

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok XLIII 1-2 (167-168) 2000

RADA REDAKCYJNA

RENATA DUTKOWA, JÓZEF KRASUSKI, LECH MOKRZECKI,
RYSZARD ORLOWSKI, KAROL POZNAŃSKI, TADEUSZ RADZIK, JAN ZACIURA

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO, KAMILLA MROZOWSKA,
TADEUSZ W. NOWACKI

SEKRETAŹ REDAKCJI

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTOR WYDAWNICTWA

MARCIN OLIFIROWICZ

OPIACOWANIE WYDAWNICZE

RADOSŁAW KOCUN, PAWEŁ NOWAK

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

727. wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 442-41, fax 44765
e-mail: instytut@itec.radom.pl <http://www.itec.radom.pl>

SPIS TREŚCI

ARTYKULY I ROZPRAWY

LECH MOKRZECKI, JÓZEF ŻERKO: Cele i kierunki wychowania w szkolnictwie I Rzeczypospolitej*	5
STANISŁAW MAJEWSKI: Reformy szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce XX wieku – koncepcje i realizacja*	13
ANNA HARATYK, STEFANIA WALASEK: Rola oświaty dorosłych na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku*	21
DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZEŁCZYK: Postępowe i zachowawcze elementy w edukacji dziewcząt na ziemiach polskich do końca XVIII wieku*	33
DANUTA KOŹMIAN: Regionalizm w poglądach społeczno-pedagogicznych Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890–1942) i jego aktualność*	43
LESZEK ALBAŃSKI: Aktualność poglądów społeczno-pedagogicznych Kazimierza Jęzewskiego*	53
LUCJA KABZIŃSKA: Aktualność koncepcji pedagogicznej Józefa Mirskiego (1882–1943)*	59
ROMUALD GRZYBOWSKI: Szkolenie ideologiczne jako próba „zniewalania umysłów” wykładowców wyższych szkół pedagogicznych w latach 1949–1956*	71
ELWIRA KRYŃSKA: Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich w okresie II Rzeczypospolitej	83
BRONISŁAWA KULKA: Juliusz Słowacki w kształceniu pozalekcyjnym i pozaszkolnym przed rokiem 1918	101

SYLWETKI

Marian Odrzywolski – pedagog „nowego wychowania” – TOMASZ JALMUŻNA	125
--	-----

RECENZJE

Stanisław Michałowski: Pedagogia wartości. Wydawnictwo „Debit”, Bielsko-Biała 1993, ss. 227 – oprac. WIESŁAWA KORZENIOWSKA	137
--	-----

Franciszek Ziemski: Wybrane problemy tradycji i wychowania w polskich dziejach (X w.–XVIII w.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, ss. 118, nrb 4 – oprac. WIESŁAWA KORZENIOWSKA.....	139
„Pochodem idziemy...”. Dzieje i legenda Szkoły im. Stefana Batorego w Warszawie. Tom I. Dzieje Szkoły w latach 1918–1944, pod red. Edmunda Kujawskiego i Witolda Grabskiego, ss. 342. Tom II, Dzieje Szkoły w latach 1945–1993, pod red. Czesława P. Uhmy, ss. 297, Warszawa 1993, Państwowy Instytut Wydawniczy – oprac. KRZYSZTOF GRONIOWSKI	143

NOTY

<i>Na przelomie, czyli rzecz o oświacie powojennej</i> – oprac. TADEUSZ SUBERLAK	147
--	-----

* – Były prezentowane na III Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2000, nr 1-2

PL. ISSN 0033-2178

LECH MOKRZECKI
JÓZEF ŻERKO
Gdańsk

CELE I KIERUNKI WYCHOWANIA W SZKOLNICTWIE I RZECZYPOSPOLITEJ

Szkolnictwo dawnej Rzeczypospolitej było wielce zróżnicowane pod względem religijnym, strukturalnym i programowym, co wpływało na propagowane młodzieży ideały, wzorce i wartości w ramach poszczególnych wykładanych przedmiotów. O ile bowiem zbliżone cele wychowawcze realizowano w większości istniejących placówek katolickich i protestanckich na zajęciach retoryki, o tyle na lekcjach historii, wprowadzanej do części szkół od XVI wieku, można stwierdzić liczne rozbieżności. Odmienny był także wpływ i możliwości oddziaływania nauczycieli na ostateczny kształt programu i treści nauczania obowiązujące w oświacie na przestrzeni XVI–XVIII wieku. Zachowane *catalogi lectionum* potwierdzają, że wykładowcy pochodzący z różnych ośrodków i wykształceni w licznych zagranicznych uczelniach reprezentowali często odrębne tradycje wychowawcze, które starali się upowszechniać w pracy dydaktycznej¹.

W istniejących w Polsce kolegiach jezuickich o treściach nauczania decydowały przede wszystkim ustalenia *Ratio studiorum* i późniejsze komentarze generalów zakonu. Wprowadzić w Rzeczypospolitej próbowano niekiedy modyfikować program zgodnie z postulatami szlachty, ale niewielka była w tej dziedzinie swoboda postępowania poszczególnych profesorów. Z kolei w protestanckich szkołach parafialnych i w gimnazjach położonych w miastach, zakres treści nauczania był bardziej zróżnicowany, gdyż wychodził naprzeciw oczekiwaniom głównie warstwy patrycjatu i średnio zamożnego miesz-

¹ L. Mokrzecki, *Refleksje na temat źródeł do dziejów nauczania historii w szkolnictwie staropolskim*, w: *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, Historia 23, Toruń 1989, s. 28 i n.; Kazimierz Puchowski, *Collegia Nobilium Societatis Jesu: Bildung der politischen Elite in Polen (1746–1773)*, in: *Luther und Melanchthon in Bildungsdenken Mittel- und Osteuropa*, ed. Reinhard Golz und Wolfgang Mayrhofer, LIT Verlag, Münster 1996, s. 273 i n. Zob. *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, red. Jerzy Paszcenda, Kraków 1994.

czaiństwa. Natomiast treści szczegółowe zależały w dużej mierze od wiedzy, umiejętności i poglądów zatrudnionych w nich nauczycieli². Wielu z nich bowiem studiowało w uczelniach zagranicznych, skąd przynosili obowiązujące tam wzorce i zalecenia dostosowywane następnie do nowych potrzeb. Również księża wykładający w poszczególnych kolegiach tworzyli pewną praktykę programową w ramach określonej wspólnoty zakonnej.

Ponieważ zachowane źródła nie obejmują wszystkich szkół i całego okresu ich działalności, przeto trudno jest w sposób jednoznaczny określić wzorce prezentowane uczniom w interesujących nas placówkach. Na podstawie istniejących programów, publikacji profesorów, podręczników i notatek z lekcji możemy dokonać tylko częściowej rekonstrukcji pewnych naczelných ideałów i wartości, które upowszechniano w najbardziej znamienitych zakładach oświatowych. Nie można bowiem z całą pewnością stwierdzić, czy były one propagowane również w pozostałych placówkach, odnośnie do których brakuje wystarczającej ilości źródeł.

Występujące w XVI–XVIII wieku odmienne poglądy w rodzinach magnackich, szlacheckich i mieszczańskich, nie mówiąc już o chłopskich, na temat kształcenia dzieci i warunków przygotowywania ich do przyszłej działalności publicznej lub pracy zawodowej, nie pozostawały bez wpływu nie tylko na zróżnicowanie programów nauczania, lecz także na odmiennosć wzorców osobowych omawianych na lekcjach gromadzących uczniów z poszczególnych warstw społecznych. Znany pedagog i historyk pomorski XVII wieku Joachim Pastorius pisał w *Palaestra nobilium*: „sądzę, że szlachecką i wysoko urodzoną młodzież inaczej zgola należy kształcić aniżeli pozostałą gromadę chłopców z niższych stanów...”, niemniej sam proces nauczania „tyle wspólnych punktów posiada..., że nie wymaga specjalizacji koniecznej u nauczycieli, ani odrębnych metod nauczania...”³.

Najważniejszym ideałem i wzorcem upowszechnianym na przestrzeni XVI–XVIII wieku w całym szkolnictwie, zarówno katolickim, jak i protestanckim, tak na lekcjach historii, jak i innych przedmiotów humanistycznych, była wizja człowieka głęboko religijnego, przestrzegającego praw boskich, uznającego wpływ Opatrzności na losy ludzi w życiu doczesnym i wiecznym. Rozwijając znajomosć tzw. *historiae sacrae* charakteryzowano zasady zawarte w pismach Ojców Kościoła lub wielkich reformatorów czasów współczesnych, podawano przykłady jednostek poświęcających się całkowicie służbie Bożej i ideom religijnym w działalności świeckiej i duchownej. Wierność Bogu nie miała bowiem polegać na wyrzeczeniu się ziemskich obowiązków, lecz wręcz przeciwnie, wzywano, aby umacniając w sobie pracowitosć, pobożnosć i poczucie sprawiedliwosć chętniej realizować wielkie czyny stojące przed jednostką w życiu doczesnym.

W licznych pismach i szkolnych podręcznikach znajdowały się wypowiedzi wychwalające chrześcijańskie koncepcje urzeczywistniane w praktyce przez niektórych władców (np. cesarza Ottona III w XI wieku czy króla Jana III Sobieskiego w XVII wieku), albo działania skierowane przeciwko zwolennikom innych wyznań (np. socynianów). Warto przypomnieć, że podczas dysput retorycznych i na lekcjach historii wprowadzanych oficjalnie w XVIII wieku do kolegiów jezuickich i pijarskich przewidywano zgodnie z zaleceniami S. Konarskiego omawianie niektórych tez przeciwnych duchowi

² L. Mokrzecki, K. Puchowski, *Programy szkolnictwa staropolskiego w XVI i XVII wieku, Kierunki zmian*, w: *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3, Warszawa 1995 (1997), s. 90 i n.; Kamilla Mrozowska, *Reformy szkolne w Polsce doby Oświecenia*, ibid., s. 63 i n.

³ J. Pastorius, *Palaestra nobilium seu consilium de generosorum adolescentium educatione*, Elbingae 1654.

tolerancji. S. Konarski okazał się w pewnym zakresie człowiekiem wiele zachowawczym, gdyż wzywał i zachęcał, aby rozważać na lekcjach celowość „karania ateistów i deistów jako wrogów uwłaczających religii” oraz by nie pozwalać na budowę „nowych świątyń... schizmatykom”⁴. Należy pokreślić, że podobne zapatrywania nie były obce ortodoksyjnemu duchowi protestanckiego petyzmu w Polsce.

Z ideałami człowieka religijnego łączył się inny wzorzec propagowany na lekcjach w XVII i XVIII wieku – a więc rycerskiego obrońcy wiary i niepodległości kraju, który swoje przekonania ugruntowywał na dobrej znajomości faktów i wydarzeń historycznych. Próbowano bowiem wykazać ścisłą więź istniejącą pomiędzy wiedzą jednostki a możliwością jej wykorzystania w trakcie pełnienia różnorodnych obowiązków publicznych, wojskowych, administracyjnych, gospodarczych itd. Na przykład nawiązując do wydarzeń wojskowych przypominano czasami słowa Cyncerona, który pisząc o konsulu L.L. Lukullusie podkreślał, że wyruszając na pierwsze bitwy, jakimi miał dowodzić, nie znał jeszcze dobrze wszystkich zasad sztuki wojennej, ale dzięki pilnemu studiowaniu literatury fachowej znacznie wzbogacił swą wiedzę z zakresu strategii i taktyki, dzięki czemu został z czasem wybitnym wodzem i zwycięzcą licznych walk prowadzonych przez Rzym w I wieku przed naszą erą⁵.

Wielokrotnie analizując na lekcjach aktualne wydarzenia militarne, na przykład związane z wojnami toczonymi w XVII i XVIII wieku przeciwko Kozakom, przypominano zasługi monarchów polskich, zdolności dowódcze hetmanów, działalność żołnierzy, zaś charakteryzując bliżej ich sylwetki i osobowość próbowano pogłębić u uczniów świadomość ich bohaterskich czynów. W Prusach Królewskich prowadząc lekcje historii starano się zwłaszcza w XVIII wieku upowszechnić wzorzec wykształconego dowódcy, człowieka, który przez studia i starannie dobrane lektury poznał nie tylko zasady prowadzenia walk zaczepnych, lecz też etapy przygotowań do działań obronnych, technikę rozbudowy umocnień, warowni, obozów. Niejednokrotnie podkreślano, iż braki w tej dziedzinie mogą się przyczynić do poniesienia klęski.

Charakteryzując okrucieństwa towarzyszące wojnom część nauczycieli próbowała przekonać uczniów, że nadrzędną wartością ludzką powinno być poczucie sprawiedliwości kierujące ich poczynaniami. W sytuacji konfliktów zbrojnych przyczynia się ono do poszukiwania metod konsyliacyjnych w ich rozstrzygnięciu.

Dlatego omawiając na przykład genezę wybuchu wojen kozackich niektórzy nauczyciele ilustrowali z jednej strony krzywdy, jakie spotkały w XVII wieku ich wodza B. Chmielnickiego z rąk starosty D. Czaplńskiego – a z drugiej dalekosiężne plany króla Władysława IV Wazy i części przywódców szlachty z wojewodą brachlawskim A. Kisielem na czele, którzy zmierzali do załagodzenia sporów i utrzymania pokoju⁶.

⁴ S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, wstęp Łukasz Kurdybacha, Wrocław 1959, s. 193 i n.

⁵ Por. S.F. Willenberg, *De insufficientia paterna educationis*, Giedani 1726. L. Mokrzecki, *Tradycje nauczania historii do końca XVI wieku*, Gdańsk 1992, s. 102; L. Mokrzecki, J. Żerko, *The Place of Sport and Psychological Activities in Military Education in Poland from the Middle Ages to 19th Century*, w: *Education, Psychological Activities and Sport in Historical Perspective*, (ISCHE XIV), eds. J. Mones and P. Solá, Barcelona 1992, s. 182.

⁶ Omawiając w XVII i XVIII wieku w gimnazjach Prus Królewskich (Gdańsk, Toruń, Elbląg) wojny polsko-kozackie starano się scharakteryzować różnorodne ich przyczyny, natomiast w szkolnictwie Małopolskim (Kraków, Tarnów) dość jednostronnie krytykowano najazdy Kozaków na Rzeczypospolitą. Z. Ruta, *Szkoły tarnowskie w XVI-XVIII wieku*, Wrocław 1968, s. 64 i n.; L. Mokrzecki *Zainteresowania historiografią gdańskiej wojnami polsko-kozackimi XVII wieku*, w: *Kozacki wojny XVII stulecia w istoriezhij swidomosti polskogo ta ukrainskogo narodiv*, red. Leonid Zaszkilniak, Lwów-Ljublin 1996, s. 65 i n.

Interpretacja wydarzeń militarnych w szkołach katolickich i protestanckich bywała odmienna. Nauczyciele protestancy z reguły uwydatniali, zapewne pod wpływem rozszerzających się hasel kontrreformacji, potrzebę preferowania w polityce bardziej pokojowych kroków, doceniania nadrzędnej wartości pokoju nad chęcią mnożenia konfliktów, usprawiedliwiali użycie broni, jeśli przeważało u jednej ze stron poczucie niezawinionej krzywdy. Natomiast w kolegiach zakonnych, gdzie dominowała młodzież pochodzenia szlacheckiego, znacznie częściej usprawiedliwiano wybuchy poszczególnych waśni i walk oraz zachęcano do dokładnego poznania ich przebiegu, czemu dobrze służyły lektury traktatów historycznych i spektakle teatru szkolnego.

Jezuita F. Paprocki w wydany w 1763 roku w Wilnie traktacie pt. *Wojny znaczniejsze przed narodzeniem i po narodzeniu Chrystusa*, który wykorzystywano na lekcjach, pisał: „należałoby, moim zdaniem, każdemu Polakowi te wojny uważnie czytać, aby umiał wolności szanować, zaś każdemu wojskowemu, aby się do męstwa zapalił”; autor usprawiedliwiał więc poniekąd prowadzenie walk w obronie własnego państwa. W XVII wieku w kolegium jezuickim w Wilnie nauczyciele prezentując na zajęciach biografie polskich królów, książąt i hetmanów uwydatniali nie tyle ich sukcesy w dziedzinie prowadzonych rokowań, ile właśnie osiągnięcia jako wybitnych wodzów, którzy odnosili wcześniej liczne zwycięstwa⁷.

Niemniej w większości szkół różnych wyznań zajęcia i lektury miały na celu pogłębienie w umysłach uczniów zrozumienia dla pokoju i poczucia jego nadrzędnej wartości w życiu ludzi. Stosowano różną argumentację. Niekiedy autorzy znajdujących się w programie szkolnym traktatów uwydatniali bowiem, jakie nieszczęścia niosą walki dla samych żołnierzy i okolicznej ludności, nawet nie biorącej w niej bezpośredniego udziału, czym jest kalectwo, śmierć bliskich, utrata dobytku itp. Wielu nauczycieli starało się przekonać uczniów, że nawet nie mogąc czasami uniknąć wojen powinno się wybierać „mniejsze zło”, czyli taki rodzaj walki, który pociąga za sobą mniej dotkliwe straty dla zbiorowości. W XVII i XVIII wieku wydawało się, iż takimi mogą być bitwy morskie.

Naturalnie wielu nauczycielom prawa, polityki bądź historii nie chodziło o wychowanie pokolenia pacyfistów, lecz ludzi podejmujących w przyszłości trudne decyzje po głębszej rozwadze i przewidujących różne ich konsekwencje.

I właśnie odwoływanie się na lekcjach do działań wojennych lub naświetlanie szczególnie skomplikowanych faktów z przeszłości poszczególnych regionów czy całego państwa, było często w przekonaniu części ówczesnych pedagogów najlepszą metodą rozwijania uczuć patriotycznych, pogłębiania refleksji dotyczących warunków zachowania niepodległego bytu własnego kraju, jak również utrzymania posiadanych swobód i przywilejów przez szlachtę i mieszczan. Zwykle na zajęciach, podczas prowadzonych dysput oraz organizowanych spektakli teatru szkolnego pomijano całkowicie sytuację chłopów, natomiast uwydatniano tradycje i potrzeby w tej dziedzinie wyższych warstw społecznych.

⁷ L. Mokrzecki, K. Puchowski, *Teaching History in Jesuit Colleges and Protestant Grammar Schools in Poland in 16th–17th Centuries. Comparative Remarks*, w: *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego, Pedagogika – Historia wychowania*, nr 22, Gdańsk 1993, s. 57 i n.; Por. *Encyklopedia of Information on the Jesuits on the Territories of Poland and Lithuania 1564–1995*, ed. Ludwik Grzebień, Cracow 1996, s. 490 i n. K. Puchowski, *Edukacja historyczna w jezuickich kolegiach Rzeczypospolitej 1565–1773*, Gdańsk 1999, s. 231; R. Peleczar, *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)*, Rzeszów 1998, s. 81 i n.

Przykładem tego nurtu w dziejach dydaktyki jest cykl dysput urządzonych w Gdańsku u schyłku XVII wieku przez głośnego prawnika i historyka pomorskiego J. Schultza-Szuleckiego, zatytułowanych *De Polonia nunquam tributaria*. Omówił on wówczas wiele wydarzeń od czasów najdawniejszych po wiek XVII, z których wynikało, że nadrzędnym celem zarówno dla monarchów, jak i szlachty winno być zachowanie niepodległości państwa, czemu służy właściwy kierunek prowadzonej polityki wewnętrznej i zewnętrznej, mobilizujący mieszkańców wokół tych zagadnień.

Profesor zakładał, że najważniejszym zadaniem pedagoga jest umocnienie u słuchaczy „wiary w moc odkrywanej prawdy”, która dzięki nowym zdobyczom nauki umocni w nich przekonanie o znaczeniu rozumu w kształtowaniu wizji przyszłej rzeczywistości człowieka⁸.

W większości szkół dawnej Rzeczypospolitej na zajęciach zwłaszcza retoryki akcentowano znaczenie uwagi, dzielności i roztropności w podejmowaniu ważnych decyzji o różnym charakterze. Jako wzór stawiano początkowo postępowanie polskich hetmanów S. Żółkiewskiego i S. Czarnieckiego, zaś u schyłku XVII stulecia przede wszystkim króla Jana III Sobieskiego, akcentując, iż jego osobiste przymioty stały się podstawą odniesionych zwycięstw pod Chocimiem i Wiedniem oraz służyły równocześnie obronie chrześcijańskiej Europy.

Biografie wybitnych postaci epoki były wspólną problematyką poruszaną na lekcjach w placówkach protestanckich i katolickich. Należy bowiem podkreślić, że na przykład w kolegiach jezuickich XVII wieku tematyka dotycząca przeszłości państwa była jedną z najczęściej komentowanych przez poszczególnych profesorów. Oczywiście, w tym okresie nie było jeszcze osobnych lekcji historii w zakładach jezuickich czy pijarskich, ale uczniowie stykali się z dziejami Rzeczypospolitej lub całej Europy dzięki lekturze traktatów historiograficznych, wykładom z retoryki i systematycznie urządzanym spektaklami teatru szkolnego. Uważano bowiem, że wnikliwa analiza wydarzeń z minionej rzeczywistości pozwala dokonać moralnej oceny postawy niektórych osób znanych szerokiemu ogółowi i współodpowiedzialnych za ich przebieg.

W wystawianych w XVII i XVIII wieku w kolegiach zakonnych spektaklach, mających często charakter panegiryczny, przygotowywanych przez wykładowców o zainteresowaniach historycznych stawiano zwykle za wzór jednostki, które harmonijnie łączyły służbę rycerską w obronie kraju i wiary chrześcijańskiej. Wielokrotnie wspomniano czyny przedstawicieli polskich rodów magnackich Opalińskich, Paców, Sapiechów itd. Pragnąc zaś szczególnie uczcić Jakuba Sobieskiego, syna króla, jako ewentualnego kandydata do tronu, inscenizowano sztuki ilustrujące waleczne czyny Jakuba I króla Aragonii, w bitwach z Maurami w XIII wieku. Realizatorom chodziło bowiem o uwydatnienie najważniejszych zalet monarchy, jakimi winny być pobożność, mądrość i męstwo. Podobnie prezentując widzom zwycięstwo króla Jana III Sobieskiego pod Wiedniem nad Turkami w 1683 roku porównywano je do średniowiecznych krucjat, zaś polskiego monarchę do wodza I krucjaty Gotfryda de Bouillon.

Jezuici charakteryzowali ponadto w trakcie zajęć dydaktycznych jeszcze inne zalety, które winny cechować mądrego władcę i krąg jego najwierniejszych poddanych i współpracowników. Zaliczali do nich pokorę, brak egoizmu oraz szczerą miłość Boga jako Stwórcy Świata i inspiratora wszystkich dobrych uczynków. Chętnie cytowano

⁸ J. Schulz-Szulecki, *Tractatus de Polonia nunquam tributaria*, Gedani 1694, wstęp i IX dysputa. Zob. L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej nauki i oświaty*, Wyd. Gdańskie, Gdańsk 2000; *Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*, cz. 1, opr. Z. Ogonowski, PWN, Warszawa 1979, s. 429 i n.

uczniom pierwsze wersy listu króla Jana III do papieża Innocentego XI: „Beatissimo Padre, venimus, vidimus, Deus vicit”. Warto podkreślić, że zasługi Jana Sobieskiego sławiono zarówno w szkolnictwie katolickim, jak i protestanckim, wykorzystując jego osobę jako przykład mądrego, dzielnego i oddanego służbie Bożej monarchy, który doceniał walory życia w pokoju oraz uosabiał więź męstwa z kultem honoru jako wartości nadrzędnej wszystkich ludzi. W tym celu odwoływano się na zajęciach do znanych z panegirycznych wystąpień sformułowań, jakimi obdarzano króla po zwycięstwie pod Wiedniem⁹.

Kolejne kierunki wychowania w oświacie łączyły się z poruszaną w szkołach tematyką mającą na celu umacnianie poczucia więzi uczniów z regionem, w jakim się uczyli. Również wybór lektur z zakresu retoryki dotyczących antycznego Rzymu w czasach republiki miał służyć utrwalaniu u uczniów przywiązania do istniejącego w Rzeczypospolitej ustroju politycznego i rozwijania u nich chęci utrwalania i ewentualnej obrony przywilejów posiadanych przez jej mieszkańców.

W szkołach miejskich znaczący wpływ na tematykę lekcji wywierały oczekiwania przedstawicieli bogatszego mieszczaństwa, którzy niejednokrotnie wypowiadali się lub pisali z myślą o potrzebach środowisk, z którymi poszczególne szkoły były związane i od których niekiedy w znacznym stopniu uzależnione.

Przeważał w nich duch utylitaryzmu, konieczność realizacji kształcących celów szkoły, przygotowywania do pełnienia różnych, przydatnych nie tylko społeczności lokalnej zawodów. Przykładowo należy chociażby wymienić nacisk, jaki kładziono w najznakomitszych placówkach mieszczańskich omawianego okresu na przygotowanie przyszłych lekarzy w związku z licznymi zarazami nękającymi mieszkańców w XVI–XVIII wieku.

W szkołach miejskich przeznaczonych dla średnio zamożnej warstwy mieszczan akcentowano, że człowiek powinien być pobożny, pracowity, żyć uczciwie i enotliwie, sam nie zaciągać długów i innym nie pożyczać na lichwę. Zachęcano do zajmowania się handlem i drobną produkcją, gdyż przedstawiciele najznakomitszych rodów mieli się koncentrować po ukończeniu okresu nauki na działalności publicznej, administracyjnej, literackiej lub naukowej, słowem na trybie życia zbliżonym w znacznej mierze do wykształconych warstw szlachty. Wykształcenie zdobyte w szkole miało przygotować dzieci ogółu mieszczaństwa do życia w dobrobycie, pomyślności i spokoju oraz do sumiennego wykonywania swoich obowiązków, co bardziej akcentowała teologia protestancka¹⁰.

Naturalnie nie przekreślało to zawartych w większości ówczesnych szkół zakonnych i mieszczańskich postulatów domagających się, aby edukacja tworzyła warunki sprzyjające poznaniu „sposobów wszystkich jako Ojeżyźnie służyć wiernie”, rozumiejąc po tym pojęciem całość terytorium państwa¹¹. Analogicznymi przesłankami kierował się w 1606 roku Wawrzyniec Boyer, profesor jezuickiego kolegium w Jarosławiu, gdy pisał swą *Corolomachię*, w której opiewał zwycięstwo hetmana J.K. Chodkiewicza pod Kircholmem, czy ponad pół wieku później W. Kojalowicz, autor

⁹ Króla nazywano: Pater Patriae, Rex Maximus, Sol Solis, Amor Civium, Hercules Sarmaticus, Poloniae Caesar, Terror Hostium, Christiano Orbis Servator itp.

¹⁰ Zob. M. Bogucka, *O mentalności mieszkańca Gdańska u progu ery nowożytnej*, w: *Mieszczaństwo gdańskie*, red. S. Salmonowicz, Gdańsk 1997, s. 219; L. Mokrzecki, *W kręgu prac historyków gdańskich XVII wieku*, Gdańsk 1974, s. 140.

¹¹ Pisał tak w XVIII wieku między innymi Michał Kocielkowski, profesor jezuickiego kolegium w Poznaniu.

Historia Lithuaniae, napisanej z myślą, aby słuchacze Akademii w Wilnie „znali dzieje swego narodu”¹².

Natomiast gdy analizowano na przykład na lekcjach historii dzieje wybranego regionu, między innymi Prus Królewskich, podkreślano wkład i zasługi mieszkańców Gdańska i Torunia dla Rzeczypospolitej i ukazywano trudności, jakie musiały pokonać kolejne rady miejskie chcąc udzielić monarchom polskim pomocy materialnej. Miało to na celu wyrobienie u młodzieży poczucia dumy, iż urodzili się i mieszkają w regionie, który się wyróżniał poziomem gospodarki, nauki i kultury¹³.

Nadrzędną wartością uznawaną przez wybitnych pedagogów XVIII wieku było jednak dążenie do możliwie adekwatnego i obiektywnego prezentowania minionej rzeczywistości. Trudno się więc dziwić krytycznym uwagom w XVIII wieku jezuita Jana Albrandiego, prezesa Towarzystwa Naukowego w Warszawie, że dawna historiografia i podręczniki szkolne używane na lekcjach, zbyt wybiórczo podają fakty, a nauczyciele zapominają o docenianych już przez Cycerona zadaniach historii w dziele odkrywania prawdy, co nieraz powoduje, że szereg traktatów przynosi „więcej dumy (autorom) aniżeli pożytku (uczniom)”. Do wszechstronnej interpretacji opisywanych wydarzeń nawoływał w 1763 roku inny profesor Akademii Wileńskiej, Józef Boreyko, pisząc, że ulubionym wątkiem podręczników retorycznych i historycznych są różne fakty z okresu antyku o charakterze militarnym, zaś zwykle pomija się „przeciw komu, w jakim czasie i czy słusznie i uczciwie” one się rozgrywały.

W XVIII wieku wielu nauczycieli w Polsce było przekonanych o konieczności systematycznego wykorzystywania dorobku naukowego dla obiektywnego ustalania prawdy oraz rzetelnej oceny wszystkich faktów i wydarzeń z różnych dziedzin. Równocześnie uwydatniano szereg istotnych elementów wychowawczych związanych z samym procesem poszukiwań i analiz naukowych, jak i jego efektami. Akcentowano potrzebę rozwijania u uczniów postawy aktywnej i twórczej dzięki wdrażaniu ich do samodzielnych dociekań nad wybranymi faktami, mającymi duży wpływ na życie ludzi. Niektóre publikacje komentowane na lekcjach precyzowały zadania uczonego jako jednostki, która próbuje w sposób obiektywny i wszechstronny rekonstruować minioną rzeczywistość, uwzględniając w pierwszym rzędzie sprawy odnoszące się do szerszych grup ludności, a nie zaściankowe, ograniczone do potrzeb pojedynczych obywateli¹⁴.

Preferowany zwłaszcza w XVIII wieku model rzetelnego badacza miał sprzyjać zapoznawaniu słuchaczy z uniwersalnymi wartościami nauki i jej bliskimi związkami z ogólnoludzkimi normami moralnymi docenianymi w dobie Oświecenia. Światlejsi pedagodzy zdawali sobie sprawę, że do podstawowych obowiązków nauczycieli szkół średnich należy kierowanie rozwojem umysłowym, moralnym i religijnym uczniów oraz kształtowanie ich światopoglądu, obyczajów i wzorców zachowań, m.in. dzięki wyżyłskaniu możliwości, jakie dają lekcje różnych przedmiotów.

W XVIII wieku w wielu szkołach katolickich i protestanckich podkreślano doniosłość ideału człowieka wykształconego, uczonego i badacza, zaś zwłaszcza na zajęciach

¹² L. Piechnik, *Związki kulturalne dawnej Akademii Wileńskiej z Zachodem w latach 1570–1773*, w: *Analecta Cracoviensia* nr 19, 1987, s. 351 i n. Podobne przykłady omawiano w protestanckich gimnazjach na terenie Prus Królewskich.

¹³ K. Rosteusecher, *Dissertatio historico-philologicae de Colosso Danielis*, Dantisci 1678. Zob. też Antoni Krawczyk, *Historiografia krytyczna*, Lublin 1994, s. 209 i n.; tegoż, *Historiografia polska epoki baroku. Stan i potrzeby badań*, w: *Metodologiczne problemy syntezy historii historiografii polskiej*, pod red. J. Maternickiego, Rzeszów 1998, s. 103 i n.

¹⁴ S.F. Willenberg, *Stilimenta iuris gentium prudentiae*, Gedani 1709.

historii i polityki czytano biografie wybitnych ludzi, którzy sami byli wykształceni, chętnie pomagali uczyonym i dbali o rozwój różnych gałęzi wiedzy. Wspomniano bowiem, że indywidualny dorobek naukowy staje się istotnym warunkiem zapewniającym poszczególnym jednostkom trwałe miejsce w panteonie najbardziej zasłużonych obywateli kraju.

W naszych rozważaniach, pragnąc naświetlić najważniejsze wzorce i ideały zalecane młodzieży, skupiliśmy się tylko na wybranych przykładach z XVI–XVIII wieku, zaczerpniętych z zachowanych programów nauczania w kolegiach zakonnych i protestanckich gimnazjach akademickich. Oczywiście nie wyczerpują one całokształtu zagadnień wychowawczych związanych z rozwojem programu nauczania w różnych typach placówek oświatowych położonych na terenie dawnej Rzeczypospolitej. Poszczególne szkoły miały bowiem wiele cech indywidualnych, uzależnionych od postulatów fundatorów, potrzeb środowiska i zapatrywań zatrudnionych w nich nauczycieli. Dlatego inne wzorce uwydatniano w szkołach mieszczańskich, gdzie na plan pierwszy wysuwały się kwestie utylitaryzmu, związane z panoramą zawodów wykonywanych przez mieszkańców miast z różnych regionów kraju, zaś inne – w placówkach o przewadze dzieci szlacheckich, w których uczniowie byli przede wszystkim przygotowywani do pełnienia urzędów i funkcji publicznych o zasięgu regionalnym lub ogólnokrajowym.

Niewątpliwie trudności polityczne i społeczno-gospodarcze państwa w XVIII wieku oddziaływały na wolniejsze przenikanie na teren dawnej Rzeczypospolitej nowych prądów filozoficznych, ekonomicznych, społecznych i wychowawczych, typowych dla epoki Oświecenia. Wprawdzie zapoczątkowana w 1773 roku przez Komisję Edukacji Narodowej generalna reforma systemu oświaty była nowatorska w skali europejskiej, jednakże trzeci rozbiór Polski w 1795 roku pomiędzy Prusy, Rosję i Austrię przekreślił na długo jej plany i dokonania.

STANISŁAW MAJEWSKI

Kielce

REFORMY SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W POLSCE XX WIEKU – KONCEPCJE I REALIZACJA

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Polsce przeszło na przestrzeni XX wieku długą drogę przeobrażeń strukturalno-programowych. W okresie II Rzeczypospolitej, jak też po II wojnie światowej, zauważyć można w polityce oświatowej państwa różne stanowiska w odniesieniu do kształcenia ogólnego. A. Bogaj słusznie zauważa, że „ogólne cele kształcenia były niejednakowo formułowane, wypełniane treścią, a także realizowane, zmieniały się bowiem warunki rozwoju społeczeństwa polskiego, a tym samym i zewnętrzne otoczenie szkoły. Zawsze stanowiły one przedmiot licznych sporów w dyskusjach nad zadaniami i kształtem programowo-organizacyjnym szkół ogólnokształcących”¹.

W latach 1918–1939 ukształtował się w Polsce model zróżnicowanej pod względem ustrojowym szkoły średniej ogólnokształcącej, zakładanej i prowadzonej przez różne podmioty, a to: państwowe władze oświatowe, stowarzyszenia i organizacje społeczne, osoby prywatne. Przyzwolenie dla takiej pluralistycznej organizacji szkolnictwa dała Konstytucja marcowa z 1921 r., przyznająca każdemu obywatelowi prawo założenia szkoły czy innego zakładu wychowawczego, pod warunkiem zapewnienia tym placówkom odpowiedniej kadry nauczycielskiej, bezpieczeństwa młodzieży i zachowania lojalnego stosunku do państwa.

Pierwsza debata nad kształtem szkoły średniej odbyła się podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego (14–17 kwietnia 1919 r.) w Warszawie. Podstawą dyskusji na tym forum był referat Tadeusza Lopuszańskiego zatytułowany „Program naukowy szkoły średniej”, a także koreferat Bolesława Kielskiego z Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, który omówił „Projekt programu polskiej szkoły średniej ogólnokształcącej”.

Jak stwierdza S. Mauersberg, T. Lopuszański „wystąpił przeciw przeladowaniu programu szkoły średniej, powodującemu powierzchowne nauczanie, werbalizm i przecię-

¹ *Realia i perspektywy reform oświatowych*, pod red. A. Bogaja, Warszawa 1997, s. 223–224.

zenie młodzieży pamięciowym materiałem”². Domagał się zatem zmian w programie nauczania szkoły średniej, ogólnokształcącej, idących w kierunku czterech typów (profilów) kształcenia: matematyczno-fizycznego, humanistycznego bez łaciny i greki, humanistycznego z łacina i humanistycznego z łacina i greką³. Drugi z referentów, B. Kielski, koncentrował się w swoich wywodach na strukturze gimnazjum ogólnokształcącego, proponując przekształcenie 8-klasowej szkoły średniej ogólnokształcącej w placówkę o 5-letnim cyklu nauczania z czterema typami programowymi: realnym (matematyczno-przyrodniczym), humanistycznym z łacina, humanistyczno-neofilologicznym z dwoma językami obcymi, humanistyczno-klasycznym. Proponował też „wprowadzić do gimnazjum naukę etyki świeckiej, która częściowo zastąpiłaby naukę religii, wymagającą w związku z tym pewnych zmian programowych”⁴.

Na Sejmie Nauczycielskim zdecydowaną przewagę uzyskali zwolennicy 5-klasowego gimnazjum, podzielonego jednak na pięć typów, a to: przyrodniczo-matematyczny, humanistyczny bez łaciny, humanistyczny z łacina, klasyczny, neofilologiczny⁵.

Problematykę kształtu organizacyjno-programowego szkoły średniej ogólnokształcącej prezentowaną na Sejmie Nauczycielskim należałoby rozpatrywać jednak szerzej w połączeniu z dyskusją nad ustrojem szkolnym w Rzeczypospolitej Polskiej. Jej podstawą był referat ks. Jana Gralewskiego, prezentujący ministerialną koncepcję rodzajów i stopni szkół i ich wzajemnego powiązania. Zasadniczo Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego postulowało 7-letnią szkołę powszechną, zachowując jednak szkoły wydziałowe z byłych zaborów pruskiego i austriackiego. Do pierwszej klasy 5-letniego gimnazjum przyjmowano by zarówno absolwentów 7-klasowej szkoły powszechnej, jak też trzeciej klasy szkoły wydziałowej 4-klasowej.

W dyskusji zdecydowanie poparta została idea jednolitości szkolnictwa. Henryk Rowid i Zygmunt Nowicki domagali się stworzenia jednolitej 7-klasowej szkoły powszechnej i oparcia na niej szkół średnich różnych typów. Podobne stanowisko zajęła Stefania Sempołowska, podkreślając, że nauka w szkole średniej powinna wspierać się na programach pełnej szkoły powszechnej⁶.

Jak wiadomo w latach 1918–1932 ukształtował się w Polsce model 8-letniego gimnazjum podzielonego na dwa cykle programowe: 3-letni przygotowawczy (gimnazjum niższe) i 5-letni systematyczny (gimnazjum wyższe). Szkoła ta posiadała 3 typy programowe: humanistyczny z łacina, matematyczno-przyrodniczy i klasyczny z łacina i greką. Idea zbudowania szkoły jednolitej była nadal aktualna i miała wielu zwolenników. I tak na VI międzynarodowym kongresie nauczycielstwa szkół średnich, który odbył się w Warszawie (sierpień 1924 r.) Bogdan Nawroczyński w referacie *Zasady koordynacji rodzajów i stopni szkolnictwa* proponował, aby „zespolić wszystkie rodzaje szkół publicznych w jeden system szkolny, obmyślony według jednego planu, przeniknięty wspólną ideą przewodnią”⁷. W uchwałach końcowych kongresu znalazł się postulat udostępnienia szkoły średniej dla wszystkich uzdolnionych uczniów, wspieranie ich poprzez zakładanie burs i fundowanie stypendiów, podejmowania prób łączenia trzech niższych

² S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.), Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. XXIII, Wrocław 1980, s. 149–150.

³ Tamże, s. 150.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 147.

⁷ S. Mauersberg, *Szkoła średnia ogólnokształcąca jako droga awansu kulturalnego dzieci chłopskich w Polsce 1918–1939*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1994, nr 1–2, s. 6.

klas gimnazjów z stypendiów, podejmowania prób łączenia trzech niższych klas gimnazjów z trzema wyższymi klasami szkół powszechnych⁸.

Zwolennikiem stworzenia jednakowej dla całej Rzeczypospolitej szkoły powszechnej jako podstawy do oparcia na niej zróżnicowanego programowo szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego był Marian Falski, który bronił tej koncepcji zarówno w latach II Rzeczypospolitej, jak i po II wojnie światowej. Oczywiście byli także obrońcy modelu 8-klasowego gimnazjum zgrupowani np. w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

Dla omawianego tu szczebla edukacji ważny był rok 1929, kiedy to minister WRiOP Kazimierz Świtalski na podstawie resortowego zarządzenia zrównał plany i programy nauczania trzech wyższych klas szkoły powszechnej (V, VI, VII) i trzech niższych klas ośmioletniego gimnazjum (I, II, III)⁹.

W latach 1918–1932 wykrystalizował się także ideał wychowania narodowego i oparte na nim programy. Praca szkoły średniej ogólnokształcącej ogniskowała się wokół hasła „Polska i jej kultura”. A. Bogaj stwierdza, że idea narodu „przesądzająca o charakterze ideału wychowawczego w pierwszym okresie (1918–1926) istnienia Drugiej Rzeczypospolitej nadawała wyraz także ogólnym celom kształcenia, akcentującym odwoływanie się do uczuć narodowych, budzenie patriotyzmu, wyczulenie na dobro narodu jako całości”¹⁰.

Zasadnicza reforma szkoły średniej ogólnokształcącej miała miejsce w latach 1932–39 na podstawie tzw. ustaw jędrzejewiczowskich: ustawy o ustroju szkolnym i drugiej ustawy o prywatnych szkołach i zakładach naukowych i wychowawczych z 11 marca 1932 r.

Zgodnie z ich postanowieniami szkoła ta składa się z czteroklasowego jednolitego gimnazjum i dwuletniego liceum zróżnicowanego programowo na wydziały: klasyczny, humanistyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. Reforma szkół średnich została zakończona w roku szkolnym 1938/39, kiedy mury liceów opuścili pierwsi i zarazem ostatni absolwenci przed wybuchem II wojny oświatowej. Oprócz zmian strukturalnych szkoła średnia przeszła w tych latach ewolucję programową. Warto podkreślić, że „w zreformowanym gimnazjum i liceum koncepcja wykształcenia ogólnego wyrastała ze zdobyczy ówczesnych teorii pedagogicznych i psychologicznych. Szczególnie zaś widoczny był wpływ pedagogiki kultury i nowego wychowania, co nadawało kształceniu ogólnemu charakter humanistyczny, ale także w znacznym stopniu praktyczny. Zgodnie z tendencjami pedagogicznymi epoki zmianom w koncepcji edukacji ogólnej towarzyszyły znaczące zmiany w metodach nauczania, które przekształciły szkołę w szkołę aktywną, przede wszystkim wychowującą, a nie nauczającą, w szkołę społeczniającą”¹¹. Bliskie tej koncepcji były poglądy na rolę szkoły i wykształcenia ogólnego w życiu człowieka B. Suchodolskiego, który pisał o tych problemach obszernie w pracy „Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej” wydanej w 1937 r.¹².

⁸ Tamże, s. 7.

⁹ Por. S. Mauersberg, *Szkola średnia ogólnokształcąca...*, s. 8. Zarządzenie Ministra WRiOP, 1929, nr 1.

¹⁰ A. Bogaj, *Kanon wykształcenia ogólnego w Polsce – ciągłość i zmiana*, w: *Kanon kształcenia ogólnego*, raport tematyczny nr 4 z seminarium na temat „Reformy szkolne w latach 1980–1993. Wnioski – Projekty – Wdrożenia” Warszawa 1995, s. 48.

¹¹ Tamże, s. 55.

¹² Por. T. Gumuła, S. Majewski, *Dzieje oświaty i wychowania oraz problematyka reform współczesnych systemów edukacyjnych w pracach B. Suchodolskiego*, w: *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*. Warszawa 1996.

Programy szkoły średniej spotykały się także z żywym zainteresowaniem innych pedagogów, polityków oświatowych, czemu dawali wyraz na łamach czasopism pedagogicznych (np. „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny” itp.) czy kongresach pedagogicznych w Poznaniu, Wilnie. Liczne dyskusje, jakie toczyły się nad programami w latach trzydziestych, zostały przerwane wybuchem II wojny światowej. Zostały tym samym zahamowane możliwości głębszej refleksji i analizy naukowej nad kształtem polskiej szkoły średniej ogólnokształcącej na tle europejskim.

Lata II wojny światowej na skutek polityki władz okupacyjnych: niemieckich i sowieckich doprowadziły do znacznego ograniczenia kształcenia młodzieży na poziomie średnim. Tajne nauczanie mimo stosunkowo szerokiego zasięgu nie mogło wyrównać wszystkich braków, jakie spowodowała wojna i okupacja. W organizowaniu tajnego nauczania nawiązywano do dorobku II Rzeczypospolitej, zwłaszcza w podstawach programowych szkoły średniej. Powszechnie znane są także koncepcje zgłaszane przez pedagogów i działaczy ośrodków dyspozycyjnych tajnego nauczania, a głównie Tajnej Organizacji Nauczycielskiej i Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj. Jedną z nich była koncepcja Teofila Wojeńskiego zwana projektem mniejszości TON. Proponował on 10-klasową szkołę powszechną skupiającą w sobie dotychczasową szkołę powszechną i 4-letnie gimnazjum o jednolitym programie nauczania. Szkolnictwo średnie organizowane na bazie tej szkoły winno objąć 2-letnie szkoły ogólnokształcące, zawodowe i dokształcające. Szkoły średnie ogólnokształcące miały być zróżnicowane kierunkowo (humanistyczne, przyrodnicze, matematyczne itp.). Drugi projekt TON-u, autorstwa Kazimierza Maja, zatytułowany „Podstawy polityki oświatowo-kulturalnej” przewidywał jednolitą 8-klasową szkołę początkową i 4-letnią szkołę średnią ogólnokształcącą i zawodową¹³.

Koncepcje przebudowy szkolnictwa przygotowywane były także pod auspicjami Ministerstwa WRiOP Rządu RP w Londynie. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej MWRiOP przedstawił ks. Zygmunt Kaczyński w exposé wygłoszonym w dniu 17 lutego 1944 r. na posiedzeniu Rady Narodowej.

Ten obszerny program zawierał zarówno naczelną cele wychowania, jak też zasady budowy demokratycznego systemu oświaty. W pierwszej sprawie proponował chrześcijański ideał wychowania oraz oparcie pracy wychowawczej na wartościach religijno-moralnych, miłości bliźniego, patriotyzmu i zasadach humanitaryzmu. Ks. Kaczyński uznawał pełną harmonię między wychowaniem a kształceniem. MWRiOP opowiadało się za szkołą demokratyczną i doceniało obowiązek państwa zapewnienia wszystkim obywatelom wykształcenia elementarnego oraz umożliwienia wykształcenia średniego i wyższego każdemu, bez względu na jego pozycję społeczną, a jedynie w zależności od zdolności. Te zadania szkoła może spełniać, gdy jest obowiązkowa; bezwzględnie bezpłatna w szkole powszechnej, a w miarę możliwości również na szczeblu średnim; gdy daje równe szanse w studiach; gdy rozwija i uszlachetnia indywidualność jednostki oraz zmierza do podniesienia ogólnej kultury mas¹⁴. Ten niewątpliwie demokratyczny program czerpał z dorobku polskich środowisk katolickich, zawierał też elementy wczesnej selekcji szkolnej¹⁵.

¹³ J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1977, s. 326–333.

¹⁴ A. Wojtas, *Wpływy środowisk katolickich na politykę oświatową Rządu RP w latach II wojny światowej*, „Kultura i Edukacja”, Toruń 1992, nr 1, s. 49.

¹⁵ S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974, s. 21–22.

Tymczasem już od lipca 1944 r. na terenie okupowanego kraju procesem uruchamiania szkolnictwa kierował Resort Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, przekształcony w roku 1945 w Ministerstwo Oświaty, które przygotowało Ogólnopolski Zjazd Oświatowy, który się odbył w Łodzi 18–22 czerwca 1945 r.¹⁶

Kwestie ustroju szkolnictwa poruszył na Zjeździe minister Stanisław Skrzeszewski, proponując szkołę 11-letnią podzieloną na trzy cykle programowe: propedeutyczny (klasy I–V), średni niższy gimnazjalny (klasy VI–VIII) i licealny (klasy IX–XI). Pod względem organizacyjnym szkoła dzielić się miała na dwa szczeble: ośmioletnią szkołę gimnazjalną i trzyletnie szkoły licealne. Inne stanowisko w sprawie reformy zajął przedstawiciel ZNP K. Maj, proponując 8-letnią jednolitą szkołę podstawową i 4-letnie szkoły średnie¹⁷.

Na Zjeździe ważne były głosy wybitnych pedagogów M. Falskiego i B. Suchodolskiego, którzy przestrzegali przed pochopnym naruszaniem dotychczasowej struktury szkoły ogólnokształcącej, wciskaniem w ramy 8-klasowej szkoły całego dotychczasowego programu szkoły powszechnej i gimnazjum, niebezpieczeństwem powstawania znacznych różnic między poziomem szkolnictwa w mieście i na wsi itd.

Lata 1945–1948, określane przez historyków oświaty etapem pierwszej reformy szkolnej, były okresem częściowej realizacji postanowień Zjazdu Łódzkiego, a także odchodzenia od dotychczasowych podstaw ideowych i kanonu kształcenia ogólnego w szkolnictwie. Wprawdzie oficjalnie władze deklarowały kontynuację, nawiązywanie do polskich tradycji wychowawczych, ale w praktyce drogą licznych doraźnych zarządzeń i instrukcji zmieniano kształt szkolnictwa. Odchodzono więc od założeń reformy jędrzejewiczowskiej, budując model szkoły jednolitej, funkcjonującej od roku szkolnego 1948/49 jako 11-letnia szkoła ogólnokształcąca stopnia podstawowego i licealnego, obejmującego 7 lat kształcenia na szczeblu podstawowym i 4 lata na poziomie licealnym¹⁸.

Jak słusznie zauważa A. Bogaj ta reforma opierała się w istocie na radzieckiej koncepcji szkoły (7 lat szkoły podstawowej, w tym 4 lata nauczania początkowego, plus 4 lata gimnazjum i liceum). Programy nauczania także dostosowano do wzorów radzieckich¹⁹. Oparto je na ideologii marksizmu-leninizmu, obcej polskiej tradycji wychowawczej i polskiej szkole. Były one także błędne z punktu widzenia dydaktycznego, przeludowane, trudne do realizacji na obu szczeblach kształcenia.

Gdy dodamy do tego takie zjawiska I połowy lat 50., jak kult jednostki, lansowanie teorii o zaostrzającej się walce klasowej w miarę umacniania socjalizmu, kolektywizacja wsi, walka z Kościołem rzymskokatolickim, likwidacja szkolnictwa prywatnego prowadzonego przez stowarzyszenia, organizacje społeczne, wyznaniowe i osoby prywatne, centralizm i upolitycznienie zarządzania edukacją, otrzymamy cały zespół uwarunkowań i czynników deprecjonujących szkolnictwo i jego społeczny charakter.

¹⁶ Por. S. Majewski, *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (18–22 czerwca 1945 r.) z perspektywy półwiecza*, w: *Historia wychowania. Pedagogika, Literatura dla dzieci i młodzieży*, pod. red. J. Grzywny i M. Kątnego, Kielce 1994, s. 33–42.

¹⁷ Tamże, s. 39.

¹⁸ Por. S. Majewski, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1944–1961 (prezentary organizacyjne, zasięg oddziaływania)*, w: *„Białe plamy” w najnowszej historii wychowania*. Materiały z obrad sekcji historii wychowania Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 10–12 lutego 1993 r., pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1993, s. 97–114.

¹⁹ A. Bogaj, *Kanon wykształcenia...*, s. 233.

Nadzieje na zdemokratyzowanie życia społeczno-gospodarczego w Polsce, a wraz z tym także szkolnictwa przyniósł polski październik 1956 r.²⁰ Na niwie oświatowej zaowocował on zwiększoną możliwością prowadzenia dyskusji pedagogicznych na temat kształtu i przebudowy szkolnictwa. Można było znów usłyszeć głosy i przeczytać artykuły wybitnych pedagogów i socjologów odsuwanych w poprzednim okresie od wpływów na edukację i skazywanych na milczenie.

Ważnym forum tych dyskusji stał się Zjazd Oświatowy ZNP, obradujący w dniach 2–5 maja 1957 r. w Warszawie, gdzie przeprowadzono krytykę wychowania totalitarnego. Jak stwierdza Wacław Wojtyński, Zjazd był „krytycznym rozrachunkiem z zapowiedziami, jakie w czerwcu 1945 r. padły z trybuny łódzkiej ze strony ówczesnych władz oświatowych, zabierających się rączy do reformowania szkolnictwa, no i z gorzkimi – niestety – tego reformowania rezultatami”²¹.

Ustrój i organizacja szkolnictwa, jak zgodnie uznano na Zjeździe w 1957 r. wymagają przebudowy. Dyskutowano dwie koncepcje zmian. Większość Komisji Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, której przewodniczył M. Falski, stała na stanowisku postulowania dziesięcioletniej obowiązkowej szkoły ogólnokształcącej, upowszechniającej nauczanie na poziomie średnim. Nadbudową jej byłyby szkoły zawodowe oraz dwuletnie zróżnicowane programowo (humanistyczne, klasyczne, matematyczno-przyrodnicze) licea przygotowujące do studiów wyższych.

Druga koncepcja to ośmioklasowa szkoła podstawowa i oparte na niej szkolnictwo zawodowe oraz 4-letnia szkoła średnia ogólnokształcąca. Ta druga koncepcja – jak ukazano we wnioskach końcowych Komisji – jest możliwa do realizacji w niedalekiej przyszłości.

Jeszcze może ważniejszą sprawą, bo otwierającą drzwi faktycznej demokratyzacji szkolnictwa, była dyskusja zjazdowa na temat programowego kształtu szkoły. Podkreślano bowiem zarówno błędy merytoryczne programów, tj. ich przeladowanie i niedostosowanie do możliwości poznawczych uczniów, jak też i sposób realizacji treści programowych, nie dający nauczycielom żadnej swobody wyboru czy własnych interpretacji.

Krytykowano system zarządzania oświatą za jego uzależnienie od władz politycznych, zaniedbywanie nauki języków obcych w szkole, domagano się opracowania nowych podręczników itp.

Wykorzystanie wielu tych wniosków w prawdziwie demokratycznej przebudowie szkolnictwa mogło niewątpliwie zasadniczo zmienić oblicze polskiego systemu edukacyjnego. Odnowa taka została jednak szybko zahamowana, a próby budowania programów na obiektywistycznych i uniwersalnych wartościach władze Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej uznały za atak sił rewizjonistycznych na szkołę.

Ustawa z 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania wykorzystywała wprawdzie niektóre postulaty Zjazdu z 1957 r., ale też „umaeniała” socjalistyczny charakter szkoły, utrzymywała monopol państwa w zakresie zakładania i utrzymywania szkół, czyniła szkołę instytucją świecką, której zasadniczym celem było kształcenie czynnych i zaangażowanych budowniczych socjalizmu w Polsce.

²⁰ S. Majewski, *Szkoła średnia ogólnokształcąca...*, s. 107–108.

²¹ W. Wojtyński, *Krytyka wychowania totalitarnego na Zjeździe Oświatowym ZNP w 1957 r.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1–2, Wrocław 1995, s. 93. Por. także: S. Majewski, *Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918–1961 (wskazania dla współczesności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3–4, Wrocław 1996, s. 185–199.

Szkola średnia ogólnokształcąca stawiała się placówką o 4-letnim cyklu kształcenia, o systematycznie różnicowanym programie kształcenia, opartą na programie zreformowanej 8-klasowej szkoły podstawowej. Zasadniczy etap reformy szkolnictwa ogólnokształcącego miał miejsce w latach 1963–1971. Natomiast początek lat 70. to przygotowanie raportu o stanie oświaty w PRL i przyjęcie do realizacji koncepcji 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej. Wypada zgodzić się z opinią A. Bogaja, że „dekada lat siedemdziesiątych nie sprzyjała jednak ani programowemu ani organizacyjnemu rozwojowi szkół ogólnokształcących w związku z pracami nad wdrożeniem koncepcji 10-letniej szkoły średniej, czego konsekwencją miała być likwidacja liceów ogólnokształcących”²².

Głęboki kryzys ekonomiczny i polityczny, jaki ogarnął Polskę na początku lat osiemdziesiątych, odbił się także na szkolnictwie, powodując ograniczenie i rezygnację z reform strukturalnych szkolnictwa. Kontynuowano jednak reformy programowe. Konsekwencją wprowadzania zmian w programach szkół podstawowych była modernizacja programów liceów. „Starano się przede wszystkim osiągnąć bardziej zharmonizowany dobór treści kształcenia i wychowania w poszczególnych profilach programowych, wprowadzenie uzupełniających programów nauki do wyboru przez ucznia (z pedagogiki, psychologii, filozofii i etyki, prawa, ekonomii, informatyki, ochrony i kształtowania środowiska, głównych problemów współczesnej cywilizacji) i obowiązkowych praktyk uczniowskich i wreszcie przez nadanie szczególnej rangi edukacji humanistycznej, społecznej i kulturalnej młodzieży”²³.

Kolejny etap reformy szkół średnich ogólnokształcących zaczął się po 1989 r. Zgodnie z ustawą z 7 września 1991 r. licea ogólnokształcące dają wykształcenie średnie ogólne z możliwością uzyskania świadectwa dojrzałości. Powrót do tradycji objawia się w tym, że znów funkcjonują licea publiczne i niepubliczne prowadzone przez różne stowarzyszenia, organizacje świeckie i religijne, osoby prywatne. Licea nadal rozszerzają swoje funkcje: przygotowują do studiów wyższych, życia społeczno-kulturalnego, pracy zawodowej, życia w rodzinie. Funkcje te są realizowane przez odpowiednie profile kształcenia: humanistyczny, matematyczno-fizyczny, biologiczno-chemiczny, podstawowy, klasyczny, sportowy, ekologiczny, informatyczny, pedagogiczny itp. oraz programy do wyboru z innych dziedzin, jak prawo, ekonomia, ochrona środowiska, filozofia, pedagogika i inne. Niezwykle pozytywną tendencją jest stale zwiększanie liczby uczniów w liceach ogólnokształcących, co zmniejsza dystans dzielący nas od Europy. Trwają wśród pedagogów i socjologów edukacji dyskusje nad kanonem kształcenia ogólnego, rozwija się proces autonomii i usamorządowienia liceów, mamy coraz więcej programów autorskich. Są to tendencje prawidłowe, właściwe systemom edukacyjnym większości demokratycznych państw świata²⁴.

Ostatni projekt reformy systemu edukacyjnego przedłożony przez MEN w odniesieniu do szkoły średniej ogólnokształcącej jest także nawiązaniem do tradycji zarówno w strukturze, gdyż przewiduje 3-letnie gimnazjum i 3-letnie liceum, jak i programach nauczania. Przedłużenie wspólnej edukacji do 16 lat (6 lat szkoły podstawowej i 3 lata gimnazjum) ma służyć lepszemu wyborowi dalszej drogi edukacyjnej w okresie kształ-

²² A. Bogaj, *Kanon wykształcenia...*, s. 234.

²³ Tamże.

²⁴ Por. *Edukacja w procesie przemian społecznych*, pod red. A. Bogaja, S.M. Kwintkowskiego, M. Szymańskiego, Warszawa 1998, s. 41–51. S. Majewski, *Przemiany oświaty i wychowania w Polsce w latach 1989–1995*, Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne, t. 11, Kielce 1996, s. 189–214.

towania bardziej już skryształizowanych zainteresowań²⁵. Także przebudowa szkolnictwa zawodowego i oparcie go na szeroko profilowanym, integralnie połączonym z wykształceniem ogólnym kształceniu w liceum profilowanym oraz dwuletnich szkołach zawodowych ma służyć zacieraniu różnic między szkołą średnią ogólnokształcącą i zawodową, które występowały w Polsce na przestrzeni XX wieku, a nawet pewnych okresów deprecjacji szkoły ogólnokształcącej na rzecz zawodowej. Jest to także ważne dla osiągnięcia przez polski system edukacyjny standardów światowych.

Spełnienie wielu warunków organizacyjnych, prawnych, społecznych ekonomicznych, które są ważne dla realizacji obecnej reformy, a których z braku miejsca tu nie analizujemy daje nadzieję, że w pierwszych latach XXI wieku Polska może w dziedzinie edukacji zmniejszyć dystans do przodujących państw świata.

²⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998.

ANNA HARATYK, STEFANIA WALASEK
Wrocław

ROLA OŚWIATY DOROSŁYCH NA ZIEMIACH POLSKICH W XIX I NA POCZĄTKU XX W.

Oświata dorosłych pełniła ważną rolę w czasach zaborów (XIX w.) i w II Rzeczypospolitej. Jej zakres, rola i cele zmieniały się na przestrzeni dziesiątków lat. Formy pracy i liczba uczestników zależały w dużej mierze od warunków politycznych, społecznych i narodowościowych.

W latach 40. XIX w. program pracy organicznej najwcześniej został sformułowany w Wielkopolsce. Nurt prepozytywistyczny wspierał pracę kulturalno-oświatową wśród całego dorosłego polskiego społeczeństwa. Praca kulturalno-oświatowa stała się polityczną koniecznością, a fakt uwłaszczenia chłopów w Prusach spowodował, że m.in. zwiększyła się wydatnie liczba „klientów”. Objęcie różnymi formami pracy oświatowej niemal całego społeczeństwa polskiego sprawiło, że „w Wielkopolsce (...) życie wewnętrzne głębiej wyrobione, pojęcia polityczne dojrzałe, solidność uczuć i opinii bardziej utrwalaona, a przy wzorcowym duchowieństwie zgoda z włościanami”¹.

Intensywny rozwój oświaty dorosłych w Galicji nastąpił w II połowie XIX w. Następuje budowa szkolnictwa (różnych stopni) z programem nauczania, który był realizowany w języku ojczystym dziecka (polskim, ruskim). Oświata dorosłych miała wypełniać różne zadania, również i te, które wynikały z niedoskonałej sieci szkolnictwa ludowego i nieprzestrzegania w Galicji obowiązku szkolnego. Różne formy kształcenia i dokształcania stwarzały szansę na uzupełnienie wiedzy z zakresu szkoły ludowej. Można było także otrzymać przygotowanie zawodowe (przede wszystkim rolnicze). Poprzez pracę oświatową z dorosłymi realizowano również cele wychowawcze, jak wychowanie patriotyczne i rozbudzanie świadomości narodowej oraz przeciwdziałano negatywnym zachowaniom, np. alkoholizmowi.

Na „ziemiach zabranych” zaboru rosyjskiego zadaniem tajnej oświaty dorosłych było przede wszystkim dążenie do zachowania polskości i rozbudzenie świadomości narodo-

¹ W. Kalinka, *Życie publiczne w Wielkopolsce*, s. 405.

wej. Praca kulturalno-oświatowa ograniczała się do nielicznych działań i to tylko w Wilnie. Rozwój oświaty dorosłych utrudniała polityka rosyjska wobec tych ziem. Krótki okres działalności towarzystw oświatowych po 1905 r. również na wsiach został przerwany już trzy lata później w 1908 r. Pomimo iż znów praca oświatowa musiała być prowadzona nielegalnie, udało się dotrzeć z książką na wieś, zorganizować biblioteczki wędrownie oraz kursy dla dorosłych analfabetów. Upadek powstania styczniowego przyniósł kolejne restrykcje na polu oświaty w Wileńskim Okręgu Szkolnym². Od 14 maja 1863 r. w Wilnie i na Litwie rządził przysłany z Petersburga Michał hr. Murawjow. Już w 1864 r. na podstawie specjalnego okólnika poleca kontrolę nauczycieli i karanie obywateli oraz księży grzywną za samowolną naukę języka polskiego wśród włościan i co najważniejsze poleca zamykanie szkółek elementarnych. Osoby należące do zarządów gminnych miały być karane za „niedonoszenie władzy o powyższych przestępstwach”.

Polaków usunięto z wszystkich urzędów, obrabowano i zamknięto muzea oraz biblioteki. „W Wilnie nie wolno było drukować po polsku nic, prócz książyk do nabożeństwa, ani tekstu nut, ani modlitwy pod obrazkami świętymi, ani klepsydry po zmarłych, ani depesze, ani adresy na listach nie mogły być w języku miejscowych narodowości”³. Usunięto nauczycieli-Polaków ze szkół, zabroniono używania języka polskiego w miejscach publicznych. Zawieszono polskie pisma, gdyż „prenumerowanie polskiej gazety, posiadanie polskiej książki było w oczach policji przestępstwem”⁴. W tej sytuacji społeczeństwo polskie zmuszone zostało do zakładania tajnych polskich szkółek elementarnych i do tajnej pracy kulturalno-oświatowej. Organizatorami tajnej oświaty była, początkowo mała, garstka społeczników, księży, konspiracyjna młodzież studencka z Uniwersytetu Kijowskiego, uczniowie-członkowie polskich tajnych organizacji w gimnazjach rosyjskich, jak PET i Biała Róża oraz wędrowni nauczyciele.

Znaczny wpływ na rozwój pracy kulturalno-oświatowej wśród społeczeństwa Litwy miały hasła pracy u podstaw, wiążące się z postulatami szerzenia oświaty wśród ludu. „Lud jakiegokolwiek używał mowy w chacie, chętnie się garnął do polskiej oświaty: pańskiej i katolickiej. Było to jakby święcenie na wyższy szczebel społeczny, który każdy był rad przekroczyć, nawet ci, co potrzebę uczyliście ruskiego musieli uznawać, że względu na urzędowy język”⁵. Według L. Zasztowta⁶ w 1862 r. liczba ludności katolickiej w poszczególnych guberniach Okręgu Wileńskiego kształtowała się następująco:

- w guberni grodzieńskiej 270 771,
- w guberni kowieńskiej 852 918,
- w guberni mińskiej 191 971,
- w guberni wileńskiej 623 716.

Według tego samego autora w 1868 r. liczba katolików na ziemiach litewsko-ruskich wynosiła 2 828 456 osób, a w 1872 r. – 3 221 585. Przedstawione powyżej dane statystyczne zawierają liczbowe zestawienia wyłącznie ludności katolickiej. Trudno jest zatem ustalić, jaki procent tej ludności to Polacy. Należy zwrócić uwagę, że w oficjalnych dokumentach rosyjskich używa się określenia katolik, ale nigdy Polak. Urzędnicy rosyjscy podkreślali, że katolikami są Białorusini. W piśmie do Kuratora Okręgu Wileńskiego

² Wileński Okręg Szkolny powstał ponownie w 1850 r. i obejmował gubernie: wileńską, kowieńską, mińską, grodzieńską oraz okręg biłostocki.

³ H. Romer, *Z ubiegłych lat. Almanach szkolnictwa Ziemi Wileńskiej 1919–1925*, s. 38.

⁴ Ibidem.

⁵ Op. cit., s. 37.

⁶ L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na Ziemiach Litewskich i Ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997, s. 60–61.

z 21 kwietnia 1914 r. dyrektor Szkół Ludowych, powołując się na spis ludności z 1897 r. pisał: „liczba białoruskiej ludności w guberni (wileńskiej) wynosi 891 903 osoby, przy czym według wyznania 58,5% tej ludności określa siebie rzymsko-katolikami”⁷ (czyli 511 763 osoby).

Początki pracy kulturalno-oświatowej w Wileńskim Okręgu Szkolnym przypadają na lata 80. XIX w. i przez kolejnych 25 lat ograniczają się przede wszystkim do Wilna. Przyczyny tego faktu są różne, a ich źródeł należy poszukiwać na płaszczyźnie:

- 1) polityki wewnętrznej Rosji,
- 2) stosunków społecznych,
- 3) narodowościowych na ziemiach litewsko-białoruskich.

Petersburg kierując się hasłem „Litwa to Rosja” wszelkimi sposobami usiłował zrusyfikować te ziemie. Polityce rosyjskiej przeciwstawiało się społeczeństwo polskie, które organizując i upowszechniając tajną polską oświatę „zagrażało” interesom Rosji. W związku z tym administracja i policja rosyjska skutecznie uniemożliwiała jakiegokolwiek kontakty mieszkańców Wilna z prowincją. Najbardziej obawiano się wpływu polskiej oświaty na białoruskich chłopów – mieszkańców białoruskich wsi.

Pod koniec XIX w. Białorusini – przede wszystkim niepiśmienni chłopci o niskiej z reguły świadomości narodowej stawali się celem rusyfikacyjnych zabiegów Petersburga. Temu miała służyć rosyjska wiejska szkoła, prezentująca jednak bardzo niski poziom nauczania. Polska tajna elementarna szkółka, kursy zawodowe, polska książka i prasa (przemycane z Królestwa Polskiego czy z Galicji) były atrakcyjne ze względu na informacje, które przynosiły i na nauczycieli prezentujących wyższy poziom wiedzy niż nauczyciele rosyjscy.

Jak już wyżej wspomniano początki pracy kulturalno-oświatowej wśród dorosłego społeczeństwa przypadają na lata 80. Jednak tworzone wtedy kółka samokształceniowe tzw. zawracalnie, nie odgrywały większej roli. Przedstawiciele kół (socjalistycznych) próbowali nawiązać kontakty z robotnikami w miastach, ale „nie w celu oświaty, której ten lud tak bardzo potrzebował, lecz dla celów po części politycznych, a najbardziej socjalnych”⁸. Stąd tak nikle oddziaływanie idei kółek samokształceniowych wśród robotników. Społeczność wiejska całkowicie odrzuciła szerzone wśród niej ideały socjalne, „bo nie o religii nie mówily i prześladowaniu”. Równocześnie w tym samym czasie do Wilna przybyła grupa Królewaków, zachęcając miejscowych działaczy do organizowania pracy oświatowej wśród społeczeństwa. Zaczynają powstawać w Wilnie kółka oświatowe organizujące biblioteki, czytelnice, prelekcje oraz wykłady, ale dla mieszkańców Wilna. Nieliczne tylko biblioteczki wędrowne docierały na wieś. Pierwsze kółka oświatowe poza miastem gubernialnym zaczynają powstawać na początku lat 90. Ich głównym celem jest nauka czytania i pisanie dorosłych i upowszechnianie czytelnictwa. Fakt powstawania coraz liczniejszych kół sprawił, że w 1893 r. powstaje Towarzystwo Oświaty Narodowej, które skupia wokół siebie kółka działające autonomicznie, z własnymi środkami finansowymi. Powołanie towarzystwa jest pierwszą próbą zorganizowania i uporządkowania rozproszonego ruchu oświatowego na Litwie. Wspomniane Towarzystwo nie posiadało centralnych władz. Raz w roku odbywał się zjazd delegatów poszcze-

⁷ Dyrektor Szkół Ludowych do Kuratora WOS w sprawie położenia oświaty narodowej w wileńskiej guberni z 11 kwietnia 1919 r., s. 11a.

⁸ Materiały Towarzystwa Naukowego m. Wilna, PLAH F.1135,OP.4: *Materiały z działalności oświatowej polskich szkół w Wilnie i Wileńszczyźnie 1905–1921. I. Dzieje Towarzystwa „Oświata” na Litwie 1890–1916. przyczynek do dziejów oświaty na Litwie 1890–1916* (autor nieznany), nr 158, s. 6.

gólnych kółek, tj. około 100 osób, na którym przedstawiono sprawozdanie z działalności i plany pracy na kolejny rok. Z reguły w dorocznych zjazdach uczestniczył reprezentant Warszawy.

Praca oświatowa na Litwie przybiera nowe formy po 1905 r. Przede wszystkim „dla zorganizowania społeczeństwa i rozszerzenia oświaty na dalsze okolice poza Wilnem⁹ założono Towarzystwo Pracy Narodowej, do którego mogą wejść wszyscy Polacy bez różnicy orientacji politycznych¹⁰. Wkrótce towarzystwo przystąpiło do pracy oświatowej na terenie ziemi kowieńskiej, grodzieńskiej i mińskiej, w mniejszym stopniu objęło ziemię witebską i mohylewską. Na czele Towarzystwa Pracy Narodowej stanął zarząd z dr. W. Węslawskim jako prezesem na czele. Niestety po półtora roku towarzystwo zawiesiło swą działalność. Wydaje się, że towarzystwo działało nielegalnie i pod wpływem reakcji rządu rosyjskiego przerwało swoją dalszą pracę. Oczywiście było, że rozwijający się ruch oświatowy na Litwie musi być jeszcze lepiej zorganizowany.

W połowie 1906 r. polscy działacze podjęli myśl o utworzeniu nowego, legalnego towarzystwa. Dnia 10 września tegoż roku powstaje towarzystwo „Oświata”. W styczniu 1907 r. powołano zarząd i radę nadzorczą¹¹. Towarzystwo wydało odezwę do społeczeństwa. Autorka odezwy Emma Dmochowska w płomiennych słowach wzywała ludność do wspólnej pracy na polu oświaty i przekonywała, że od społecznej inicjatywy zależą losy Polaków zamieszkujących ziemie zaboru rosyjskiego. „My wszyscy, cośmy się dotychczas oświatą zajmowali (...) po kryjomu, teraz mamy prawo i możliwość, i obowiązek wzniesienia pochodni naszej wysoko”. W dalszej części odezwy czytamy: „od ogółu zależeć teraz będzie działalność Towarzystwa. Jeśli ten ogół okaże się obojętnym, nieufnym i zachowując sobie tylko prawo krytykowania sam nie pospieszysz do roboty, to Towarzystwo pomimo najszeźszych chęci i wysiłków swych założycieli musi pozostać martwym. Tu bardziej niż gdzie indziej pamiętać trzeba, iż w jedności siła”. Towarzystwo uruchomiło w Wilnie księgarnię, czytelnię im. A. Mickiewicza i bibliotekę, zajęło się kolportażem książek, sprawami wydawniczymi i zainicjowało akcję odczytową. Utrzymywało także kontakty z podobnymi organizacjami, np. w Królestwie Polskim z Polską Macierzą Szkolną, w Galicji z Towarzystwem Szkoły Ludowej, a nawet z Polskim Towarzystwem „Oświata” w Rydze.

Na podstawie materiałów archiwalnych można wnosić, że TSL w Krakowie było jednym z pierwszych, które żywo zareagowało na fakt powstania legalnej organizacji kulturalno-oświatowej w Wilnie. „Z najwyższą radością witamy powstanie i zalegalizowanie Oświaty, nowej Macierzy Szkolnej na ziemiach polskich” – czytamy w liście Zarządu TSL do Zarządu „Oświata” w Wilnie. W dalszej części piszą: „zdajemy sobie sprawę z ogromu zadania, jakie Was Panowie i Panie czeka z chwilą, gdy nastąpiła możliwość zorganizowania i rozpoczęcia otwartej i jawnej walki z analfabetyzmem i ciemnotą oraz z przeszkod, jakie na tej drodze będziecie mieli do pokonania¹². W latach 1908–1915 społeczeństwo polskie ponownie zostało zmuszone przez władze rosyjskie do tajnej pracy oświatowej.

⁹ *Przyczynek do dziejów oświaty na Litwie 1890–1916*, op. cit., s. 14.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ W. Węslawski, *Polskie Towarzystwo „Oświata” w Wilnie od 8/21 stycznia 1907 r. do 15/28 lutego 1908 r.* (maszynopis), II. *Dzieje Towarzystwa „Oświata”* (odpis maszynopisu), op. cit., s. 34.

¹² Do Szanownego Zarządu Towarzystwa „Oświata” w Wilnie na ręce W. Pani Emmy Dmochowskiej, VI. Korespondencja Zarządu wewnętrzną i zewnętrzną, op. cit., s. 30.

Nowe warunki polityczne i społeczne w latach okupacji niemieckiej stwarzały możliwość legalnej działalności kulturalno-oświatowej, które jednak były znacząco ograniczone (od lutego 1916 r.).

Już w sierpniu 1915 r. Komitet Edukacyjny w Odezwie (do społeczeństwa) pisał: „... obecnie przy pierwszej możliwości stawiania poniekąd samodzielnych kroków w życiu publicznym, ogół cały przebiegło poruszenie, uwydatniła się nieprzerparta chęć zdobywania i szerzenia oświaty. (...) Pamiętajmy, że oświata warstw szerokich – to podwalina bytu lepszego, to warunek podniesienia energii i nadania celowości pracy, jak jednostek, tak i całego narodu”¹³. W pracy oświatowej z dorosłymi kładziono nacisk przede wszystkim na naukę języka polskiego, upowszechniano czytelnictwo, rozwijano akcje odczytowe, zakładano sieć biblioteczną.

W Wilnie działał Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza, który w lutym 1916 r. liczył 350 członków. Przy Uniwersytecie zorganizowano czytelnię i wypożyczalnię książek (tylko dla członków). W Uniwersytecie działały tzw. kursy systematyczne dla dorosłych, przeznaczone m.in. dla: analfabetów oraz osób, które mogły uzupełnić wiedzę w zakresie szkoły elementarnej i wybranych przedmiotów szkoły średniej. Codziennie od godziny 18 do 20 odbywały się lekcje z języka polskiego, geografii, matematyki, literatury, mineralogii, fizyki czy logiki. Obok wymienionych kursów zorganizowano zajęcia z języka polskiego (10 godzin tygodniowo) dla Żydów oraz dla nauczycieli szkół ludowych z higieny¹⁴. Ponadto w grudniu 1915 r. prowadzono wykłady „zawodowo-techniczne” dla garbarzy, farbiarzy i robotników innych zawodów. W programie nauki przewidziano chemię, fizykę doświadczalną, geometrię i wstęp do prawodawstwa ochronnego. Dużym zainteresowaniem mieszkańców Wilna cieszyły się wykłady „ogólnokształcące” na tematy np. Historii Litwy, O wielkich samoukach, Woda jako jeden z żywiołów¹⁵.

Problem oświaty dorosłych będzie jednym z najważniejszych zadań nauczycieli i działaczy oświatowych w kolejnych latach. Na przykład w sierpniu 1919 r. w Wilnie na I Zjeździe Nauczycielstwa Pracującego na Litwie – został podjęty w sekcji oświaty pozaszkolnej (III). Rozważając sprawy czytelnictwa i nauczania analfabetów dyskutanci – w przeważającej liczbie nauczyciele szkół elementarnych, zwracali uwagę na potrzebę rozwijania różnych form pracy kulturalno-oświatowej z dorosłymi, jak: zakładanie domów ludowych, bibliotek i czytelni, organizowanie odczytów i kursów, koncertów, przedstawień teatralnych oraz zebrań towarzyskich.

Obok nauki analfabetów głównym celem pracy miało być podniesienie ducha narodowego i obywatelskiego wśród społeczności ziem litewsko-białoruskich. Na zakończenie obrad w Wilnie, wśród wielu wniosków znalazł się następujący: „Zjazd uznaje, że społeczeństwo winno samo obok czynników rządowych wynaleźć środki na utrzymanie czytelni i bibliotek”. Stwierdzono ponadto, że sprawy czytelnictwa „należy traktować na równi ze sprawą szkolną”¹⁶.

W Galicji najdogodniejsze warunki do rozwoju oświaty (także i oświaty dorosłych) nastąpiły w połowie lat 60. XIX stulecia. W przeciwieństwie do zaboru rosyjskiego, gdzie po stłumieniu powstania styczniowego wprowadzono bezwzględny ucisk i represje, dla Polaków będących pod władzą Habsburgów pojawiła się możliwość uzyskania sze-

¹³ Odezwa Komitetu Edukacyjnego z 15 (28) sierpnia 1915 r., po 13, nr 174, s. 4.

¹⁴ Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Program na grudzień 1915 r., s. 218 a.

¹⁵ Op. cit., s. 218.

¹⁶ I Zjazd Nauczycielstwa Pracującego na Litwie, Wilno 18–20 sierpnia 1919 r.

rokich swobód narodowych. Starania krajów należących do monarchii zostały uwiecznione podpisaniem w 1867 r. tzw. konstytucji grudniowej, nadającej im autonomię wewnętrzną. Sprawy edukacji przejęła od 24.01.1868 r. Rada Szkolna Krajowa¹⁷. Wprawdzie RSK zobowiązała się do troski o całą oświatę, jednak pierwsze lata jej działalności upłynęły na rekonstrukcji zniszczonego szkolnictwa ludowego, organizacji kształcenia kadr nauczycielskich, zastępowaniu niemieckich podręczników nowymi w językach polskim i ruskim oraz zabezpieczeniu materialnym szkół, a także nauczycieli. Nie oznaczało to, iż nie doceniano konieczności pracy kulturalno-oświatowej wśród ludu. Potrzebę tę uświadamiano sobie doskonale mając w pamięci rok 1846 i jego konsekwencje. RSK zmuszona była jednak problem ten pozostawić do rozwiązania społeczeństwu z powodu nadmiaru zadań przy reorganizacji szkolnictwa na poziomie podstawowym i średnim. Galicja, stając się częścią monarchii konstytucyjnej, musiała posiadać na tyle oświeconych obywateli, aby widzieli konieczność upominania się o swoje prawa narodowe oraz czuli spójność ze swym krajem. Rozpowszechnianie oświaty najszybciej przyjęło się w kręgach demokratów, wśród których przeważali młodzi politycy, publicyści, społecznicy. Oświecenie szerokich rzesz ludności, związane z popularnym wówczas hasłem „pracy u podstaw” nie było utopią. Jak podkreślał jeden z galicyjskich parlamentarzystów Florian Ziemiałkowski: „Drogi do oświecenia ludu stoją przed nami otworem: mamy wolność druku i wolność opinii. Korzystajmy, a wolność ożywiona rozsądną opinią narodową szerząc się po narodzie przejdzie niedojrzalymi kanałami do najgrubszych warstw i przesiąknie je. Książki ludowe, a bardziej jeszcze gazety pisane dla ludu, czytelnice są jednym z głównych środków szerzenia między ludem oświaty; lecz skuteczniejszym nierównie jest bezpośrednie wpływanie klas wykształconych na lud”¹⁸. Słowa te stały się niejako wyznacznikiem dalszych działań. Rozpoczęto wydawanie czasopism przeznaczonych dla mieszkańców wsi. Od 1807 r. do rąk czytelników trafiała m.in. „Chata”, której założycielem był Bernard Kalicki, a redaktorem ks. Otton Holyński. W roku następnym dzięki Józefowi Chmielewskiemu pojawiła się „Zagroda”. Jej twórcę-nauczyciela, literata, autora wielu tekstów w pisemkach kierowanych do środowiska wiejskiego, R. Terlecki¹⁹ uznał za prekursora galicyjskiego ruchu ludowego. Naukę przedstawiano czytelnikom jako podstawowy warunek sukcesu gospodarczego.

W drugiej połowie lat 60. zaczęły powstawać także liczne organizacje gospodarcze, samopomocowe, kulturalne i naukowe, dążące do szerzenia oświaty na terenie całego zaboru austriackiego. Próby ich tworzenia podejmowano już wcześniej (Franciszek Trzeciński, lata 50.), lecz władze nie wyrażały wówczas aprobaty dla takich pomysłów. Podstawowym celem, jaki sobie stawiano powołując kolejne organizacje, było m.in. ułatwienie dostępu do książek i prasy, a tym samym do wiedzy. Zadanie to rozpoczęło realizować utworzone w Krakowie przez F. Trzecińskiego „Wydawnictwo Dziel Tanich i Pożytecznych”. W 1868 r. działalność podjęło także Towarzystwo Przyjaciół Oświaty Ludowej, w składzie którego znaleźli się: prezydent Krakowa Józef Dietl oraz posłowie Leon Chrzanowski, Jerzy Czartoryski, Euzebiusz Czerkawski, Michał Koczyński, Karol Rogawski, Józef Szujski, Stanisław Tarnowski, Florian Ziemiałkowski, Adam Potocki i Franciszek Trzeciński.

¹⁷ Wniosek o utworzenie Rady Szkolnej Krajowej (RSK) zgłosił w Sejmie Józef Dietl jeszcze w 1863 r.

¹⁸ F. Ziemiałkowski, *Nasze zadania w obecnym położeniu*, w: *Przegląd Polski*, z. 1, 1866 r.; patrz też: R. Terlecki, *Początki oświaty dorosłych i popularyzacji nauki w autonomicznej Galicji w latach 1867-1880*, w: *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXXI, 1988 r.

¹⁹ R. Terlecki, op. cit.

Swój udział w towarzystwie mocno zaznaczyli członkowie Towarzystwa Naukowego Krakowskiego i profesorowie uniwersyteccy. Nadmienić należy, iż działacze pochodzili nie tylko z Krakowa, ale także ze Lwowa, Śląska (Leopold Otto – pastor, Paweł Stalmach – redaktor „Gwiazdki Cieszyńskiej”) i zaboru pruskiego (Władysław Bentkowski, Leon Wenger – Towarzystwo Przyjaciół Nauk – Poznań). Praca TPOL miała się skupiać na wydawaniu podręczników, książek dla ludu miast i wsi, założeniu pisma pedagogicznego, organizowaniu konferencji, odczytów, wykładów, zakładaniu bibliotek, udzielaniu pożyczek na kształcenie oraz nagradzaniu osób szerzących oświatę. Również w 1868 r. TPOL o zasięgu ogólnokrajowym powołano do życia we Lwowie, z inicjatywy J. Czartoryskiego i A. Młockiego. Wśród czołowych działaczy znaleźli się m.in.: Mieczysław Pawlikowski, Juliusz Starkel, Kornel Ujejski, Adam Sapieha, Mieczysław Dzieduszycki, Feliks Strzelecki. Lwowskie towarzystwo skupiło się przede wszystkim na zakładaniu swoich filii i placówek w terenie, m.in. w Brzozowie, Gródku, Pilźnie, Rohatynie, Śniatynie, Tarnopolu, czyli w miastach i miasteczkach powiatowych. Organizowano wykłady dla robotników oraz kursy czytania i pisania dla analfabetów. We Lwowie założono również bibliotekę. Powstające w dość szybkim tempie nowe filie towarzystwa w Żydaczowie, Kamionce Strumiłowej, Jarosławiu, Rudkach, Mościskach, Husiatynie, Dąbrowie czy Limanowej z rezerwą były odbierane przez ludność narodowości ruskiej i traktowane jako narzędzia polonizacji. Działalność tych wszystkich towarzystw nie trwała jednak długo. Zaczęły one podupadać już w 1870 r. Bez względu na ich losy podkreślić należy, że pozostawiały po sobie jakiś trwalszy ślad, chociażby w postaci wydawanych książek czy przede wszystkim bibliotek i czyteln. Najdłużej funkcjonowała filia lwowska. Do jej dokonań zaliczyć należy: cykl wykładów publicznych, z którego dochód przeznaczono częściowo na prenumeratę pism dla gmin wiejskich powiatu lwowskiego oraz bezpłatne miesięczne kursy dla analfabetów. Wzięło w nich udział 156 mieszkańców Lwowa, z których 96 nauczyło się czytać, a 42 czytać i pisać²⁰.

Upadek tych organizacji nie zniechęcił na szczęście działaczy do podejmowania dalszych starań w celu szerzenia oświaty wśród dorosłych. W styczniu 1872 r. we Lwowie zorganizowano wielką kwestę na cele oświaty ludowej dla uczczenia 100 rocznicy I rozbioru Polski. Efekty nie były jednak zbyt pozytywne, co potwierdziło tylko wcześniejsze już spostrzeżenia, iż w tej dziedzinie nie można zbyt licznie na powszechny entuzjazm i hojność obywateli. Nie zawsze też siła całej idei tkwiła w akcjach na szeroką skalę. Doskonałym przykładem stało się tu Stowarzyszenie ku Szerzeniu Oświaty, powstałe w 1868 r. w Kolomyi. Ta mała lokalna organizacja zdołała urządzić odczyty z literatury i fizyki, fachowe wykłady oraz otworzyć czytelnę ludową. Podobne towarzystwa często pod nazwą „Mrówka” pojawiały się w tym czasie w wielu galicyjskich miejscowościach, m.in. w Krakowie, Łańcucie, Tarnowie, Andrychowie, Oświęcimiu, Nowym Sączu. Organizowały kursy czytania i pisania, zakładały biblioteki, a czasem nawet udzielały pomocy ubogim uczniom²¹.

Działania na rzecz szerzenia oświaty nie mogły oczywiście obejść się bez nauczycieli. Na zjeździe w 1868 r. we Lwowie powołali oni Towarzystwo Pedagogiczne, którego zadaniem oprócz troski o szkoły różnych szczebli stało się dbanie o upowszechnianie oświaty, m.in. za pomocą popularnych wykładów naukowych. Zaraz po ukonstytuowaniu rozpoczęto wydawanie tygodnika „Szkola” (Karol Moszkowski). Zajęto się też sprawą edukacji kobiet, organizując 5-miesięczny cykl odczytów. W programie znalazły się

²⁰ Kronika, Gazeta Narodowa, 1870 r.

²¹ Kronika, Gazeta Narodowa, 1869–1870 r.

wykłady z języka i literatury polskiej, geografii, historii, antropologii, psychologii, zoologii, botaniki, mineralogii, fizyki, chemii, estetyki, dietetyki i rachunkowości. O ogromnym zainteresowaniu świadczyć może liczba 130 słuchaczek zapisanych zaraz po uruchomieniu kursów²². Wzorem innych organizacji Towarzystwo Pedagogiczne zakładało swoje filie i oddziały w wielu miastach, m.in. w Samborze, Tarnowie, Tarnopolu, Rzeszowie, Kołomyi, Jarosławiu, Stanisławowie. Wszędzie zainteresowanie wykładami było bardzo duże, zdarzały się jednak sytuacje, iż brakowało prelegentów. Praca z dorosłymi słuchaczami nie tylko przyczyniała się do popularyzacji wiedzy, ale także stawiała w lepszym świetle nauczycieli i nauczycielki oraz zwracała uwagę ludności na szkołę i jej losy.

Niemalą rolę w kształcaniu dorosłych odgrywały również towarzystwa, tzw. fachowe, np. rolnicze, sadownicze, pszczelniczo-jedwabnicze, ogrodnicze, leśne, techniczne²³. Działały one w wielu miastach i miasteczkach. Wydawały pisma i książki, organizowały wystawy oraz wykłady popularyzujące wiedzę, przyczyniając się tym samym do doskonalenia zawodowego.

Oświata dorosłych w latach 70. coraz bardziej wykraczała poza krąg ludu. Wykłady i odczyty zaczęto wykorzystywać jako źródło pozyskiwania dochodu od zamożnej części społeczeństwa na rzecz wspomaganie ubogich. Popularyzacją oświaty wśród zamożniejszej warstwy ludności zaczęły zajmować się mieszczańskie kluby towarzyskie zwane resursami²⁴. Prowadziły one przede wszystkim biblioteki i czytelnie. Niższe warstwy obywateli miejskich – rzemieślnicy i robotnicy doprowadzili do utworzenia Stowarzyszenia „Gwiazda” (Lwów 1868 r.), którego organem stał się dwutygodnik „Rękodzielnik” propagujący idee organizacji. Coraz częściej pojawiały się także stowarzyszenia pozwalające na kształcanie się kobietom. W 1870 r. Baraniecki utworzył Wyższe Kursy dla Kobiet, obejmujące 3 wydziały: historyczno-literacki, przyrodniczy i sztuk pięknych. W tym samym roku w Krakowie powstało Stowarzyszenie Kobiet „Praca”, krzewiące oświatę, zakładające szkoły żeńskie, uczące robót ręcznych, zarządzające biblioteki i czytelnie. Jego idea w pełni została zrealizowana dopiero cztery lata później we Lwowie w Stowarzyszeniu Pracy Kobiet. Organizowało ono naukę uzupełniającą, kursy szycia, szewstwa, buchalterii, czytelnię i bibliotekę. Jako jedno z nielicznych uzyskiwało subwencję Sejmu Krajowego, dyrekcji Galicyjskiej Kasy Oszczędności i Izby Handlowej²⁵.

Popularne wykłady, odczyty i wieczornice artystyczne organizowano także przy uniwersytetach. Od 1867 r. w Krakowie działała również Czytelnia Akademicka. Lokalni społecznicy z własnej inicjatywy, a często także i z własnych funduszy powoływali niezależne od żadnych organizacji czytelnie ludowe, a nawet wypożyczalnie książek i czasopism. Jakkolwiek nie trzeba tu podkreślać znaczącej roli, jaką dla oświaty dorosłych spełniał Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza, założony w 1898 r. w Krakowie, to

²² Gazeta Narodowa, nr 257, 1868 r.

²³ Towarzystwo Rolnicze we Lwowie – dwutygodnik „Rolnik” 1867 r., Tow. Rolnicze – Kraków, Tow. Pszczelniczo-Jedwabnicze i Sadownicze – Kraków 1867 r., Galicyjskie Stowarzyszenie dla Jedwabnictwa i Sadownictwa – Kołomyja 1870 r., od 1875 r. Galicyjskie Tow. Pszczelniczo-Ogrodnicze – Lwów – czasopismo „Bartnik Postępowy”, Galicyjskie Tow. Leśne – Lwów 1882 r., Galicyjskie Tow. Gospodarskie, Tow. Techniczne – 1866 r., Tow. Ukończonych Techników 1877 r. od 1878 r. – Tow. Politechniczne – dwutygodnik „Dźwignia”, Tow. Techniczne – Kraków 1877 r., – miesięcznik „Czasopismo Techniczne”. Według R. Terlecki, op. cit., s. 146 i następne.

²⁴ Jako pierwsza, dzięki zabiegom J. Dietla, powstała Krakowska Resursa Mieszczańska w 1866 r.

²⁵ R. Terlecki, op. cit., s. 155.

jednak warto wspomnieć wszelkiego rodzaju kursy i uniwersytety wakacyjne. Ta forma kształcenia pojawiała się dość często. Jej zaletą były przede wszystkim terminy odbywania wykładów, czyli miesiące letnie, co szczególnie doceniali nauczyciele i studenci. Pojawia się tu również jeszcze jeden mniej podkreślany aspekt. Coraz częściej wakacyjną edukację wiązano z możliwością wypoczynku czy rekonwalescencji, organizując wykłady w miejscowościach uzdrowiskowych i wypoczynkowych, jak Rabka, Rymanów czy Zakopane.

Z popularyzacji odczytów mogli korzystać kuracjusze i wczasowicze, tzw. letnicy. Wyjazd zdrowotny czy wypoczynkowy był także pretekstem do licznego uczestnictwa w tego typu kursach Polaków z Królestwa czy zaboru pruskiego. Przykładem takiego sposobu kształcenia rodaków w Galicji stał się zapomniany przez wielu Uniwersytet Wakacyjny w Zakopanem. Jego idea zrodziła się w kręgu osób związanych z Uniwersytetem Ludowym i Polską Partią Socjalistyczną. Celem mającej powstać „instytucji o charakterze uniwersyteckim” było przede wszystkim: „podniesienie poziomu wiedzy i myśli krytycznej w społeczeństwie polskim za pomocą szeregu wykładów, mających nie tylko zaznajamiać z ostatnimi zdobyczami nauki, lecz w pierwszym rzędzie – przez zapoznanie z metodami badań naukowych oraz przez filozoficzne traktowanie każdego – pobudzać słuchaczy do samodzielnych prac i badań, pomóc im w wyrabianiu sobie światopoglądu; w rezultacie stworzyć atmosferę, w której dojrzewają umysły wolne”²⁶. Placówka ta miała „podniecać umysłowość społeczną, być rozsądnikiem myśli wolnej, sprzyjać tworzeniu więzi między twórcą a inteligencją”²⁷.

Do grona twórców i realizatorów całego przedsięwzięcia należeli m.in. Odo Bujwid, Kazimierz Kelles-Krauz, Wilhelm Feldman, pomawiani niejednokrotnie o rewolucyjność i szkodliwe nowatorstwo za śmiałe głoszenie swych poglądów. Częste napaści w prasie narodowo-demokratycznej jednoznacznie sugerowały, że otwarcie uniwersytetu stało się wydarzeniem politycznym.

„Wolna wszechnica” nie przyznawała dyplomów ani nie żądała ich od wykładowców i słuchaczy, nie kształciła fachowców, a wykładającym pozostawiała swobodę w prowadzeniu swego kursu czy cyklu wykładów, pod warunkiem że będą one realizowane za pomocą i w granicach nauki. Istotą kursów było łączenie rozproszonych na terenie ziem polskich i za granicą przedstawicieli świata nauki oraz „stworzenie niektórym wybitnym badaczom własnego miejsca pracy pedagogicznej, którego byli dotąd pozbawieni, dostarczenie słuchaczom możliwości otrzymywania wskazówek i materiałów do późniejszej pracy w ciągu roku”²⁸.

Inauguracja pierwszego cyklu kursów wykładem K. Kelles-Krauza „O celach i zadaniach wolnych uniwersytetów” nastąpiła 31.07.1904 r. Towarzystwo Wyższych Kursów Wakacyjnych liczyło wówczas 543 członków. Zainteresowanie taką formą edukacji przeszło najśmielsze oczekiwania twórców. Wydano 501 kart wstępu na wykłady, w tym 351 na obie 2-tygodniowe serie²⁹. Każda z serii składała się z różnorodnych wykładów i konwersatoriów dotyczących spraw społecznych, narodowościowych, literatury, sztuki, psychologii, socjologii, filozofii, fizyki, geologii, historii, przyrody oraz z wycieczek. Wśród prowadzących zajęcia obok wspomnianego K. Kelles-Krauza znaleźli się Wil-

²⁶ W. Jamrozek, *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994, s. 146.

²⁷ K. Kelles-Krauz, *Krytyka*, 1904 r., s. 455–464.

²⁸ W. Bieńkowski, K. Kelles-Krauz, *Życie i dzieło*, Wrocław 1969, s. 292–293.

²⁹ Czas kursów ograniczono do 2 tygodni ze względu na koszty, jakie musieli ponosić słuchacze przebywając w „letniej stolicy Polski”.

helm Feldman, Ludwik Silberstein, Kazimierz Twardowski, Bolesław i Mieczysław Limanowscy, Adam Mahrburg, Jan Baudoin de Courtenay, Ludwik Krzywicki, Wacław Sobieski, Karol Potkański, Seweryn Krzemieniecki i in. Poza wykładami kursowymi odbywały się dodatkowe odczyty, m.in. Ignacego Daszyńskiego, Leona Wasilewskiego, Estery Golde-Stróżeckiej – poświęcone przede wszystkim sprawom polskiego socjalizmu w zaborach.

W celu zdobycia danych dotyczących uczestników przeprowadzono badania ankietowe. Ich wyniki, choć jedynie przybliżone, gdyż na ankietę odpowiedziały 174 osoby, dają pewien obraz słuchaczy. 80,5% ankietowanych pochodziło z rodzin właścicieli ziemskich, przemysłowców, lekarzy, adwokatów, nauczycieli i urzędników, a więc z warstw wyższych i średnich. Spośród 174 osób aż 112 przybyło z Królestwa Polskiego, 13 z Litwy, 11 z Rosji i 22 z Galicji, co potwierdza opinię, że obywatele Galicji mogli się swobodnie rozwijać i edukować, przez co nie potrzebowali kursów wakacyjnych tak bardzo, jak ich rodacy z Królestwa. Najliczniej przybyli nauczyciele – 60 osób, a następnie studenci – 38, urzędnicy – 15 i uczniowie – 8. 75% słuchaczy nie przekroczyło 30 roku życia. W dużych miastach zamieszkiwało 111 osób, w miasteczkach prowincjonalnych – 30, na wsiach – 20, a 6 w Zakopanem³⁰.

Zakopiański uniwersytet wskazał tutaj na jeszcze jeden fakt, a mianowicie na ogromną chęć zdobywania wiedzy przez kobiety, których w ogólnej liczbie 456 słuchaczy znalazło się aż 245, czyli 54%. Na ankietę odpowiedziały zaledwie 92 panie, ale uzyskane od nich dane potwierdziły ogólne tendencje, bowiem aż 61 uczestniczek przybyło z dużych miast, a 66 pochodziło z Królestwa. 7 kobiet podało, iż posiada wykształcenie wyższe, a 68 średnie. 48 wykonywało zawód nauczycielski, zaś 30 nie podało nie lub wpisało „zawód nieokreślony”.

Atrakcją kursów były wycieczki, które organizowano siłami społecznymi bez angażowania płatnych przewodników (górali). Zupełnie przypadkowo głównym organizatorem i przewodnikiem został uczestnik, wówczas jeszcze student, ale już wielki entuzjasta gór Mieczysław Orłowicz. Wędrowano oczywiście po Tatrach i Podhalu, ale także po Pieninach, Beskidach i Słowacji. Wycieczki, poza swoją atrakcyjnością, służyły integracji uczestników, pokazywaniu, na czym polega turystyka i krajoznawstwo, uczyły historii i sztuki.

Niewiele źródeł wskazuje na dalszą działalność uniwersytetu w roku następnym 1905. J. Myśliński czy R. Wroczyński jednoznacznie stwierdzają, że działalności już nie podjęto ze względu na wydarzenia rewolucyjne. Istnieje jednak „Sprawozdanie zarządu (TWKW) z czynności od 30 sierpnia 1904 roku do 25 sierpnia 1905 roku” (Kraków 1905 r.) oraz wspomnienia Orłowicza³¹, które informują o kontynuacji działalności mimo rewolucji w Królestwie i śmierci K. Kelles-Krauza w 1905 r. Ze względu na sytuację polityczną zmniejszyła się natomiast do 339 liczba uczestników. Wśród prelegentów znalazły się jednak tak wybitne postacie, jak: Stanisław Karpowicz, Witold Jodko, Stefan Żeromski, Wacław Sieroszewski czy Jan Kasprowiez.

Nie ulega wątpliwości, że rok 1905 był ostatnim w działalności Wakacyjnego Uniwersytetu w Zakopanem. Śmiało można jednak stwierdzić, że zapoczątkowana wówczas

³⁰ R. Terlecki, op. cit.

³¹ M. Orłowicz, *Moje wspomnienia turystyczne*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970 r. Orłowicz od sierpnia przez 6 tygodni przebywał w Zakopanem, gdzie jako kierownik turystyczny, korzystający z bezpłatnego wyżywienia prowadził znanymi sobie szlakami wycieczki kursowe. Aby uczestniczyć w zajęciach musiał wziąć urlop z obowiązkowej przed egzaminem doktorskim praktyki adwokackiej.

idea wykorzystywania miejscowości uzdrowiskowych jako bazy do organizacji edukacji osób dorosłych była i jest kontynuowana. W wielu ośrodkach letniskowych organizowano w okresach wakacyjnych szereg imprez popularnonaukowych i kulturalnych. Powstawały i powstają organizacje o charakterze zawodowym czy regionalnym, propagujące wiedzę w danej dziedzinie. Do dziś we wspomnianym Zakopanem nie tylko w okresach wzmożonego ruchu turystycznego odbywają się wystawy, spotkania z twórcami, popularne i naukowe odczyty, wykłady, a nawet konferencje skupiające wielu słuchaczy w różnym wieku i o różnym poziomie wykształcenia. Przykładem organizatora takiej formy edukacji dorosłych jest reaktywowane w latach 90. Towarzystwo Muzeum Tatrzańskie im. T. Chałubińskiego.

Istotnie autonomia galicyjska stworzyła na ziemiach zaboru austriackiego najdogodniejsze warunki rozwoju oświaty i kultury. Warto jednak pamiętać, że powstające tu bardzo liczne stowarzyszenia niejednokrotnie zachowały łączność z Polakami spoza Galicji. Choć organizacje te bardzo szybko zazwyczaj upadały i nie zlikwidowały analfabetyzmu, to jednak pozostawiały po sobie jakiś trwalszy ślad w postaci np. czytelników czy bibliotek. Taka działalność pozwoliła także na wyrównywanie różnic i możliwości przez mieszkańców zaboru pruskiego i Królestwa już po odzyskaniu niepodległości.

DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK
Poznań

POSTĘPOWE I ZACHOWAWCZE ELEMENTY W EDUKACJI DZIEWCZĄT NA ZIEMIACH POLSKICH DO KOŃCA XVIII WIEKU

Właściwie trudno problem ujmować, tak jak to uczyniłam w tytule – postępowe i tradycyjne elementy – w okresie przedrozbiorowym możemy mówić w zasadzie o tych tradycyjnych. Tym niemniej można wskazać zaczątki zmian, nowego spojrzenia, czy ze strony kobiet nowych potrzeb zmierzających do zmiany pozycji kobiety, a co za tym idzie do zmian w zakresie ich edukacji. Postaram się wskazać przede wszystkim te nowe zjawiska, ale rzecz jasna na tle obowiązujących obyczajów i norm. Uczynię to na kilku płaszczyznach – w myśli pedagogicznej i w praktyce edukacyjnej na tle sytuacji kobiety w społeczeństwie. W omawianym okresie mimo występowania głównie tradycyjnych zachowań i zwyczajów, dostrzegamy zapowiedzi nowego, co w następnych stuleciach doprowadziło do rozwoju instytucji kształcących dziewczęta, a w dalszej kolejności do równouprawnienia w zakresie edukacji.

Dziewczęta przez całe stulecia wychowywane były w domach rodzinnych lub oddawane na wychowanie do obcych domów, czy w kulturze chrześcijańskiej do klasztorów. I te trzy miejsca przez wieki były jedynymi, gdzie kształtowano kobiety, przy czym podstawową rolę wychowawczą odgrywał dom rodzinny. Jak wyglądało wychowanie dziewcząt w domu możemy się tylko domyślać, bowiem rodzina w tym okresie pozostawiła niewiele przekazów dotyczących jej spraw wewnętrznych, szczególnie związanych z kobietami, a już rzeczywiście mało na temat wychowania dziewcząt.

MIEJSCE KOBIETY W SPOŁECZEŃSTWIE I RODZINIE

Miejsce kobiety w społeczeństwie, podobnie jak miejsce mężczyzny, było zróżnicowane w zależności od pochodzenia społecznego. Urodzenie, pochodzenie decydowało o tym, jakie możliwości miała przed sobą dziewczyna. Najlepiej sytuacja przedstawiała

się w odniesieniu do dziewcząt ze stanu szlacheckiego, najwięcej także na temat przedstawicielki tego stanu posiadamy wiadomości.

Kobieta na ziemiach polskich w XVI–XVIII wieku w porównaniu z innymi terenami miała lepszą pozycję mimo podporządkowania mężczyźnie. Szczególnie widać to w okresie baroku, kiedy „pozycja rodzinna, społeczna, obyczajowa naszej szlachejki prezentowała się – jak pisał Z. Kuchowicz – bardzo korzystnie na tle ówczesnej sytuacji europejskiej”¹. Dostrzegali to ówczesni cudzoziemcy odwiedzający Polskę. Przyjmuje się, że przyczynił się do tego rozpowszechniony na naszych ziemiach kult maryjny oraz pozycja szlachty. Wyjątkową pozycję miały szlachejki, nie obejmowało to kobiet z ludu. Pewną rolę odegrał również narastający pacyfizm szlachty oraz nasilający się upadek rycerskiego ducha i odwagi wśród szlachty, a to wszystko powodowało wzrost pozycji kobiety. Kuchowicz podkreśla jeszcze fizyczną przewagę kobiet. W czasie, gdy wiele rodów ulegało prowadzącej wręcz do wymarcia degeneracji, kobiety prowadzące bardziej higieniczny tryb życia były po prostu biologicznie silniejsze².

W świetle staropolskich wypowiedzi odtworzyć możemy miejsce, jakie zajmowała kobieta w społeczeństwie i rodzinie³. Można to czynić na dwóch płaszczyznach – rzeczywistej i założonej, czyli sugerowanej przez ówczesnych teoretyków. To z kolei pomoże nam na odtworzenie sposobu i przebiegu edukacji dziewcząt. Kobięte pojmowano jako „stworzenie słabe i bardziej skłonne do błędów i przekraczania miary”, jak pisał Modrzewski, który w tym duchu kontynuował „niewiasty do kądzieli się urodziły [...] trzeba im zostawić troskę o sprawy domowe, a nie o sprawy publiczne”⁴. W innym miejscu „rzeczą mężczyzny jest załatwiać sprawy konieczne z postronnymi ludźmi, rzeczą niewiasty troszczyć się o gospodarstwo domowe”⁵. Podział obowiązków jednoznaczny – mężczyzna sprawy publiczne, a kobieta domowe. W społeczeństwie staropolskim nie dopuszczano nawet myśli, że kobieta mogłaby zajmować się sprawami publicznymi, to była domena mężczyzny.

Szymon Maricius wiązał ściśle szczęście kobiety z losem jej małżonka. Kobiety „nie zdobi – pisał – znajomość praw i biegłość we władaniu bronią, lecz źródłem sławy dla nich staje się nieszczęście małżonka i wierność małżeńska, duchowa do końca życia”. Przytacza tutaj przykład Penelopy. Nieszczęścia jej męża Odyseusza tulającego się przez lata po morzach i jej wierność oczekiwaniu na jego powrót stały się przyczyną sławy Penelopy⁶. Tak więc kobieta mogła istnieć tylko przy boku mężczyzny, w jego cieniu i w całkowitej od niego zależności.

Do kobiet należały sprawy domu i gospodarstwa. Jak pisze Maria Bogucka teoretycznie domeną kobiety był zarząd domem, opieka nad spiżarnią i mleczarnią (wyrób nabiału), nad kurnikiem i ogrodem. Tradycyjne kobiecie zajęcia to także kądziel, tkactwo, szycie i zdobienie odzieży i pościeli oraz obrusów haftem⁷. Dodaje jednakże, że „nie

¹ Z. Kuchowicz, *Postawa wobec kobiety w kulturze szlacheckiej polskiego baroku*, w: *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, red. B. Jedynak, Lublin 1990, s. 18.

² O tych wszystkich procesach pisze Z. Kuchowicz, *Postawa wobec kobiety...*, s. 26 i n.

³ M. Bogucka, *Kobieta w społeczeństwie polskim XVI–XVII wieku*, w: *Pamiętnik XI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, t. II, red. A. Żarnowska, Gdańsk 1995, s. 3–15; tejsze, *Białogłowa w dawnej Polsce*, Warszawa 1998.

⁴ A. Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, w: tenże, *Dziela wszystkie*, t. I, Warszawa 1953, s. 193.

⁵ Jw., s. 206.

⁶ Sz. Marycjusz, *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje*, przeł. A. Danysz, Wrocław 1955, s. 64.

⁷ M. Bogucka, *Staropolskie obyczaje w XVI–XVII wieku*, Warszawa 1994, s. 66.

należy sądzić, że świat niewieści był naprawdę tak ograniczony”. Inne obowiązki i zajęcia kobiece to pielęgnacja i wychowywanie dzieci obojga płci. „To matka była pierwszym nauczycielem, pokazującym i wyjaśniającym tajemnice życia, formującym zakazy i nakazy, wprowadzającym w świat norm i zasad, rządzących staropolskim społeczeństwem”⁸. Kobieta była także pośrednikiem między dworem a wsią, do niej najczęściej kierowali się potrzebujący porady czy pomocy, ona leczyła i pomagała w chorobach, rozstrzygała drobne spory. Kobiety podczas nieobecności mężów, co często się ówczesnie zdarzało, zarządzały folwarkami.

W miastach kobiety, obok zajęć domowych, brały udział w produkcji rzemieślniczej, w zbycie wytworów warsztatu, niekiedy uczestniczyły w handlu. Biedniejsze zarabkowały w charakterze pracownic najemnych czy służby⁹. Chłopki pracowały na gospodarstwie na równi z mężczyznami, zajmując się równocześnie domem i obejściem. Zarówno chłopki, jak i mieszcanki zajmowały się opieką, wychowaniem i wprowadzaniem w świat dzieci.

MYŚL PEDAGOGICZNA

Takie spojrzenie na rolę kobiety i mężczyzny i ich funkcje w rodzinie i społeczeństwie wpływało w znaczący sposób na wychowanie każdej z płci, wychowanie miało przecież przygotować do przyszłych obowiązków. Chłopcy więc uczyli się w szkołach krajowych lub zagranicznych, w domu lub na dworach wszystkiego, co uchodziło za przydatne do służby publicznej, dziewczęta zamknięte w domu kształtowano tak, by nie przyniosły rodzinie wstydu, by były „robotne” itd. Więcej troski przejawiano w odniesieniu do wychowania synów, dziewczętami zajmowano się mniej starannie. Traktaty pedagogiczne czy inne zachowane przekazy „pedagogiczne” zajmują się w przeważającej części edukacją chłopców. Brak z tego okresu samodzielnych wypowiedzi na temat edukacji córek (wyjątek stanowi instrukcja Bogusława Radziwiłła dla opiekunów jego córki, Ludwiki Karoliny z 1667 roku¹⁰, takie wypowiedzi pojawiają się dopiero w XVIII stuleciu, ale także wtedy były stosunkowo rzadkie¹¹).

Z okresu średniowiecza z obszaru dzisiejszej Polski pochodzi jedna wypowiedź dotycząca edukacji dziewcząt. Mianowicie Konrad z Byczyny w traktacie encyklopedycznym „De vita conjugali”¹² zajął się także wychowaniem dziewcząt. Zamyka się ono w trzech rzeczach: „co do wychowania dziewcząt, na trzy rzeczy szczególnie trzeba zwrócić uwagę, w których powinny być wychowane najskrupulatniej. Po pierwsze, powinno się je powstrzymywać od zbytniego spacerowania i włóczenia się, żeby im to nie przeszło w nałóg; po drugie, trzeba je powstrzymywać od gadatliwości, ażeby były małomówne; po trzecie zaś, starać się, żeby nie były leniwe, lecz pracowite”¹³. Konrad uważał, że

⁸ Jw., s. 67.

⁹ A. Karpiński, *Kobieta w mieście polskim w drugiej połowie XVI i w XVII wieku*, Warszawa 1995, s. 48 i n.

¹⁰ U. Augustyniak, *Instrukcja Bogusława Radziwiłła dla opiekunów jego córki Ludwiki Karoliny (Przyczynek do edukacji młodej ewangeliczki w końcu XVII wieku)*, *Odrodzenie i Reformacja w Polsce* 36, 1991, s. 215–235.

¹¹ Por. I. Rusinowa, *Ideale wychowawcze kobiet wśród ziemiaństwa polskiego w XVIII wieku*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szware, t. II, cz. 1, Warszawa 1995, s. 64–67.

¹² Konrad pochodził z Byczyny na pograniczu śląsko-polskim, był pisarzem miejskim w Chelmie, por. S. Kot, *Źródła do dziejów wychowania*, cz. I, Warszawa 1929, s. 133.

¹³ Konrad z Byczyny, *O wychowaniu dziewcząt*, w: S. Kot, *Źródła... t. I*, s. 135–138.

kobiety „mniej mają rozumu niż mężczyźni”. Ważne dla nich jest, by czymś się zajmowały, bo bezczynność jest szkodliwa. Zajęcia te powinny być „odpowiednie dla kobiet”, tzn. „czytanie, tkanie, przedzenie, szycie, robótki jedwabne, sporządzanie rzeczy płóciennych i wełnianych, obracanie wrzecionem”. Te kobiety, którym z racji urodzenia lub pozycji nie wypada poświęcać się tym zajęciom, powinny „czytać książki”, aby nie żyły leniwie. Jak więc widać, Konrad dopuszczał obok typowo kobiecych zajęć, również czytanie, co świadczy o tym, że pewne umiejętności wynikające z wykształcenia miały być dopuszczalne również dla dziewcząt. Przy czym nie jest to skutkiem przekonania o równości płci, lecz o konieczności zatrudnienia dziewcząt, by przez brak zajęć nie były narażone na grzech próżnowania lub na niedozwolone zainteresowania.

Podobnie pisał wiele dziesiątków lat później Sebastian Petrycy z Pilzna, który przedstawił wytyczne dotyczące wychowania dziewcząt, odpowiadające wymaganiom epoki. Obaj opierali się w tym na postulatach zawartych w starszych pismach, m.in. u Wincenczego z Beauvais czy Idziego Rzymianina. W komentarzach do *Ekonomiki Arystotelesowej* jeden z rozdziałów poświęcił Petrycy wychowaniu córek („Jako rządzić mają rodzice córki swe”). Na wstępie podkreślił, że „daleko większej pilności w wychowaniu potrzebują córki niżli synowie, iż większą sromotę rodzicom i przyjaciolom upadkiem swym swawolnym zwykły czynić. Na tym ich wszystko wychowanie przynależy, aby wstyd i uczciwość swoją panięńską zachowały”¹⁴. Nie dostrzegał jednakże potrzeby kształcenia dziewcząt, natomiast bardzo wszechstronnie dbał o ich obyczaje i zachowanie. I tak: po pierwsze – rodzice nie powinni dopuszczać „córkom [...] z domu albo z pokoju częstych przechadzek”¹⁵, po drugie, „nie mają dopuszczać rodzice swoich córek nawiedzać do pokoju od młodzieńców, ani podarków ani poselstwa, ani listów do nich nosić”¹⁶. Po trzecie – „aby rodzice córkom swoim próżnowania nie dopuszczali, ale należeli i naznaczyli im przystojną zabawkę i robotę. Panny mają być nie próżnujące, ale robotne, aby się mogły doma łącno osiedzieć [...]. Insze są zabawy męskie, jako uczyć, rządzić, kupczyć, żołnierską służyć, a insze białogłowskie, jako prząść, szyc, wyszywać, haftować. A za przystojną zabawą własna uciecha pochodzi, a za uciechą prędko idzie czas i żadnej tęskności nie masz. Robotne mają być dla domowego gospodarstwa, aby były udatniejsze za mąż”¹⁷. I wreszcie przy mężczyznach, zwłaszcza nieznanym, dziewczęta powinny być milezące. „Albowiem panięńka wielomówna nazbyt się brata i pospolituje z nieznanym”¹⁸. Podsumowując idealna niewiasta powinna siedzieć w domu, nie przyjmować gości ani prezentów, powinna być pracowita i mileżąca. W takim właśnie duchu wypowiedziała się większość przedstawicieli myśli pedagogicznej tego okresu.

Ale również w tym czasie pojawiają się na naszych ziemiach w ślad za zachodnią myślą – m.in. za Janem Ludwikiem Vivesem i Erazmem z Rotterdamu – koncepcje odmiennie¹⁹, dopuszczające kobiety do zdobywania wiedzy, niekiedy nawet podkreślające równość między kobietą a mężczyzną. Ten nurt miał swoje korzenie w starożytności, to

¹⁴ S. Petrycy z Pilzna, *Przydatki do Ekonomiki Arystotelesowej*, w: S. Petrycy z Pilzna, *Pisma wybrane*, t. II, s. 49.

¹⁵ Jw., s. 49.

¹⁶ Jw., s. 50.

¹⁷ Jw., s. 51.

¹⁸ Jw., s. 52.

¹⁹ O dwóch koncepcjach dotyczących wychowania dziewcząt w okresie staropolskim por. D. Żołądź-Strzelezyk, *„Jako rządzić mają rodzice córki swe. Poglądy na wychowanie dziewcząt w XVI–XVIII w.”*, w: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelezyk, t. I, Poznań 1998, s. 53–63.

przecież Platon nakazywał, aby to, co zalecał w odniesieniu do wychowania chłopców, dotyczyło również dziewcząt. W XVI wieku pisano, że wychowanie dziewcząt to sprawa bardzo ważna, bo przecież to kobiety wychowują następne pokolenia. Andrzej Glaber z Kobyłina twierdził wręcz, że kobiety są z natury mądrzejsze od mężczyzn, ale mężczyźni tak świat urządzili, żeby kobiety odsunąć od spraw publicznych i zamknąć w domowym zaciszu. Podobnie Lukasz Górnicki sądził, że kobieta, pani „dworna” może uczyć się tego wszystkiego, co dworzanie, ale nie powinna się ze swoją wiedzą afiszować. Były to jeszcze stosunkowo nieliczne głosy, ale przygotowywały grunt pod następną epokę, dostrzegając bez zastrzeżeń, że kobieta to też człowiek.

W wieku XVIII nawiązywano do ogłoszonej w 1687 roku rozprawy „O wychowaniu dziewcząt” Franciszka Fenelona, który odradzał wychowanie w klasztorach, proponując w zamian staranne wychowanie w domu pod opieką rodziców lub guwernantki. Zakres kształcenia nadal nie był zbyt szeroki – czytanie, pisanie, rachunki, historia, lektura wybranych dzieł (po starannym „ocenzurowaniu” pod względem moralnym), trochę wiadomości z zakresu prawa, rysunek. Przestrzega jednakże przed rozbudzaniem w dziewczętach zbyt dużych zainteresowań. Mimo tak okrojonego programu i zastrzeżeń pod adresem edukacji kobiet, jego postulaty uchodziły za postępowe i znalazły wielu zwolenników. Model wychowania dziewczyny postulowany przez Fenelona odpowiadał po prostu za potrzebami ówczesnego społeczeństwa.

Sprawa wychowania kobiet powraca na naszych ziemiach w czasach Komisji Edukacji Narodowej głównie w pismach Franciszka Bielińskiego i Adama Czartoryskiego, ale również Augusta Sulikowskiego, Ignacego Potockiego, Stanisława Staszica i Hugona Kollataja. Wszyscy podkreślali, że wychowanie dziewcząt, podobnie jak i chłopców, powinno być podporządkowane Komisji²⁰.

PRAKTYKA EDUKACYJNA

W okresie staropolskim obserwujemy powolne pojawianie się i rozwój instytucjonalnych form kształcenia dziewcząt. Początki sięgają czasów średniowiecza, kiedy to zaczynają powstawać żeńskie klasztory, przy których istniało coś w rodzaju szkółek dla dziewcząt. Takie możliwości edukacji miały kobiety także w XVI i XVII wieku²¹.

Reformacja kładąc nacisk na rozwój szkolnictwa otwierała również dziewczętom nowe możliwości kształcenia. To przecież Jan Amos Komeński postulował powszechne i demokratyczne szkolnictwo na poziomie elementarnym. Tak zwana szkoła języka ojczystego dostępna miała być także dla dziewcząt. Autor „Wielkiej dydaktyki” uważał, że „kobiety są tak samo obrazem Boga, tak samo uczestniczkami łaski i królestwa w przyszłym życiu, tak samo wyposażone są w umysł sprawny i zdolny do pojmowania mądrości”²². W miastach, gdzie silny był ruch innowierczy, powstawały więc niekiedy szkółki elementarne dostępne także dla dziewcząt. Tak było m.in. w Gdańsku²³ czy Poznaniu²⁴.

²⁰ M. Mitera-Dobrowolska, *Zainteresowanie Komisji Edukacji Narodowej sprawą wychowania dziewcząt*, w: L. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 173–189.

²¹ R. Pełezar, *Klasztorne szkoły żeńskie w Polsce w XVI–XVIII w. Problematyka i perspektywy badawcze*, Nasza Przeszłość, 1998, s. 95–109.

²² J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, oprac. B. Suchodolski, Wrocław 1956, s. 74.

²³ I. Janiszewska, *Wychowanie dziewcząt w dawnym Gdańsku*, Gdańskie Zeszyty Humanistyczne – Prace Pomorzoznawcze, 13/15, 1970/1972, nr 20, s. 65–80.

W Poznaniu w 1555 roku powstała na przykład szkoła publiczna braci czeskich dla chłopców i dziewcząt. Dziewczęta uczyła dawna dominikanka Praksesta. Szkoła ta działała do 1616 r., kiedy to została zniszczona. Także luteranie poznańscy mieli nauczyciela dla dziewcząt²⁵.

W XVII stuleciu pojawiają się na ziemiach polskich znaczące zmiany w zakresie edukacji dziewcząt. Okres potrydencki charakteryzuje rozwój szkolnictwa, oczywiście przede wszystkim dla chłopców, ale zachodzą w tym czasie również zmiany w szkolnictwie dla dziewcząt. Pewną rolę, nie do końca jeszcze znaną i zbadaną odegrali również w tym zakresie jezuiti. To właśnie jezuiti mieli swój udział w reformie benedyktynek polskich, ich namowy prawdopodobnie doprowadziły do powstania krakowskiej szkoły prezentek, a następnie szkoła ta działała pod ich opieką²⁶.

W XVI i XVII wieku wyróżnić można grupę zgromadzeń żeńskich nawiązujących do wzorów średniowiecznych oraz grupę zakonów nowego typu ukształtowanych w duchu trydenckim. Do tych „nowoczesnych” zaliczyć można radykalnie zreformowane brygidki lubelskie i benedyktyнки chełmińskie oraz powstałe w XVII stuleciu prezentki, wizytki i szarytki. W działalności oświatowej klasztorów żeńskich wyróżnić należy dwa aspekty. Po pierwsze, kształtowanie samych mniszek oraz praca z dziewczętami spoza klauzury. Oba aspekty są ważne dla naszych rozważań, w obu bowiem przypadkach mamy do czynienia z kształceniem dziewcząt.

Kilka słów na temat edukacji zakonnice, będącej w pewnym sensie przygotowaniem zawodowym. Nie ulega wątpliwości, że w jakimś zakresie wszystkie zgromadzenia, co zresztą określała w każdym przypadku reguła zakonna, przygotowywały kandydatki do zakonu, a następnie już po profesji, zakonnice mogły się dalej rozwijać chociażby przez modlitwę czy lekturę dzieł o treści religijnej. Na przykład mniszki chórowe czytały i pisały, ponieważ do ich zadań należało m.in. czytanie dzieł religijnych czy spisywanie rozmyślań²⁷. W klasztorach istniały biblioteki, a ponadto mniszki mogły posiadać własne książki. Niektóre klasztory wydawały książki, istniał zwyczaj wymiany książek między klasztorami. Biblioteki klasztorne posiadały książki dla spowiedników i kapelanów klasztornych oraz te przeznaczone dla zakonnice – dzieła ascetyczne głównie w języku polskim. Niekiedy były tam książki świeckie – geograficzne, historyczne, poetyckie²⁸.

Jedną z ważnych funkcji społecznych klasztorów było nauczanie i wychowanie dziewcząt. Przed reformą nie było w klasztorach żeńskich systematycznego planu edukacyjnego. Nowe elementy i systematyczne prace w tym kierunku obserwujemy od schyłku XVI wieku.

Najwcześniejsza chronologicznie była reforma zakonu benedyktynek²⁹. Zapoczątkowała ją Magdalena Mortęska³⁰, ksieni klasztoru w Chełmnie w końcu XVI i początkach

²⁴ L. Ścieciechowiczowa, *Życie codzienne w renesansowym Poznaniu 1518–1619*, Warszawa 1974, s. 144–145.

²⁵ M.D. Labędzka-Topolska, *Życie umysłowe i rozwój kultury*, w: *Dzieje Poznania*, t. I, Warszawa–Poznań 1988, s. 517.

²⁶ H. Barycz, *Karta z dziejów staropolskiego wychowania dziewcząt*, *Nasza Przeszłość* 4, 1948, s. 157.

²⁷ E. Janicka-Oleczakowa, *Zakony żeńskie w Polsce*, w: *Kościół w Polsce*, red. J. Kłoczowski, t. II, *Wiek XVI–XVIII*, Kraków 1969, s. 772.

²⁸ M. Borkowski, *Benedyktyнки*, w: *Zakony benedyktyńskie w Polsce. Krótka historia*, Tyniec 1980, s. 173–175.

²⁹ M. Borkowska, *Życie codzienne polskich klasztorów żeńskich w XVII–XVIII wieku*, Warszawa 1996.

XVII wieku. Kongregacja chelmińska liczyła 20 klasztorów i we wszystkich przyjmowano dziewczęta na naukę. Reguła chelmińska została wydrukowana w 1606 roku jako „Reguła św. oycy Benedicta” i wprowadzała zmiany w stosunku do pierwotnej reguły, tzn. opuszczenia lub dodane objaśnienia, czyli „Deklaracje”. Te nowe elementy to m.in. nacisk na kształcenie się siostr, przewidywała zakres nauki, m.in. czytanie po polsku i po łacinie, te które nie były w stanie się tego nauczyć nie były dopuszczane do profesji. Przepisy wprowadzały również zmiany dotyczące panien świeckich przyjmowanych do internatu. Pominięto stosowane wcześniej kary cielesne. Życie w internacie zorganizowano na wzór jezuicki. Było to raczej, jak bywało w tym czasie, wychowanie, a nie wykształcenie. Program nauki nie był zbyt bogaty, ograniczał się do nauki czytania i pisania po polsku, rachunków, śpiewu i robótek. Starano się tak kształtować dziewczęta, aby „dały sobie dobrze radę jako żony, matki i panie domu”³¹. Na wzór benedyktynek zmiany następowały również w innych żeńskich zgromadzeniach zajmujących się wychowaniem i nauczaniem dziewcząt – klaryski, norbertanki, bernardynki i in. Ponadto w XVI–XVIII wieku powstały nowe zgromadzenia w większym jeszcze zakresie zajmujące się dziewczętami spoza klasztoru. Były to prezentki oraz sprowadzone do Polski przez Ludwikę Marię Gonzagę wizytki i szarytki.

W XVII wieku miała miejsce „pierwsza fundacja żeńskiej szkoły we właściwym tego słowa znaczeniu”³² na ziemiach polskich. Chodzi tutaj o założoną w 1627 roku przez Zofię z Maciejowskich Czeską, krakowską szkołę zwaną Domem Panieńskim. Był to początek zgromadzenia Panien Prezentek, właściwie Zgromadzenia Sióstr od Ofiarowania NMP³³. Przy zakładaniu tej placówki wzorowano się na istniejącym w Rzymie od 1595 roku zakładzie dla opuszczonych dziewcząt przy kościele św. Eufemii. W Krakowie przyjmowano dziewczęta od 7 do 14 lat, pochodzące z prawego łóża. Część z nich na stałe mieszkala w internacie, inne dochodziły na nauki. Głównym celem pobytu było, „aby się ćwiczyła w bojaźni Bożej, w uczciwych obyczajach i w tych robotach, które stanowi panieńskiemu należą”. Fundatorka podkreślała, że chce, aby dziewczęta „miały wychowanie dobre i z młodości ćwiczone były, nie tylko w bojaźni Bożej, w uczciwych i chrześcijańskich obyczajach, ale też i w robotach powierzchownych stanowi panieńskiemu przynależących, względ osobliwie na zachowanie uczciwości dziewczęcej w panienkach, którą więc o niebezpieczne trudności przychodzi za złym lat młodych ćwiczeniem”³⁴. Edukacja w szkole obejmowała wychowanie religijno-moralne, naukę prac domowych i gospodarczych tzw. zabaw, takich jak „szycie, dzianie pończoch, pranie bielizny i szat, gotowanie (obok sprzątanía)” oraz wychowanie umysłowe w bardzo okrojonym zakresie, tzn. naukę czytania, pisania i rachunków.

W połowie XVII stulecia Ludwika Maria Gonzaga sprowadziła do Polski dwa zgromadzenia zajmujące się między innymi nauczaniem i wychowywaniem dziewcząt.

³⁰ K. Górski, *Matka Magdalena Mortęska i jej rola w reformie trydenckiej w Polsce*, Nasza Przyszłość 1971, t. 34, s. 131–176.

³¹ M. Borkowska, *Życie codzienne...*, s. 60.

³² S. Litak, *Z problemów edukacji dziewcząt w Polsce w XVII–XVIII wieku*, w: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1995, nr 3, s. 44.

³³ J. Bar, *Z dziejów zgromadzenia Panien Prezentek*, Nasza Przyszłość 1959, 10; tenże, *Z dziejów wychowania dziewcząt w dawnej Polsce (Zakład Panien Prezentek w Krakowie 1627–1948)*, Prawo Kanoniczne 2, 1959, nr 3/4, s. 313–339; tenże, *Zgromadzenie Panien Ofiarowania Najświętszej Marii Panny i jego ustawy 1627–1958*, Polonia Sacra 1958, 1; H. Barycz, *Karta z dziejów staropolskiego wychowania dziewcząt*, Nasza Przyszłość 4, 1948, s. 157–178 oraz najnowsze opracowanie całości dziejów krakowskiej szkoły R. Gąsior, T. Matuła, *Szkola Sióstr Prezentek w Krakowie w latach 1627–1918*, Lublin 1998.

³⁴ Cyt. za H. Barycz, *Karta z dziejów...*, s. 165.

W 1652 roku przybyły szarytki, a w 1654 wizytki. Szarytki (Filles de la Charite, Siostry Miłosierdzia)³⁵ zostały powołane przez św. Wincentego a Paulo przy współpracy Ludwinki de Marillac w celu opieki nad chorymi i biednymi. Osiedlone zostały przez królową w posiadłości na Tamce (Dom św. Kazimierza). W 1772 roku miały 20 domów i prowadziły 10 szkół. Do reguł spisanych przez założyciela dołączone zostały uwagi o „szkołach ubogich sierot i edukacji onych”. Na naukę składały się dwa elementy: wychowanie religijno-moralne i podstawy nauczania. Siostry miały przygotowywać młodzież do życia. Reguła nakazywała „uczyć czytać, pisać, mniejszych rachunków, robót pospolitszych: szyć, haftować”. Wincenty wykluczał koedukację, dziewczęta miały być wychowywane osobno. Przybyłe do Warszawy szarytki na prośbę Ludwinki Marii miały zająć się wychowywaniem i kształceniem ubogich dziewcząt. W 1699 roku szarytki założyły na Tamce Instytut św. Kazimierza, wcześniej w klasztorze wychowywały kilkanaście panien, ucząc je m.in. francuskiego. Ubogie panny były przygotowywane do życia przez naukę prac ręcznych.

Dwa lata później sprowadzone zostały wizytki, ale wcześniej od szarytek zaczęły one nauczanie dziewcząt. Można powiedzieć, że stworzyły w Warszawie szkołę dla dziewcząt z prawdziwego zdarzenia³⁶. Wizytki to właściwie Zakon Nawiedzenia Najświętszej Marii Panny, zgromadzenie założone przez św. Franciszka Salezego i św. Joannę de Chantal. Początkowa miała to być forma życia klasztorowego o luźnej klauzurze, pozwalającej kobietom słabego zdrowia, wdowom poświęcić się życiu klasztornemu bez konieczności poddawania się umartwieniom i całkowitemu odizolowaniu od życia poza murem klasztornym. Z czasem jednak Franciszek Salezy pod naciskiem władz kościelnych przekształcił zgromadzenie w zakon ściśle klauzurowy (1617–1618)³⁷. W Warszawie wizytki podjęły nauczanie 27 czerwca 1655 roku, ale w związku z politycznymi wydarzeniami musiały przerwać i dopiero po dwuletniej przerwie powróciły do Warszawy i stworzyły francuską pensję na Krakowskim Przedmieściu. Wykładowczyniami były tam same wizytki. Uczono głównie języka francuskiego, ale i czytania, i pisanie po polsku, podstaw łaciny, religii, robót ręcznych – koronek i haftów – prawdopodobnie rysunku, śpiewu i muzyki³⁸. Wizytki uczyły „pobożnego, ale i przystojnego życia, a to według stanu i kondycji każdej z osobna”.

Wychowanka Ludwinki Marii, żona Jakuba III Sobieskiego Marysienka, wypełniając śluby złożone w związku z bitwą wiedeńską sprowadziła w 1687 roku do Warszawy sakramentki (Benedyktynki od Nieustannej Adoracji Najświętszego Sakramentu). Zakon założony przez Katarzynę de Bar, w klasztorze Marię Mechtyldę, w 1653 roku, zatwierdzony został przez papieża Innocentego XI w 1676 roku³⁹. Sakramentki zajmowały się również nauczaniem i wychowywaniem dziewcząt. W Warszawie, a następnie we Lwowie założyły pensje dla dziewcząt. Królowa w dyplomie fundacyjnym warszawskim poleciła „niechaj wpajają młodzieży pobożność chrześcijańską, uczciwość obyczajów;

³⁵ A. Schletz, *Zarys historyczny Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia w Polsce. Karta z dziejów społecznych Kościoła*, Nasza Przeszość, 12, 1960, s. 59–172.

³⁶ B. Fabiani, *Warszawska pensja panien wizytek w latach 1655–1680*, w: *Warszawa XVI–XVII wieku*, z. 2, Studia Warszawskie t. 24, Warszawa 1977, s. 171–198.

³⁷ E. Janicka-Oleczakowa, *Zakony żeńskie...*, s. 738.

³⁸ B. Fabiani, *Warszawska pensja...*, s. 178–180.

³⁹ W. Szoldrski, *Benedyktynki od Nieustającej Adoracji (Sakramentki) w Warszawie 1687–1960*, Nasza Przeszość 19, 1964, s. 125–148.

niechaj ją ćwiczą w odpowiednich pracach ręcznych, kształtują i uczą na większą chwałę Boga i na pociechę rodziców⁴⁰.

Pensje dla dziewcząt zakładane przez zakony zapoczątkowały rozwój szkolnictwa dla kobiet na ziemiach polskich. Wiek XVIII przyniósł dalsze kroki w tym kierunku. Obok dominującego nadal wychowania domowego⁴¹, od połowy tego stulecia zaczynają powstawać pensje prywatne, zakładane zazwyczaj przez cudzoziemców. Instytucje te nauczały na różnym, nie zawsze wysokim poziomie. Przede wszystkim zwracano uwagę na ogólną oglądę towarzyską, umiejętność zachowywania się w salonach, znajomość francuskiego i kultury francuskiej⁴². Komisja Edukacji Narodowej w ramach swoich reform zajęła się także kwestią pensji dla dziewcząt. Wydane w 1775 roku, opracowane przez Adama Kazimierza Czartoryskiego „Przepisy”⁴³, obejmowały także pensje dla dziewcząt, oddając je pod zwierzchnictwo Komisji. „Przepisy”, wykluczały koedukację. Dziewczeta uczyć się miały czytania i pisania „po polsku tudzież po francusku i po niemiecku i arytmetyki”. Tej ostatniej powinny się uczyć, bo „jest arcy potrzebna ludziom obojga płci, a białogłowom do prowadzenia kiedyś gospodarstwa swego, do czego wczesnie przyuczać się powinny”. Zamiast nauki łaciny, którą uznano za niepotrzebną dla dziewcząt, miały się one uczyć geografii. Powinny uczyć się początków architektury, historii narodowej. „Przepisy” zawierały również następujące stwierdzenie „pannom nieprzestannie wbić trzeba, że białogłowy nie są na to stworzone, żeby były nieczynną częścią narodu, że mają i one dług obywatela swego do wypłacenia Ojczyźnie”. Kobieta z racji swych funkcji – jako żona, matka, siostra „utwierdzić może w szlachetnym myśleniu sposobie, i do najehwalebniejszych zachęcać czynów”. Zwracać miały uwagę pensjomistrzyni także na kształtowanie obyczajów i wychowanie w duchu religijnym młodych panienek. Pojawił się w „Przepisach” postulat w odniesieniu do dziewcząt wychowania patriotycznego – „zagrzewać będą młode umysły obojga płci wychowawców swoich do dobrego obywatelstwa i miłości Ojczyzny”, co niewątpliwie było nowością w wychowaniu dziewcząt. Czartoryski niejednokrotnie zwracał uwagę na brak uczuć patriotycznych wśród polskich niewiast, m.in. w „Drugim liście J.M. Pana Doświadczyńskiego do przyjaciela swego względem edukacji córek”. Krytykował tam dotychczasowe kosmopolityczne wychowanie kobiet, podkreślał, że kobiety nie interesowały się losami ojczyzny, zupełnie jakby pochodziły z innego kraju. Ważniejsze dla nich jest to, co dzieje się na obcych dworach, co tam jadają na kolację itp., zupełnie natomiast nie interesują się historią i dniem dzisiejszym Rzeczypospolitej. Nie potrafią „polskiego listu wymęczyć z głowy żadnym sposobem [...] żadna prawie najmniejszej nie opuszcza okazji oświadczenia się, że gardzi krajem swoim”⁴⁴.

⁴⁰ Cyt. za E. Janicka-Oleczakowa, *Zakony żeńskie...*, s. 746.

⁴¹ Rękopiśmienny poradnik „Dla córki” spisała niejaka Róża Walička. Przedstawiła w nim ideał młodej panienki z dobrego domu. Por. I. Rusinowa, *Ideale wychowawcze kobiet wśród ziemiaństwa polskiego w XVIII wieku*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szware, t. II, cz. I, Warszawa 1995, s. 64–67.

⁴² Obraz takiej pensji przedstawiła Klementyna z Tańskich Hoffmanowa w *Pamiętniku Franciszki Kraśkiej z 1825 r.*, wyd. Warszawa 1961, s. 82–86.

⁴³ *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjo-mistrzom i mistrzyniom dane*, w: *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN*, oprac. J. Lewicki, Kraków 1925, s. 69–83.

⁴⁴ A. Czartoryski, *Drugi list J.M. Pana Doświadczyńskiego do przyjaciela swego względem edukacji córek*, w: *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, oprac. K. Mrozowska, Wrocław 1973, s. 327.

PODSUMOWANIE

Z powyższego przeglądu wynika, co następuje. Po pierwsze, w myśli pedagogicznej pojawiają się głosy domagające się uznania w kobiecie równowartościowego człowieka i jej dostępu do edukacji nie tylko w znanym i praktykowanym od wieków zakresie. Praktyka oświatowa przynosi zmiany w zakresie szkolnictwa. Dziewczęta uzyskują nowe możliwości oświatowe, nie tylko dom, dwór, czy klasztor, ale także pierwsze szkoły. Jest ich jeszcze niewiele, ale są pierwszym krokiem na drodze do nowoczesnego szkolnictwa. KEN nie wprowadziła jeszcze równouprawnienia w swoich szkołach, uczyni to dopiero Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego na poziomie elementarnym. Na dopuszczenie kobiet do wyższych szkół musiały one czekać dłużej.

Poszerzony zostaje zakres kształcenia, chociaż nadal najczęściej obowiązuje ograniczony kanon wiedzy dostępny niewiastom. Podstawę stanowi wychowanie, dbałość o obyczaje, wiarę itp. Wiedza nadal uznawana jest za element, bez którego kobieta może się obejść. Nie wszyscy jednak tak uważają. Coraz częstsze są głosy postulujące kształcenie dziewcząt, poszerza się stopniowo kanon wiedzy „dostępnej” dla dziewcząt. Wreszcie świadomość kobiet. Również w tym zakresie obserwujemy zmiany. Kobiety stają się bardziej aktywne także na polu oświatowym. Coraz więcej chce się uczyć, coraz więcej matek wysyła córki na nauki. Pojawia się także nowe zjawisko, mecenat oświatowy kobiet. Zjawisko znane już wcześniej w pewnym zakresie (np. fundacje klasztorów, w których kształcono dzieci i młodzież, także dziewczęta, czy darowizny na rzecz Akademii Krakowskiej), ale w tym okresie mamy do czynienia z mecenatem w zakresie oświaty dla dziewcząt. I to nie tylko władczynie, jak Ludwika Maria Gonzaga czy Marysieńka Sobieska, ale i inne panie działają na tym polu. Najlepszym przykładem jest tutaj Zofia Czeska – założycielka krakowskiej szkoły prezentek.

DANUTA KOŹMIAN
Szczecin

REGIONALIZM W POGLĄDACH SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH ALEKSANDRA KAZIMIERZA PATKOWSKIEGO (1890-1942) I JEGO AKTUALNOŚĆ

Żyjemy w czasach stopniowej realizacji tendencji integracyjnych państw europejskich. Koncepcje integracji europejskiej pojawiły się już po pierwszej wojnie światowej, gdy Arystydes Briand przygotował plan stworzenia „Stanów Zjednoczonych Europy” dla potrzeb Ligi Narodów¹. Już wtedy wskazywano na możliwość konfliktów i iluzoryczność zjednoczenia naszego kontynentu bez rozwoju autentycznej współpracy gospodarczej przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości narodowej, kulturowej i regionalnej. Dzisiejszym tendencjom integracyjnym towarzyszą podobne dylematy, zagrożenia i nadzieje². Dostrzegając wszystkie szanse i wizje będące wynikiem procesów integracji, państwa europejskie – w tym i Polska – stoją wobec problemu, jakie wartości wnieść do uniwersalnej kultury europejskiej, a jakie ochronić oraz rozwijać w ramach kultury i tradycji narodowej. Z tych przyczyn stopniowo rodzi się ruch neoregionalny, który pragnie wiązać ludzi z regionem – „małą Ojczyzną”, miejscem życia, pracy, rozwoju gospodarki i kultury. Inicjatywy regionalne podejmowane w tym zakresie, adresowane do młodzieży w postaci konkursów „Moja ziemia”, dotyczące historii, współczesności i problemów społeczno-gospodarczych są dowodem rozumienia tego zagadnienia przez władze oświatowe³.

¹ Red. Miraże a rzeczywistość, w: „Głos Prawdy” 1929, nr 194, s. 1. Czytamy tu: „Celem planów Brianda jest zsolidaryzowanie interesów gospodarczych Europy, które stałyby się w przyszłości załącznikiem związku państw”.

² Sygnalizuje je prasa i inne środki masowego przekazu, np. Czesław Miłosz, *O nacjonalizmie*, w: „Gazeta Wyboreza” nr 307 (535) z dnia 2-3 stycznia 1993 r.

³ Przykładem jest Szczecińskie Towarzystwo Kultury, Kuratorium, Polskie Towarzystwo Historyczne i Redakcja „Głosu Szczecińskiego”, które ogłosiły konkurs dla młodzieży szkół ponadpodstawowych „Moja ziemia”. Informację o tym opublikował „Kurier Szczeciński” nr 229 z dnia 23 listopada 1992 r., s. 6.

W zakresie ruchu regionalnego Polska ma wśród krajów europejskich liczące się tradycje stworzone w okresie międzywojennym przez Aleksandra Patkowskiego. Należy je dziś – w ostatniej dekadzie XX wieku – przypomnieć dla wsparcia racjonalnych działań ruchu neoregionalnego i korzystnego przebiegu procesów integracji Polski ze wspólnotą europejską.

ZARYS BIOGRAFICZNY A.K. PATKOWSKIEGO

Aleksander Patkowski urodził się 4 marca 1890 roku w Ożarowie koło Opatowa jako syn lekarza⁴. W Sandomierzu ukończył cztery klasy progimnazjum, dalszą naukę kontynuował w Warszawie. Studia wyższe rozpoczął w Uniwersytecie Lwowskim na kierunku filologia klasyczna i polonistyka. W 1915 r. przeniósł się na Uniwersytet Jagielloński.

W 1918 roku wstąpił do Legionów, ale z powodu choroby płuc nie wziął udziału w walkach i powrócił do Sandomierza. Tu po wyjściu wojsk carskich zorganizował prywatne polskie gimnazjum.

W 1923 r. przeniósł się do Warszawy i objął stanowisko jednego z dyrektorów Towarzystwa Urządzeń Szkolnych i Laboratoryjnych „Urania”, wykladał jednocześnie w Państwowym Kursie Nauczycielskim. Następnie powołany został jako radca w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, funkcję tę pełnił do 1939 r. W tym czasie odbył podróż po krajach Europy Zachodniej dla zapoznania się w nich z zagadnieniami regionalizmu, krajoznawstwa i turystyki. Wybuch wojny zastał go w Warszawie, gdzie 12 stycznia 1941 r. został aresztowany i po pobycie na Pawiaku przewieziony do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu. W dniu 22 marca 1942 r. A. Patkowski został w obozie zamordowany.

Działalność społeczną rozpoczął bardzo wcześnie⁵. Jako uczeń gimnazjum był współredaktorem pism uczniowskich oraz kółek teatralnych, tworzył samorządy szkolne, spółdzielnię uczniowską i koła literackie. Doświadczenia wyniesione w pracy z młodzieżą zawarł w książce wydanej w 1922 r. pt. „Wychowanie w duchu demokratycznej idei współdziałania”.

A. Patkowski był znanym na ziemi sandomierskiej organizatorem nauczycielskiego ruchu związkowego, organizatorem kursów dokształcających i pierwszych form ruchu regionalnego w postaci Powszechnego Uniwersytetu Regionalnego im. S. Konarskiego. Wznowił działalność sandomierskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Jako wiceprezes Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego przyczynił się do zwołania w 1929 r. Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Krajoznawczego w Poznaniu⁶. Pełnił także funkcję kierownika Wydziału Oświaty Pozaszkolnej przy Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych, gdzie powołano Sekcję Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych.

Mimo pracy zawodowej w Warszawie utrzymywał stały kontakt z Sandomierzem, inicjował organizację zjazdów absolwentów szkół sandomierskich, powołał Komitet Ochrony Puszczy Jodłowej i Park Narodowy im. Stefana Żeromskiego. Wielkim osiągnięciem organizacyjnym Patkowskiego było zorganizowanie słynnej Wystawy Święto-

⁴ Krótkie notatki biograficzne o Patkovskim napisali: Piotr Banaczkowski w „Ziemi Kieleckiej”, październik 1956, nr 3 oraz Irena Bednarz w „Studiach Kieleckich” 1975, nr 3, s. 89–92.

⁵ A. Patkowski, *Przed dwadziestu pięciu laty*, w: „Ziemia” 1931, nr 23–24, s. 1 i dalsze.

⁶ Prezesem PTK w tym czasie był znany polski przyrodnik profesor Kazimierz Kulwiec, redaktor pisma „Ziemia”. W czasie wojny zesłany na Syberię, zginął tam w 1943 roku.

krzyskiej w Warszawie, a potem w Kielcach, która ukazała całemu społeczeństwu piękno i wartość regionu świętokrzyskiego. Tej części Polski pozostał Patkowski wierny do końca życia, czego wyrazem stał się „Pamiętnik Świętokrzyski”, nazwany „areydzieniem publikacji regionalnej” oraz „Sandomierskie – Góry Świętokrzyskie” poświęcone pamięci Stefana Żeromskiego, z którym utrzymywał kontakt osobisty od 1923 roku.

Dorobek naukowy Aleksandra Patkowskiego stanowi około 150 artykułów i prac zwartych. Był redaktorem czasopism „Nauka i Szkoła” (1924–1925), „Polska Oświata Pozaszkolna” (1929–1936), „Ziemia” w latach 1934–1939. Wysunął projekt wydawania serii „Biblioteka Regionalna”. Napisał około 46 recenzji, głównie prac regionalistycznych oraz w latach 1922–1939 zorganizował 29 wędrowek regionalnych, głównie z udziałem nauczycieli.

Spuściznę pisarską Patkowskiego można podzielić na:

- 1) prace o charakterze ogólnoregionalnym i krajoznawczym;
- 2) prace o ziemi sandomierskiej i Górach Świętokrzyskich;
- 3) publikacje pedagogiczne dotyczące spółdzielczości uczniowskiej, wychowania obywatelskiego oraz nauczania i wychowania w powiązaniu z celami polskiego regionalizmu.

Całościowa ocena spuścizny naukowej i pisarskiej Aleksandra Patkowskiego nie jest sprawą łatwą i wymaga pogłębionych studiów. Głównym rysem tej spuścizny były próby opracowania koncepcji polskiego regionalizmu oraz zadań dydaktyczno-wychowawczych, jakie na ich tle miała podjąć szkoła polska w okresie międzywojennym.

PROGRAM I CELE POLSKIEGO REGIONALIZMU W ŚWIETLE POGŁĄDÓW ALEKSANDRA PATKOWSKIEGO

W następstwie długotrwałej dezintegracji ziem polskich, która miała miejsce w okresie zaborów, po odzyskaniu niepodległości krzyżowały się dwie tendencje: z jednej dążenie do ujednoczenia politycznego, ekonomicznego i kulturalnego, z drugiej zaś – zachowania specyficznych cech gospodarczych i kulturowych poszczególnych regionów. Wyrazicielem tej drugiej tendencji był regionalizm⁷, który wcześniej narodził się na gruncie francuskim i niemieckim, a jego najgłębsze źródła sięgają starożytności.

Francuzi uważani są za twórców terminologii oraz ideologii regionalistycznej. Pionierem regionalizmu francuskiego był prowansalczyk F. Mistral, a także pisarze M. Barres i Chateaubriand. Określenia francuskie podawały, że regionalizm jest tendencją do wysuwania przede wszystkim interesów okolicy, którą się zamieszkuje. Nie oznaczało to jednak, że regionalizm nie stał na stanowisku jedności terytorialnej państwa.

⁷ Pojęcie regionalizm pochodzi od łacińskiego regio – co oznaczało dzielnicę Rzymu, część administracyjną prowincji. Geografowie francuscy używali na początku XX wieku pojęcie region – oznaczający szeroką indywidualność określonego terytorium. Wielka Encyklopedia Powszechna podaje następującą definicję regionalizmu: „Jest to ruch społeczno-kulturalny, opierający się na zainteresowaniu odrębnością kultury poszczególnych regionów kraju, dążący do pogłębienia wiedzy o tej kulturze, do jej rozwoju i prezentacji”. (tom III, s. 850). S. Arnold podaje, że terminem „regionalizm” określono dążenie do włączenia wszelkich prac oświatowych, kulturalnych w ośrodkach prowincjonalnych jako odrębnych terenach, które ze względu na swoje warunki gospodarcze, geograficzne, kulturalne wydzieliły się w jednostki terytorialne. Tendencją regionalizmu jest, aby w drodze inicjatywy oddolnej, wychodzącej z samego społeczeństwa lokalnego stwarzać programy rozwojowe. S. Arnold, *Słowo wstępne* do pracy A. Patkowski, *W holdzie dla ziemi rodzinnej*, Warszawa 1958, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 5.

„nie domaga się bynajmniej – pisał Patkowski – praw dla którejkolwiek części kraju i jest ostatecznie rozwiniętą decentralizacją”⁸. Program regionalizmu francuskiego obejmował potrójną sferę zagadnień: administracyjnych, gospodarczych i kulturalnych. A. Patkowski zauważał, że społeczeństwo francuskie coraz bardziej pragnie poznania obyczaju, tradycji, pieśni ludowych, bogactw artystycznych rozsianych po wszystkich zakątkach kraju. Regionaliści francuscy twierdzili, że centralizacja tłumi swobody lokalne, sprawy komunalne winny być rozwiązywane przez gminy, regionalne przez prowincje, a państwu pozostają sprawy ogólnonarodowe⁹.

We Włoszech ruch ten przybrał odmienną formę, a szczególnie rozwinął się w okresie zjednoczenia Włoch. Regionalizm był również popularny w Niemczech, Czechach, a nawet w Rosji, gdzie od 1818 r. rozpoczęto prace badawcze wokół tego problemu.

„Gdyby doszukiwać się genezy ideologii regionalistycznej w Polsce – pisał A. Patkowski – musielibyśmy sięgnąć do filomatów i Mickiewicza”¹⁰. Mickiewicz odkrył Polce strony nowogródzkie, Lenartowicz Mazowsze, Chalubiński, Witkiewicz, Tetmajer pokazali piękno Podhala i Tatr, a Żeromski – ziemi świętokrzyskiej. Romantyzm był swoistym ojcem duchowym regionalizmu.

A. Patkowski dostrzegał ogromne przemiany duchowe zachodzące na przelomie XIX i XX wieku w społeczności ogólnoludzkiej. Rozumiał, że człowiek pragnął ochronić przyrodę, kulturę, tradycje i obyczaje. Zauważał, że powojenna Europa chciała zachować te wartości, które jeszcze nie uległy zniszczeniu i unifikacji. Uważał, że w każdym człowieku jest ukryta energia, która dawałaby możliwość badania i poznawania wartości regionalnych. Patkowski uważał, że poprzez poznawanie poszczególnych regionów kraju, jego kultury, dóbr i piękna człowiek rozwija się, dostrzega związki, jakie go łączą z całym krajem, uświadamia łączność i spójność wszystkiego, co obiektywnie istnieje¹¹. I to właśnie Patkowski uważał za istotę regionalizmu, czemu dał wyraz w sformułowanym przez siebie stwierdzeniu, że „regionalizm poznaje, bada i odkrywa wartości indywidualne ziemi i człowieka oraz wskazuje, jakie związki łączą go z tą całością. Regionalizm – pisał – wyraźnie podkreśla, że nie samo dla siebie nie istnieje; istnienie człowieka czy istnienie ziemi – ich życia, to jest sieć związków rodzinnych”¹².

Patkowski dostrzegał, że wobec wyjątkowej i odmiennej sytuacji, jaka nastąpiła po odzyskaniu niepodległości, regionalizm polski musiał zbudować swój program. Dlatego apelował o program realnej popularyzacji rozwoju życia społecznego, twórczej inicjatywy i pracy samorządów terytorialnych, o program aktywizujący społeczeństwo, pobudzający do pracy nad rozwojem gospodarczym i intelektualnym. „Program polski – pisał – wiązać musi ośrodki terytorialne sentymentem i układem sił przyrodzonych, postępowaniem technicznym i gospodarczym pod kątem widzenia całości ziem polskich, kształtujących syntezę państwowości w obecnej fazie”¹³.

Regionalizm w II Rzeczypospolitej wysuwał hasło odrodzenia wartości kulturowych, wzmocnienia poczucia przynależności terytorialnej, twórczego i aktywnego stosunku wo-

⁸ A. Patkowski, *W holdzie dla ziemi rodzinnej*, op. cit., s. 45.

⁹ A. Patkowski, *Idee przewodnie regionalizmu*, w: „Przegląd Współczesny” 1924, nr 30, s. 5.

¹⁰ A. Patkowski, *Istota regionalizmu i jej drogi rozwojowe w Polsce*, w: „Gmina” 1930, nr 5, s. 5–6.

¹¹ A. Patkowski, *Ku odrodzeniu prowincji polskiej*, w: „Pracownik Samorządowy” 1925, nr 11, s. 2–5.

¹² A. Patkowski, *Istota regionalizmu...*, op. cit., s. 6.

¹³ A. Patkowski, *Idee przewodnie regionalizmu*, op. cit., s. 9.

bec zjawisk zachodzących w najbliższym otoczeniu¹⁴. Poprzez poznanie ziemi i ludzi „regionalizm ma budzić myśl organizacyjną, dar inicjatywy, umacniać dyscyplinę egzekutywną, szerzyć zamiłowanie do konstrukcji i konkretności, wykrzesać słowem energię narodową, umocnić ją wolą ciągłości i konsekwencji czynu”¹⁵.

Patkowski zadanie to powierzył samorządowi terytorialnemu, który powinien mieć zapewnioną przez ustawodawstwo pełną swobodę inicjatywy i podstawy do organizacyjnych poczynań na własnym terenie. Regionalizm w tej dziedzinie musiał określić swoje postulaty i wpływy na ustawodawstwo. Samorząd traktował Patkowski jako skuteczną metodę wychowania społecznego, wyrabiania poczucia państwowości, zmysłu organizacyjnego i szerokiej inicjatywy społecznej.

Już z chwilą odzyskania niepodległości zaczęto poszukiwać koncepcję programową polskiego regionalizmu. Program ukazał się w piśmie „Polska Oświata Pozaszkolna” nr 4–5 z 1926 roku oraz w „Ziemiu” z 1–15 maja 1926 r. w opracowaniu Rady Naukowej Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, do której wchodził także A. Patkowski.

Program obejmował zagadnienia regionalizacji administracyjnej, gospodarczej i kulturalnej.

W sprawach jedności administracyjnej państwa i jednoczesnego zróżnicowania terytorialnego program zakładał: „1) równowagę autorytetu państwa i wolności obywateli, interesów lokalnych i potrzeb całości kraju, co jest podstawą jedności państwa; 2) pełną swobodę rozwoju materialnych i duchowych indywidualności terytorialnych ziem polskich (regionów), stwarzającą podstawę dla racjonalnego podziału pracy, rozwoju energii twórczej społeczeństwa i bogactw kultury”¹⁶.

Dla tworzenia regionalnych warunków rozwoju gospodarczego program ustalał następujące zasady: 1) każdy region ma mieć własny profil gospodarczy odpowiadający warunkom danego terytorium. Na jedność gospodarczą państwa składać się ma harmonijne współistnienie regionów gospodarczych o zbliżonym poziomie; 2) regionalizm koordynuje, budzi inicjatywę w kierunku badań naukowych i tworzenia terytorialnie zindywidualizowanych programów gospodarczych.

Wobec regionalizacji administracyjnej program postulował dążenie do takiego ukształtowania administracyjnego państwa, które by zapewniło rozwój indywidualnym wartościom gospodarczym i kulturalnym poszczególnych regionów. Wskazywano na samorząd współdziałający z administracją publiczną, obejmujący zakresem działania wszystkie zadania istotne dla rozwoju indywidualności centrów lokalnych, gospodarczych i kulturalnych.

W dziedzinie życia kulturalnego program wysunął postulat naczelny: „praca społeczno-kulturalna, przystosowująca do miejscowych warunków fizjograficznych, etnicznych i społeczno-gospodarczych, powinna być stale w organizacyjnej łączności z naukowym badaniem tych warunków i sprzyjaniu ich rozwojowi”¹⁷. Program przewidywał, że podstawą łączności życia regionalnego z nauką są muzea regionalne¹⁸. Postulaty

¹⁴ W. Staniewicz, *Zagadnienie regionalizmu w Polsce*, w: „Ziemia” 1925, nr 1, s. 2–9. Dalszy ciąg dyskusji wokół poszukiwania polskiego programu regionalizacji i przestrzeżenia przed naśladownictwem obcym znajdujemy w artykule J. Zbrowskiego, *Zagadnienie regionalizmu*, w: „Ziemia” 1926, nr 2, s. 29–30.

¹⁵ A. Patkowski, *Idee przewodnie regionalizmu*, op. cit., s. 11.

¹⁶ A. Patkowski, *Program regionalizmu polskiego*, w: „Ziemia” 1926, nr 13/14, s. 211. Także W. Wukar, *Podstawy gospodarcze regionalizmu*, w: „Gmina” 1930, nr 6, s. 3–6.

¹⁷ A. Patkowski, *Program regionalizmu polskiego*, op. cit., s. 212.

¹⁸ K. Moszyński, *Regionalizm wobec etnografii*, w: „Ziemia” 1925, nr 1, s. 11–16.

programu polskiego regionalizmu w dziedzinie literatury, sztuki i muzyki wskazywały na znaczenie twórczości literackiej podejmującej próby ukazania w całej pełnej tradycji, historii i łączności emocjonalnej człowieka z jego „małą Ojczyzną” – regionem.

W zakresie rozwoju teatru program zakładał dążenie do wykorzystania legend, bajek, łączących się z ruinami, wzgórzami, uroczyskami, miejscami specyficznymi, mającymi w każdej okolicy swej dzieje żyjące w przekazach ludowych. Program zwracał uwagę na tworzenie teatru ludowego w Polsce, a przez teatr odrodzenie twórczości w innych dziedzinach.

Natomiast regionalizm muzyczny to w poglądach Patkowskiego otoczenie troską etnografii muzycznej (zbieranie i naukowe opracowywanie melodii i instrumentów muzycznych ludu polskiego) oraz uprzystępnienie muzyki ludowej jako podstawę do umuzykalnienia społeczeństwa w kierunku narodowym. Poza wspieraniem etnicznej i terytorialnej indywidualności, regionalizm muzyczny miał wspierać badania nad historią muzyki i kultury muzycznej w poszczególnych regionach Polski, tworzenia w przyszłości syntezy dziejów polskiej muzyki.

W zakresie sztuki regionalizm wskazywał na znaczenie sztuki ludowej, jej bogactwo tematyczne oraz różnorodność technik. *„Dzieła sztuki zachwycają artystycznym – pisal Patkowski – a jako żywe dokumenty historii, myśli, stosunków ekonomicznych i społecznych kształcą pamięć widzów, która jest wyrazem kultury. Sztuka ujawnia i utrwala nie tylko to wszystko, co nas przenosi w przeszłość, co wzbogaca naszą pamięć, ale może zmienić i to, co nas otacza w życiu codziennym”*¹⁹.

Podobnie wobec prasy regionalizm stawiał zadanie odzwierciedlenia życia własnego środowiska, budzenie do niego przywiązania i stałego zainteresowania, pobudzanie energii i inicjatywy społecznej, oceniania etapów rozwoju danego regionu. Patkowski dostrzegał wielkie znaczenie prasy lokalnej w rozwoju regionalizmu. Apelowal o otoczenie opieki nad prasą, chciał, aby *„skierować ją na pole współdziałania w rozwijaniu regionalizmu polskiego lub też tworzyć nowe organy o specjalnym typie”*²⁰.

Pionierami ruchu regionalistycznego w II Rzeczypospolitej byli pisarze. Literatura XX wieku – pisal Patkowski – *„nie tylko zbliżała nas do przyrody, ale nade wszystko związała z ziemią. Poczucie związku człowieka z określonym miejscem, z tzw. ściślejszą ojczyzną, jest niewątpliwie zasługą romantyzmu”*²¹. Literatura wpłynęła w dużym stopniu na kształtowanie się haseł i programu regionalizmu. Literatura kierowała także zainteresowania i emocje społeczne w stronę problemów morskich, kresów wschodnich i granicy zachodniej.

Reasumując dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że regionalizm w Polsce międzywojennej był dojrzałą koncepcją teoretyczną, w której tworzenie zaangażowało się wielu przedstawicieli nauki, kultury i oświaty. Jej walory integracyjne sprawiły, że regionalizm znalazł bardzo żywy oddźwięk społeczny i stopniowo stawał się ruchem społecznym i kulturalnym. Ani państwo, ani władze administracyjne nie były inicjatorem tego ruchu, lecz społeczeństwo. Celem regionalizmu było to, aby na drodze inicjatywy wychodzącej ze społeczeństwa lokalnego stwarzać programy szeroko pojętych prac

¹⁹ A. Patkowski, *Wartość społeczna i rola wychowawcza muzeów*, w: „Praca Oświatowa” 1938, s. 200.

²⁰ A. Patkowski, *Program i zadania czasopism regionalnych*, w: „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 1, s. 39–47.

²¹ A. Patkowski, *Regionalizm polski wobec ziem zachodnich*, w: „Stronica Zachodnia” 1927, nr 4, s. 502.

w zakresie gospodarczym, kulturalnym i oświatowym. Wysuwano koncepcję wyraźnego rozdziału tego, co należy do obowiązków państwa, a tego, co ma podejmować społeczeństwo w poszczególnych regionach kraju.

Aleksander Patkowski był i jest uznawany za twórcę oraz czołowego popularyzatora i działacza polskiego regionalizmu. Dla tej idei pragnął pozyskać dorosłych, młodzież i szkołę polską.

REGIONALIZM A DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA SZKOŁY W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ W POGŁĄDACH A. PATKOWSKIEGO

Od początku Polski Niepodległej Aleksander Patkowski dostrzegł konieczność gruntownej reformy szkoły polskiej. Przestrzegał przed taką szkołą, która jednoczyłaby trzy zaborcze systemy wychowawcze: pruski, rosyjski i austriacki. Patkowski uważał, że hasła regionalizmu pomogłyby w tworzeniu pożądanej idei szkoły polskiej, ponieważ regionalizm jest hasłem odrodzenia życia umysłowego, społecznego i gospodarczego ośrodków naturalnych i tradycyjnych Polski. Może wychować w Polaku twórcze przywiązanie do własnej ziemi, może przez łączność ze „ściślejszą ojczyzną” i jej poznaniem budzić inicjatywę, porywać do „twardego czynu”, a przez systematyczną pracę podnosić społeczną motywację do realizacji demokratycznej państwowości polskiej.

Realizacja takich zadań w szkole polskiej miała się urzeczywistnić poprzez stosowanie odpowiednich metod nauczania i wychowania. Nauczanie oparte na samodzielnym dochodzeniu do prawdy przez ucznia zmierzało od konkretności do abstrakcji. Encyklopedyczny charakter wiedzy dawanej przez szkołę – jak uważał Patkowski – będzie zawsze „*abstrakcją oceny wiadomości przeciętnego inteligenta, jeżeli nie zostanie podporządkowana pewnej syntezie poglądu na świat, na naród i człowieka. Synteza ta musi być skonkretyzowana na ściśle zdefiniowanej rzeczywistości, na danym narodzie i ułożyć swój stosunek do danego człowieka*”²².

Ten swoisty realizm w myśleniu i działaniu uważał Patkowski za podstawę polskiego wychowania państwowego. Podstawą wychowania obywatela świadomego swych zadań wobec państwa i społeczeństwa miała być siedmioklasowa szkoła powszechna²³. Państwowy ideał tego obywatela określała konstytucja, a Patkowski uważał go za naczelną zasadę polityki szkolnej władz Rzeczypospolitej. Natomiast odróżniał społeczny ideał obywatela jako wyraz dążeń wysiłku intelektualnego narodu, a realizować go miała działalność wychowawcza szkoły.

Nauczanie w szkole powszechnej lub średniej musi wytworzyć „*spójnię z częścią ziemi ojczystej, na której się znajduje. Ta spójnia z ziemią przenikać musi wszystkie przedmioty nauczania jako rzecz konkretna i materiał doświadczalny*”²⁴. Miało to się odbywać zgodnie z zasadą stopniowania trudności, a więc od spraw własnego regionu do całego państwa, od syntezy i abstrakcji do wytworzenia własnego ideału. W szeregu przedmiotów na niższym lub wyższym poziomie i szczeblu nauczania Patkowski apelował o zbliżenie się do zagadnień danego regionu Polski. Mają być one – jak pisał – „*chlebem powszednim pracy nauczyciela*”²⁵.

²² A. Patkowski, *Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym*, w: „Ziemia” 1925, nr 1, s. 4–9.

²³ A. Patkowski, *Nauka o państwie i obywatelu jako podstawa wychowawcza siedmioletniej szkoły powszechnej*, w: „Głos Nauczycielski” 1925, nr 1819, s. 525–526.

²⁴ A. Patkowski, *Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym*, op. cit., s. 6.

²⁵ Tamże, s. 6.

Przed zawodem nauczycielskim stawiał duże zadania. Uważał, że autorytet szkoły budują nauczyciele, którzy powinni być przygotowani do nauczania i wychowania w duchu regionalizmu. Zwracał uwagę na wysoką rangę zawodu nauczycielskiego, na jego walory moralne, umiejętność obrony prawdy. Patkowski uważał, że nauczyciel winien być współtwórcą i obrońcą kultury narodowej, poczucia związku Polaków z tradycją historyczną i narodową. Nauczyciel powinien bronić wolności obywatelskiej i autorytetu państwa, działać w obronie sprawiedliwości i wolności człowieka²⁶.

Nauczanie i nauka – jak uważał Patkowski – nie mogą być od siebie oddzielone. Z tego też powodu niemożliwe było utrzymanie sztucznej bariery między uczelniami wyższymi, instytucjami naukowymi a organizacją szkolnictwa średniego, zawodowego i powszechnego. „Szablon urzędowej centralizacji i schematycznego podziału czynności – podkreślał – stwarza stan tego rodzaju, że każdy poziom nauczania żyje dla siebie, zamyka się w sobie i odgradza od czynnego życia”²⁷. Integracja wszystkich szczebli służy wzmocnieniu rangi danego regionu.

Patkowski domagał się dla idei regionalizacji przeprowadzenia zasadniczych reform nauczania języka polskiego, literatury, historii, geografii i nauk przyrodniczych. Uważał, że nauczanie tych przedmiotów trzeba zbliżyć do życia, do konkretnego otoczenia i wiązać z aktualnymi zagadnieniami społeczno-gospodarczymi danego regionu, wskazując młodzieży, jak ściśle zagadnienia teoretyczne wiążą się z pracą i z życiem narodu. Zwłaszcza nauczanie historii i literatury we wszystkich klasach i typach szkół musi podejmować problemy regionu, jego dziejów, swoistości kulturowej i perspektyw rozwojowych.

Dużą rolę przypisywał nauczaniu rysunków, muzyki i śpiewu. Te przedmioty wnieść miały do szkoły radość życia, wiarę w dobro i piękno. Rysunek, zdaniem Patkowskiego, miał być środkiem pomocniczym w zbliżeniu ucznia do otoczenia poprzez samodzielne poznawanie własnego terenu, jego właściwości naturalnych, etnicznych i kulturalnych. Natomiast muzyka i śpiew – treścią miały zbliżać ucznia do tradycji kultury duchowej regionu i winny być prowadzone na wysokim poziomie merytorycznym.

W swoich rozważaniach wiele miejsca poświęcił Patkowski pracom ręcznym, co w znacznej mierze było związane z wprowadzoną doktryną „nowego wychowania”. Poprzez prace ręczne pragnął zachować ginące zasoby kultury danego regionu oraz wychować uczniów w duchu szacunku dla potrzeb życia codziennego i przemian zachodzących w życiu społecznym.

Dla takich programów nauczania należało przygotować nowe podręczniki bardziej zindywidualizowane, nie dające się zamknąć w „szablonowości stosowania uniwersalnego tych samych rzeczy na terenie całej Polski”²⁸. Podręczniki do nauczania przyrody powinny zbliżyć się do terenu, na którym żyje człowiek i pracuje szkoła, a podręczniki do historii powinny zawierać zabytki prehistoryczne danego terenu i historię lokalną. Także czytanki i książki w bibliotece szkolnej, które zbliżałyby uczniów do gwary własnego regionu, do zasobów kultury materialnej i duchowej ludu „ratowałyby w świadomości pokolenia tradycję wartości narodowych Polaka”²⁹. Patkowski zwracał uwagę na to, że dostosowanie podręczników do specyfiki regionalnej

²⁶ A. Patkowski, *Prawa i obowiązki obywatelskie nauczyciela*, w: „Głos Nauczycielski” 1927, nr 36/37, s. 690.

²⁷ A. Patkowski, *Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym*, op. cit., s. 6.

²⁸ Tamże, s. 7.

²⁹ Tamże, s. 7.

oraz dobór książek do biblioteki szkolnej jest koniecznością organizacyjno-oświatową, zwłaszcza że w tym zakresie dostrzegał zupełną bierność. Ponadto uważał, że książki powinny być wyposażone we wskazówki metodyczne dla nauczycieli. Śpiewniki, w których zamieszczano by także piosenki regionalne „*bliższe byłyby sercu naszej dziatwy, więcej dawałyby radości urodzonym i wstępującym w życie pod słońcem niepodległej Rzeczypospolitej*”³⁰.

Obok problemów nauczania w poglądach pedagogicznych twórcy polskiego regionalizmu znajdujemy rozważania dotyczące problemów wychowania.

A. Patkowski uważał, że szkoła nie może być instytucją zamkniętą w sobie. W życiu społeczności lokalnej szkoła odgrywa specyficzną rolę w rozwoju regionalizacji jako jedna z form życia zbiorowego, wzajemnych oddziaływań ze środowiskiem. Trzeba dobrze rozumieć – podkreślał, że „*życie młodzieży ma swoje dla siebie oblicze i że ono właśnie stanowić musi punkt wyjścia we wszelkich poczynaniach wychowawczych. Nauczyciel – wychowawca musi to życie dobrze poznać i kierować się jedynie sumieniem własnym, służącym ideom prawdy i piękna*”³¹. W pracy wychowawczej nawoływał do zrywania ze wszelkimi szablonowymi formami, dawnymi nawykami, by szeroko otworzyć szkołę na środowisko i region, w którym działa.

Patkowski zwracał uwagę na konieczność centralizacji w zakresie tworzenia ideału obywatela oraz ideału wychowawczego sformułowanego dla społeczeństwa. Zarówno określenie tego ideału, jak i jego uzasadnienie należało do zadań władz centralnych. Określony ideał miał stanowić „podstawę duchową” Polski niepodległej. Natomiast szkoła jako instytucja państwowa pracująca według programu wychowawczego ustanowionego przez władze i jako instytucja społeczna, kierowana przez wychowawców, nauczycieli i jednocześnie obywateli państwa, miała w poglądach Patkowskiego być najistotniejszym czynnikiem tworzenia regionów w Polsce.

Aby projekt ten mógł być zrealizowany, trzeba powoli przełamywać rutynę i petryfikację form pracy szkoły. Wszelkie szkolne uroczystości, obchody należy zbliżyć do potrzeb danego terenu, przypominać zasługi ludzi z najbliższego otoczenia poczynione bądź dla całej Polski lub dla danego regionu, organizować opiekę nad miejscową przyrodą i zabytkami.

Aleksander Patkowski stał na stanowisku, że program państwowej polityki szkolnej i oświatowej winien opierać się na regionalizacji³². Stanowiska tego bronił konsekwentnie przez cały okres swej działalności. Twierdził, że regionalizm walczy o precyzyjne określenie kompetencji państwa i kompetencji społeczeństwa, a tym samym o wzmocnienie siły narodowej i podnoszenie społecznych zdolności organizacyjnych. Zreformowanie szkoły polskiej widział w regionalizacji. W jego poglądach to zagadnienie znajdowało się na najważniejszym, fundamentalnym miejscu. Poznawanie własnego regionu było możliwe poprzez poznanie historii, kultury i tradycji danego środowiska lokalnego. Domagał się wprowadzenia elementów regionalnych do programów nauczania większości przedmiotów.

Poglądy takie były związane z koncepcją wychowania obywatelskiego, którego Patkowski był współtwórcą i konsekwentnym propagatorem. Gruntowne poznanie własnej

³⁰ Tamże, s. 7.

³¹ Tamże, s. 14.

³² A. Patkowski, *Pod znakiem programu państwowej polityki szkolnej*, w: „Głos Nauczycielski” 1926, nr 16, s. 290.

ziemi, „małej Ojczyzny”, rozumiał jako podstawę tego wychowania³³. Przy tym Patkowski uważał, że regionalizm jest jedną z niewielu dróg prowadzących do przezwyciężenia kryzysu szkoły, a tym samym drogą do umocnienia poczucia państwowości w polskim społeczeństwie.

Zadania, jakie nakreślił przed wychowaniem regionalnym przerosły niestety możliwości państwa, jego polityki oświatowej, a także środowisk lokalnych. Poglębiamy się w latach trzydziestych kryzys szkoły wraz z kryzysem państwa stały się przeszkodami niemożliwymi do pokonania dla szkoły, a także dla realizacji wychowania regionalnego.

Idee regionalizmu Aleksandra Patkowskiego i próba ich wprowadzenia do szkoły polskiej pozostały kategorią historyczną, a on sam widząc niemożność jej realizacji zajął się regionalistyczną działalnością odnoszącą się do wychowania pozaszkolnego. Pozostała stąd poważna teoria i praktyka ruchu krajoznawczego, którego osiągnięcia na gruncie polskim wysuwają się na czoło wśród innych państw europejskich³⁴.

Regionalizm, krajoznawstwo, turystyka, zbliżanie zwłaszcza młodego pokolenia różnych narodów do siebie, pokazywanie i oferowanie własnych wartości i osiągnięć kulturowych należą niewątpliwie do problemów społecznych i oświatowych, które stoją przed nami w obliczu złożonych procesów europejskiej integracji. Podejmując je w wielu płaszczyznach powinniśmy pamiętać, że w dokonaniach przeszłości Polska posiada znaczące osiągnięcia teoretyczne i praktyczne, które w dużym stopniu możemy wykorzystać przy uwzględnieniu współczesnych i przyszłych potrzeb cywilizacyjnych.

³³ A. Patkowski, *Poznanie własnej ziemi jako podstawa wychowania obywatelskiego*, w: „Zręb” 1930, nr 3, s. 370–377.

³⁴ Teoria i praktyka ruchu krajoznawczego w twórczości i działalności pedagogicznej A. Patkowskiego jest podjęta w wydanym przez autorkę studium monograficznym o twórcy polskiego regionalizmu pt. „Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890–1942)”, Szczecin 1994, drugie wydanie Szczecin 1998.

LESZEK ALBAŃSKI
Jelenia Góra

AKTUALNOŚĆ POGLĄDÓW SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH KAZIMIERZA JEŻEWSKIEGO

W ostatnich dziesiętkach lat polskiej myśli pedagogicznej, jak i w praktycznej działalności opiekuńczo-wychowawczej, na szczególną uwagę zasługuje postać Kazimierza Jeżewskiego (1877–1948). Był on inicjatorem i organizatorem społecznej organizacji zajmującej się rodzinnymi formami opieki nad dzieckiem osieroconym i opuszczonym.

W okresie czterdziestoletniej działalności stworzony został system społeczno-ekonomiczny, który realizowały Towarzystwo Gniazd Sierocych (dalej TGS), Towarzystwo Wiosek Kościuszkowskich (dalej TWK) oraz Towarzystwo Gniazd Sierocych i Wiosek Kościuszkowskich (dalej TGS i WK).

Jak twierdzi Marian Balcerek – Jeżewski to – z wykształcenia ekonomista, z działalności praktycznej organizator wychowania sierot, z przekonania człowiek kochający dzieci pozbawione opieki – wychowawca – opiekun. Te trzy strony jego osobowości zdecydowały, iż w ciągu wieloletniej działalności na rzecz dziecka opuszczonego dopracował się on określonego systemu organizacyjno-programowego¹. System ten aktualnie analizowany jest przez wielu pedagogów i stanowi cenny wkład zwłaszcza w rozwój pedagogiki opiekuńczej.

Źródłem koncepcji pedagogicznej Jeżewskiego należy doszukiwać się w latach studiów uniwersyteckich w Szwajcarii, tam być może zetknął się z poglądami i działalnością Jana Henryka Pestalozziego, który wprowadził ideę wychowania rodzinnego do zbiorowości dzieci osieroconych i opuszczonych.

Duży wpływ na ukształtowanie poglądów Jeżewskiego miał jego udział w pracach Komitetu Sienkiewiczowskiego, a następnie Towarzystwa Opieki nad Dziećmi. Czytamy o tym w Pamiętniku XX-lecia Towarzystwa Gniazd Sierocych „Przez półtora roku prowadząc całą tę pracę w zespole ludzi gorącego serca i bardzo ofiarnych miałem sposob-

¹ *Kazimierz Jeżewski – myśl i dzieło*, Materiały z sympozjum poświęconego 100 rocznicy urodzin Kazimierza Jeżewskiego, Kielce 1980, s. 159.

ność dokładnego zaznajomienia się z przeróżnego rodzaju potrzebami dzieci i ze sposobami ich zaspokajania².

Będąc wnikliwym obserwatorem i posiadając osobowość wrażliwą na krzywdę ludzką, zauważył braki w ówczesnej opiece. Pisał o tym „Żaden z ówczesnych systemów masowej opieki, ani system pawilonowej opieki mnie nie zadawała. Były to właściwie zakłady opiekuńcze, a nie wychowawcze. Często pięknie prowadzone, nie ustępujące zagranicznym, okrzyczanym zakładom. Przetrzywały one dzieci do lat 12, najdalej lat 14. Wypuszczały w świat wyrostków zupełnie nieprzygotowanych [...], że zle to były wszystkie systemy, dowodem jest fakt, że nawet najlepsi wychowawcy wstydzili się przyznać, iż byli wychowawcami zakładów dobroczynnych, które z natury swego ustroju na dzieci swe kładły piętno „zbraactwa”³.

Cheąc uniknąć działalności filantropijnej Jeżewski powiązał opiekę nad sierotami z gospodarką wiejską. Na II Polskim Kongresie Pedagogicznym, który odbył się we Lwowie w 1909 roku wyraził swoją opinię na temat opieki nad sierotami: „Idealne w dążeniu swoim, a także proste w założeniu życie „Gniazda” jest wyborną szkołą jego mieszkańców – wychowanków, a więc i dla gromadki sierot udomowionych przez „Gniazdo”. Żaden inny rodzaj zakładu sierociego nie może im dać tak naturalnych, a stosunkowo tak wysoce kulturalnych warunków dobrego wychowania i przygotowania do praktycznego życia. Dotychczas sprawa wychowania sierot po błędnej porusza się drogą. Jeżeli uznajemy w zasadzie, że rodzina jest kamieniem węgielnym społeczeństwa, to tym samym pierwszeństwo oddać winniśmy wychowaniu rodzinnemu przed wszystkimi innymi systemami wychowania. Odnosi się to także do sierot, do nich nawet może więcej niżli do tych szczęśliwych, którzy choć nie wszystkie lata młodzieńcze przebywali pod opieką rodziców, jednak w oddaleniu odczuwają ich serdeczną troskę. Gniazda sierocę dają bezdomnym rodzinę”⁴.

Koncepcja organizacyjna Gniazda Sierociego stanowiła punkt wyjścia do tworzenia przez TGS i WK wzorcowych Wiosek Kościuszkowskich (składały się one z kilkunastu Gniazd, placówek oświatowych, zakładów rzemieślniczych). Obie formy należy rozpatrzeć w ścisłym związku.

Oryginalne poglądy Kazimierza Jeżewskiego, dotyczące wychowania sierot w rodzinie wiejskiej, były realizowane w praktyce przez zespół ludzi działających w Towarzystwie. Możemy tu wymienić tak znakomite postacie, jak Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka (orędownicy tworzenia Gniazd), generał Kazimierz Sosnkowski (prezes TGS w latach 1920–1929) czy Władysław Stanisław Reymont (pierwszy prezes TWK). Stworzenie instytucji Gniazd Sierocych Wiosek Kościuszkowskich, w których sieroty posiadały własną godność i poczucie społecznej wartości, jest dziełem wielkim, zasługującym na dokładną analizę tak w ujęciu historycznym, jak i pedagogicznym, Jan Hellwig stwierdził, iż „koncepcja pedagogiczna i społeczna [...] w wersji Kazimierza Jeżewskiego zawiera trwale, nieprzemijające wartości, inspirujące i twórcze także i współcześnie”⁵.

² *Pamiętnik XX-lecia, Towarzystwa Gniazd Sierocych (1908–1928)*, Warszawa 1928, Archiwum Kola Przyjaciół Dzieci im. Kazimierza Jeżewskiego, Warszawa (dalej AKPDJ).

³ *Ibidem*.

⁴ K. Jeżewski, *System wychowawczy gniazd sierocych*, w: *Księga Pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, Lwów 1910, s. 242.

⁵ J. Hellwig, *Założenia pedagogiczne i społeczne koncepcji Wiosek Dziecięcych i próby ich realizacji przez Kazimierza Jeżewskiego*, w: *Kazimierz Jeżewski – myśl i dzieło*, Kielce 1980, s. 59.

Kazimierz Jeżewski wielokrotnie podkreślał rolę rodziny w wychowaniu dzieci. W jednym ze źródeł czytamy „Dom rodzinny powinien i jedynie on może być tym właściwym zakładem wychowawczym dla dziecka”⁶.

Obecnie wielu pedagogów podkreśla rolę rodziny w procesie wychowania i opieki. Przykładowo Jerzy Wołczyk: „Rodzice mogą sprostać swoim obowiązkom socjalizacji i wychowania dzięki temu, że pełniąc funkcje w szerszych strukturach społecznych czerpią z nich i przenoszą na grunt rodziny ogólnospołeczne wzory kulturowe [...]. Oddziaływania wychowawcze rodziny trzeba skierować w nurt celowej, planowej działalności prowadzonej w oparciu o współczesną wiedzę o wychowaniu”⁷.

Idea wychowania rodzinnego, wspomaganie rodziny stały się podstawą przy tworzeniu zasad reformy systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem w Polsce. Najważniejsze zadanie prorodzinnego systemu opieki to pomoc rodzinie wychowującej małe dziecko, pomoc dziecku w wieku przedszkolnym i szkolnym oraz jego rodzinie oraz pomoc młodzieży starszej. Tak więc struktury i funkcje systemu profilaktyki i opieki skorelowano z etapami rozwoju dziecka⁸.

Niezwykle cenne w koncepcji pedagogicznej Jeżewskiego było nadanie opiece charakteru wychowawczego. Te działania znacznie się przyczyniły do stworzenia podstaw teoretycznych współczesnej pedagogiki opiekuńczej. Wiele miejsca poświęca temu zagadnieniu Helena Radlińska, Heliodor Muszyński i Zdzisław Dąbrowski. Ten ostatni pisze „Opieka zyskuje walory wychowawcze, jeżeli przede wszystkim uwzględni takie walory wychowania, kieruje się podstawowymi normami prakseologicznymi i wywołuje u podopiecznych korzystne, zgodne z uznanymi celami wychowania zmiany osobotwórcze”⁹.

Dokonując oceny działalności pedagogicznej Jeżewskiego, Otton Lipkowski napisał „Treść jego pracy nadal inspiruje naszą dzisiejszą działalność. Przede wszystkim tendencje profilaktyczne nie straciły nic na aktualności, a ulegają dalszemu rozwojowi”¹⁰. Potwierdzeniem dla oceny znakomitego pedagoga są planowane w formie systemu opiekuńczego w Polsce wzmoczone działania profilaktyczne. W okresie transformacji ustrojowej naszego państwa szczególnie uwypukliły się problemy społeczne. Ich rozwiązywaniu mają posłużyć bogate działania profilaktyczne. Autorzy prorodzinnego systemu opieki za najważniejsze cele uznali:

- poszerzenie oddziaływania najtańszych form profilaktyki, w tym edukacyjnych programów profilaktycznych, zajęć pozaszkolnych, poradnictwa rodzinnego i młodzieżowego. Bardzo pilne jest opracowanie programów opiekuńczo-wychowawczych obejmujących zakres poradnictwa młodzieżowego, dotyczącego problemów związanych z dostosowaniem i dojrzewaniem oraz konfliktami w rodzinie, negatywnego wpływu subkultur, problemów powstałych na tle nowych, zmuszających do konkurencji warunków życia, między innymi poruszania się na rynku pracy,
- podniesienie jakości usług profilaktycznych,
- ograniczenie dyspozycji w rozwoju sieci form profilaktycznych¹¹.

⁶ W sprawie organizowania krajowej opieki nad dziećmi w Galicji, Lwów 1908, s. 12.

⁷ Kazimierz Jeżewski – myśl i dzieło, Kielce 1980, s. 10–11.

⁸ Reforma systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem, Projekt, Warszawa 1998, s. 22–24.

⁹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza*, Olsztyn 1994, s.142.

¹⁰ K. Jeżewski, *Materiały z sesji Pedagogicznej 19.02.1968 r.*, red. K. Czajkowski, Warszawa 1969, s. 158.

¹¹ Reforma systemu..., op. cit., s. 21.

Jeżewski podjął próby rekompensaty braku rodziny, tworząc Gniazda Sieroce. W jego koncepcji pedagogicznej znajdujemy cały zestaw pojedynczych elementów, które składają się na konstrukcję wychowania rodzinnego¹².

Nowatorskie rozwiązania w postaci Gniazd Sierocych i Wiosek Kościuszkowskich inspirowały i nadal inspirują do organizowania zbliżonych form opieki nad dzieckiem osieroconym w postaci rodzinnych domów dziecka i wiosek dziecięcych. Niektórzy z wychowawców-opiekunów prowadzący rodzinne domy dziecka korzystają z bogatego dorobku Jeżewskiego. Helena i Franciszek Helakowie twierdzą „... nasz dom rodzinny jest obecnie najbardziej zbliżony do idei gniazd sierocych Kazimierza Jeżewskiego”¹³.

W Polsce starania o wybudowanie Wioski Dziecięcej podjęło w latach 60. Koło Przyjaciół Dzieci im. K. Jeżewskiego w Kraśniku Fabrycznym. Tu powstał projekt budowy. W roku 1964 Koło Przyjaciół Dzieci im. K. Jeżewskiego w Lublinie wspólnie z organizacją SOS Kinderdorf doprowadziło do budowy Wioski Dziecięcej w Bilgoraju.

Analizując kierunki zmian systemu opieki nad dzieckiem osieroconym możemy odnotować zasady:

- organizowanie opieki nad dzieckiem poza rodziną własną może wystąpić po wyczerpaniu wszystkich możliwości pomocy i opieki dziecku i jego rodzinie w środowisku lokalnym, zatem pełnej pomocy o charakterze socjalno-bytowym i profilaktycznym,
- opieka zastępcza powinna być realizowana w zastępczych środowiskach rodzinnych (rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka, wioski dziecięce). Placówka opiekuńcza zaś powinna tworzyć warunki, jak najbardziej zbliżone do środowiska rodzinnego, zarówno poprzez organizację pobytu w niej dzieci, jak i odpowiednią infrastrukturę¹⁴.

Idea wychowania dziecka osieroconego w rodzinie, skłania do krytycznej refleksji i przewartościowania zastosowanych metod w tym zakresie. Z tego przewartościowania nasuwają się praktyczne wnioski – należy pełniej wykorzystać doświadczenia pracy opiekuńczo-wychowawczej wypracowane przez Gniazda Sieroce.

Wreszcie idea społecznikowska, jaką proponował Jeżewski, nie straciła na znaczeniu. W gniazdach zwracano uwagę na realizację wychowania społecznego. Starano się, aby w wychowankach kształcić nawyki obcowania z ludźmi i świadczenia wzajemnych usług sobie i sąsiadom. Gnieździacy tworzyli kooperatywy. Widoczna była wrażliwość na potrzeby społeczne, świadczą o tym liczne przykłady, między innymi patriotyczne postawy w okresie I i II wojny światowej, ofiarna pomoc w odbudowie zniszczonego kraju itp.

Kontynuatorem społecznikowskiej działalności Towarzystwa jest obecnie działające Koło Przyjaciół Dzieci im. K. Jeżewskiego w Warszawie. Powstało ono w 1957 roku z inicjatywy współpracowników i wychowanków.

Wiele miejsca w działalności koła zajmuje popularyzacja rodzinnych form opieki nad dzieckiem, zwłaszcza rodzinnych domów dziecka i wiosek dziecięcych. Prototypami tych form, jak twierdzą działacze, były Gniazda Sieroce i Wioski Kościuszkowskie. Ponadto w programie znalazła się opieka i wspomaganie rodziny. Dla dzieci z ubogich rodzin fundowane są stypendia szkolne, aby umożliwić im realizację nauki w wybranych szkołach. Należy pamiętać, iż K. Jeżewski kładł duży nacisk na kształcenie wychowanków. Każdy z gnieździaków miał ukończyć przynajmniej szkołę średnią. Wielu z nich, jak ukazują to materiały archiwalne, ukończyło studia wyższe. Jeżewski upatrywał w szero-

¹² L. Albański, *Próba rekompensaty braku rodziny w systemie Kazimierza Jeżewskiego*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995, s. 235–240.

¹³ *Odzyskane domy rodzinne*, red. A. Kelm, Warszawa 1976, s. 75.

¹⁴ *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, red. Z. Zięja, Jelenia Góra 1998, s. 8–9.

kim dostępie dzieci i młodzieży do edukacji zarówno możliwości pełnego usamodzielnienia w myśl hasła „Gnieździak nie jest żebrakiem”, a także oddziaływanie edukacyjne na społeczność zwłaszcza z zaniedbanego środowiska wiejskiego¹⁵.

Aktualnie problem wsi zajmuje ważną pozycję w polityce społeczno-gospodarczej państwa. Istnieje pilna potrzeba unowocześnienia gospodarki rolnej. Jednym ze sposobów jest wprowadzenie modelowych rozwiązań oraz nowoczesna edukacja społeczno-ekonomiczna w środowisku wiejskim.

Koncepcja wychowawcy-opiekuna stanowi ważne zadanie we współczesnej pedagogice opiekuńczej. Przede wszystkim sam Jeżewski był znakomitym przykładem wychowawcy-opiekuna, troskliwego ojca „tysiąca sierot”. Wychowawcę-opiekuna widział on w roli obserwatora, organizatora aktywności dzieci. Pisał „Dobrym wychowawcą może być ten, kto potrafi duszę dziecka przeniknąć i ją wyrozumieć. Zrozumieć duszę dziecka nie jest sprawą łatwą. Wymaga ona dużej i skupionej pracy... Aby nie łamać indywidualności dziecka, należy mieć je ciągle w czulej i troskliwej obserwacji”¹⁶.

Kazimierz Jeżewski żądał od wychowawcy odpowiedniego stosunku do dzieci, przede wszystkim szacunku i miłości, tolerancji, optymizmu i człowieczeństwa.

W wychowaniu eksponowano rolę pracy. Pracę pojmowano jako formy aktywności wychowanków, które imitują grupę i umożliwiają nabycie doświadczenia społecznego i poznawczego. Dzięki indywidualizacji zadań (od łatwych do trudniejszych) dzieci mogły weryfikować teorię zdobytą podczas nauki w szkole z praktyką. Jeżewski zalecał, aby „... wychować dzieci i wykształcić na wzorowych ojców i matki, na wzorowych obywateli Polski”¹⁷.

Wydaje się, że opracowane przez Kazimierza Jeżewskiego kryteria doboru opiekunów-gospodarzy na przybranych rodziców dzieci pozbawionych opieki i dziś mogą okazać się przydatne w kształceniu opiekunów-wychowawców.

Jeżewski stworzył system pedagogiczny, który dzięki swoistej strukturze wewnętrznej, treściom, metodom oddziaływania zapewniał możliwości kompensowania rodziny 1054 sierotom. Zarówno analiza skromnej pod względem ilościowym literatury, jaką po sobie pozostawił, jak również spostrzeżenia poczynane przez współpracowników i wychowanków uzasadniają stwierdzenie, że dorobek ten posiada wartości trwale o dużym znaczeniu i przydatności dla kształtowania współczesnej teorii opieki, jak i metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej. Problem opieki nad dzieckiem potrzebującym specjalnej pomocy jest nadal otwarty, świadczy o tym między innymi projektowana reforma systemu opieki i profilaktyki.

¹⁵ L. Albański, *Społeczno-pedagogiczna działalność Towarzystwa Gniazd Sieroczych i Wiosek Kościuszkowskich*, Jelenia Góra 1999.

¹⁶ Korespondencja, K. Jeżewskiego AAN, Warszawa zespół TGS i WK, sygn. 33.

¹⁷ K. Jeżewski, *Wioski Kościuszkowskie*, Warszawa 1926 nr 4-6, s. 230.

LUCJA KABZIŃSKA
Olsztyn

AKTUALNOŚĆ KONCEPCJI PEDAGOGICZNEJ JÓZEFA MIRSKIEGO (1882-1943)

Na przełomie XIX i XX wieku w różnych koncepcjach „nowego wychowania” za podstawowe zadanie przyjęto pielęgnowanie swobodnego rozwoju dziecka i jego wrodzonych skłonności przez stworzenie dla niego właściwego środowiska i atmosfery, nie krępującej naturalnej aktywności dziecka. Dzieci wychowane w takiej atmosferze miały być zawiązką nowego społeczeństwa, wolnego od zakłamania i niesprawiedliwości, nietolerancji i przymusu, oddane swobodnej i twórczej pracy.

Jednym z przedstawicieli ruchu „nowego wychowania” w Polsce okresu międzywojennego był Józef Mirski¹.

J. Mirski brał udział w międzynarodowych kongresach pedagogicznych. Wyjeżdżał za granicę z ramienia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z odczytami opartymi na własnych, tematycznie rozległych badaniach naukowych, dotyczących polskiego szkolnictwa i kultury umysłowej².

Był zwolennikiem korzystania w nauce o wychowaniu z dorobku nauk psychologicznych. Dużo miejsca w swojej twórczości poświęcił ocenie dorobku naukowego Z. Freuda. Zalecał jednak daleko posuniętą ostrożność przy wykorzystaniu psychoanalizy dla celów wychowawczych. Uważał za słuszne ograniczenie jej stosowalności wyłącznie wobec dzieci patologicznych bądź wykazujących wybitne znamiona typowych wypo-

¹ Pierwotne nazwisko Kretz. Był synem Henryka Kretza i Doroty z domu Pik, ur. 25 XI 1882 roku. W latach 1901/2-1903/4 odbył studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, a następnie w latach 1904/5 na Uniwersytecie w Wiedniu. W roku 1908 uzyskał stopień doktora filozofii na Uniwersytecie Lwowskim. Tytuł profesora i stabilizację w zawodzie nauczycielskim otrzymał 29 IX 1912 r. Do 1935 r. związany był ze Lwowem, gdzie pracował jako nauczyciel szkół średnich. W 1935 r. przeniósł się do Warszawy (por. Polski Słownik Biograficzny, t. 21, Wrocław 1976, s. 348-349; Kalendarzyk Profesorski Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych na rok 1913, nr 684, s. 137; nr 764, s. 137; nr 143, s. 137).

² Por. L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa 1996, s. 14-15.

czeń³. J. Mirski zajmował się biofizjologiczną stroną psychoanalizy. Jego zdaniem, dzięki psychoanalizie psychologia bardziej wnikliwie zaczęła ujmować życie duchowe człowieka, łącząc z całością życia w ogóle, a z problemami natury i kultury w szczególności.

Pedagogika według Mirskiego określana jest bardzo często, jak swego rodzaju „filozofia wychowania”, której to problematyka badawcza mieści się m.in. na pograniczu wychowania, życia i kultury. Autor wyróżniał w niej trzy działy: „ontologię, fenomenologię i gnomologię wychowania, z których pierwsza odpowiada na pytanie: czym jest wychowanie ze stanowiska całości życia, stanowi więc naukę o funkcji i zadaniu wychowania ze stanowiska biologii, psychologii, socjologii i kultury; druga zajmuje się „istotą” wychowania jako procesu i aktu; trzecia zaś formami myślenia pedagogicznego i typami systemów pedagogicznych”⁴.

Na rzeczywistość składa się zatem natura i kultura. Wychowanie jest w całości na usługach kultury. Przemienia „młodego człowieka w ducha ideału kulturalnego i przystosowuje go do owych ustalonych przez kulturę warunków zewnętrznych i ucieleśnionych w organizacjach państwa, narodu, społeczeństwa, tudzież w ogólnie przyjętych systemach norm religijnych, estetycznych”⁵. Kultura zaś polega na pewnym opanowywaniu i przekształcaniu natury człowieka. Pracę tę realizuje się najpełniej poprzez wychowanie⁶.

W pracy „U progu nowej ery” za najwyższy cel wychowawczy J. Mirski uznał kulturę. Uważał, że poprzez kulturę będzie można spowodować odrodzenie ludzkości, wyleczenie jej z rozmaitych zdziczeń i barbarzyństw oraz skierowanie na drogę bogatego i estetycznego życia. Za jednostronne uważał cele wychowawcze, jakie dotychczas były wysuwane⁷. Nowe wychowanie realizować miało według niego cel wielostronny, tj. osobowość uformowaną pod względem religijnym, moralnym, intelektualnym, estetycznym, technicznym, fizycznym, narodowym, społecznym i państwowym⁸. Czynny stosunek do rzeczywistości, doskonalenie swoich wyborów, stała refleksja nad swoim działaniem miały ułatwić człowiekowi wydobycie swoich potencjalnych możliwości.

„Kultura stać się musi – zdaniem J. Mirskiego – naczelną zasadą wychowawczą i najwyższym zadaniem”⁹. Wymaga typu człowieka, który połączywszy w sobie harmonijnie czynnik irracjonalny z racjonalnym, pełnię życia z normującym ją prawem, swobodę indywidualną ze ścisłym podporządkowaniem się grupie społecznej, dynamikę twórczą z pełną recepcją wartości kulturalnych, słowem: „swobodę z przymusem”¹⁰.

Wychowanie do kultury miało optymalną syntezę wielu celów wychowawczych. Kulturę pojmował autor nie jako dekoracyjną właściwość, lecz jako styl życia, jako proces duchowego doskonalenia się. Tak pojęty cel wychowania nie wykluczał kontynuowania wartości narodowych w wychowaniu, a nawet zalecał, wykluczając jednostronność i wszelkie „święte egoizmy” narodowe, „tak rozwielnione i spotęgowane w ostatnich czasach”, wyzwalające najniższe instynkty¹¹.

³ Por. J. Mirski, *Zagadnienie karności w wychowaniu*, Poznań 1931, s. 39.

⁴ J. Mirski, *Wychowanie ze stanowiska życia i kultury*. Cz. I „Ruch Pedagogiczny” 1937/38, nr 6–10, s. 8–9.

⁵ Tamże, s. 109.

⁶ J. Mirski, *Psychoanaliza a pedagogia*. „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1–2, s. 23.

⁷ Por. J. Kretz-Mirski, *U progu nowej ery*, Lwów 1919, s. 18. Sygn. 1, 149–053A.

⁸ Por. J. Mirski, *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*, Lwów-Warszawa 1933, s. 35.

⁹ Tamże, s. 20–22.

¹⁰ J. Mirski, *Wychowanie ze stanowiska życia i kultury*. „Ruch Pedagogiczny” 1937/38, nr 6–10, s. 58.

¹¹ J. Kretz-Mirski, *U progu nowej ery...*, s. 22.

W takim pojęciu najrozmaitsze dobra kultury, istniejące obiektywnie, stanowią źródło dla celów wychowania. Zbliża to koncepcję J. Mirskiego zarówno do pedagogiki społecznej, jak i pedagogiki kultury. Wykazują one wyraźny odwrót od pedagogiki subiektywnej, zwracając się ku pedagogice obiektywnej przez próbę pogodzenia wychowania w znaczeniu urabiania (kształtowania) jednostki według oczekiwań i norm społecznych z wychowaniem i rozwojem jednostki od wewnątrz, poszanowaniem jej indywidualizmu i pozostawieniem pewnej swobody¹².

Pedagogika kultury reprezentowana była na gruncie polskim w okresie międzywojennym przez B. Nawroczyńskiego, B. Suchodolskiego, S. Hessena oraz częściowo Z. Myślakowskiego¹³. Każde wychowanie miało przyczyniać się do tego, aby jednostka wrażliwa w społeczeństwo i kulturę, by zachowała się zgodnie ze społecznie uznawanymi wzorami zachowań. Proces ten wkracza zawsze pomiędzy dwa światy – świat jednostkowy, indywidualny i świat społeczny, świat grup, klas, społeczności. Ma on zatem z jednostki „nieuspołecznionej” uczynić „uspołecznioną”, dobrze funkcjonującą w społeczeństwie i dobrze pracującą dla tego społeczeństwa w przyszłości. Te dwie przeciwstawne sobie strategie organizacji życia jednostkowego i społecznego były przedmiotem refleksji pedagogicznej od dawna. Znalazły one swoje odzwierciedlenie również w twórczości pedagogicznej J. Mirskiego. Doceniając potrzebę wychowania społecznego autor opowiadał się jednocześnie za obroną indywidualizmu w wychowaniu.

Wychowanie według Mirskiego jest jedną z najbardziej podstawowych dziedzin, „wiążąca się najściślej z problemem samego życia i rozwoju biologicznego, społecznego i kulturalnego”¹⁴. Stąd też uzasadnia konieczność rozpatrywania wychowania nie tylko ze stanowiska kultury, ale również biologii i socjologii. „Wychowanie bowiem stanowi funkcję – jak uzasadnia – wszystkich „sfer” życia: biologicznego, wzg. biopsychicznego, społecznego i kulturalnego (...) wszystkie te „sfery” stanowią w swej istocie tylko sfery właśnie jednej rzeczy, którą jest życie – sfery, które (...) realnie jednak współlistnieją z sobą”¹⁵. „Z tego faktu zasadniczego wynikają dwa postulaty o niezmiernej doniosłości, a mianowicie:

- 1) postulat nierozdzielności owych trzech aspektów w wychowaniu, czyli postulat „wychowania integralnego”,
- 2) postulat organicznej syntezy „przymusu i swobody”, czyli postulat „wychowania organicznego”¹⁶.

Wychowaniu grozi dezintegracja – jak argumentował Mirski – jeżeli dominuje kierunek „pedocentryczny”, kiedy to w wychowaniu koncentrujemy się przede wszystkim na dziecku, bądź kierunek „obiektywny”, gdy dominują wartości i ideały obiektywne, a więc biologiczne, fizyczne zachowanie gatunku, wychowanie, byt i dobro społeczeństwa rozumiane jako wychowanie społeczne oraz zachowanie kultury itp.

¹² Por. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 191.

¹³ Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1992, s. 44–56; L. Kubzińska, *Wychowanie a idea wszechstronnego rozwoju osobowości w polskiej pedagogice kultury okresu międzywojennego*, w: *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Prace Psychologiczne, Zeszyt 1, Psychologia rozwoju*. Pod redakcją Haliny Romanowskiej-Lakomy, Olsztyn 1996, s. 105–117.

¹⁴ J. Mirski, *Wychowanie ze stanowiska życia i kultury*. Cz. II „Ruch Pedagogiczny” 1937/38, nr 6–10, s. 52.

¹⁵ Tamże, s. 52.

¹⁶ Tamże, s. 52.

Postulat Mirskiego dotyczący „wychowania integralnego” i „wychowania organicznego” przeciwstawiał się dezintegracji, dążąc do scalenia tych dwu kierunków. „Różnica między jednym a drugim polegała na tym, że postulat „wychowania integralnego” dotyczy konieczności równomiernego uwzględniania w wychowaniu wszystkich „sfer” życiowych: biologicznej, społecznej i kulturalnej, postulat zaś „wychowania organicznego” dotyczy należytego ustosunkowania, czyli syntezy dwu zasadniczych momentów w wychowaniu: adaptacji i rekonstrukcji, konformizmu i dyferencjacji, recepcji i twórczości, „przymusu” i „swobody”, socjalizacji i indywidualizacji, heteroedukacji i autoedukacji”¹⁷.

Zadaniem pedagogiki jest zatem uruchamianie celowego układu sił psychicznych człowieka. Istota wychowania bowiem, opierając się z jednej strony na zasadzie i układzie sił naturalnych, a z drugiej na idealnym kształcie przyszłego człowieka, polega na świadomym i celowym budzeniu i wzmacnianiu sił i popędów ludzkich. Było ono również uznawane przez Mirskiego za „specyficzną pomoc, niezbędną wszędzie tam, gdzie powstaje dystans między istniejącym stanem rozwojowym pewnej istoty a koniecznym lub pożądanym wyższym jej stanem i wtedy, gdy tego dystansu sama istota w swym rozwoju naturalnym wyrównać nie jest zdolna”¹⁸.

Podobnie ujmowane było wychowanie na gruncie pedagogiki społecznej. H. Radlińska pisała, że „Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) (...). Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału”¹⁹.

U podstaw teorii wychowania Mirskiego leżały m.in. podobne, jak w pedagogice społecznej założenia, wyrażające się w następujących postulatach: wychowanie w szerokim zakresie, rozumiane jako zjawisko społeczne, obejmuje zarówno intencjonalne, jak i nieintencjonalne wpływy środowiska na rozwój i uspołecznienie wychowanka; wychowanie jako proces społeczny polega zarówno na współdziałaniu z rozwojem, którego kierunek tkwi w otoczeniu społecznym jednostki, jak i na urabianiu wychowanka na członka grupy społecznej.

Mirski powołuje się również na socjologiczne koncepcje wychowania E. Durkheima i F. Znanieckiego, uznając, iż ujęcie wychowania z punktu widzenia socjologii w bardziej pogłębiony sposób wykazuje społeczną genezę i charakter funkcji wychowania.

Istota i sens działalności wychowawczej, jego zdaniem, ma się wyrażać również w zaspokajaniu potrzeb dziecka, wspieraniu jego rozwoju, stwarzaniu mu dostępu do różnorodnych dóbr, przedmiotów, sytuacji oraz pomaganiu dziecku w korzystaniu z tych dóbr, bez których nie mogłoby ono istnieć i rozwijać się. W wychowaniu tak pojętym zawiera się respektowanie i zaspokajanie wszystkich rzeczywistych potrzeb dziecka przy jednoczesnym podkreślaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych nauczyciela w procesie wychowania. W ujęciu Mirskiego wychowanie traktujące dziecko jako indywidualność, niepowtarzalną całość biologiczno-psychiczną, jest nastawione na wydobywanie i roz-

¹⁷ Tamże, s. 56.

¹⁸ J. Mirski, *Nauczyciel – wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczego i funkcji kierowania*, Warszawa 1933, s. 4.

¹⁹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 361.

wijanie niepowtarzalności, specyficzności jednostki, jest bardziej wrażliwe na to, aby jednostka była w zgodzie z sobą, po to, by mogła być w zgodzie z innymi. Wychowanie takie szanuje świat jednostki przy jednoczesnej akceptacji panującego w nim porządku.

Takie podejście wymagało innego ułożenia stosunków interpersonalnych w procesie kształcenia, respektowania zasady podmiotowości ucznia w tym procesie, jego prawa do tożsamości, wspierania samodzielności, poczucia odpowiedzialności za swoje działania i współdecydowanie o tym, co dzieje się w szkole. Tak formułowane postulaty mają niewątpliwie związek z psychologią humanistyczną²⁰.

W koncepcji pedagogicznej Mirskiego oddziaływania wychowawcze zmierzały do ścisłego zespolenia przymusu i swobody za pomocą „bezpośredniego, osobistego oddziaływania wychowawcy na wychowanka, przez reprezentację we własnej osobie idealnego wzoru oraz budzenie w wychowanku samowychowawczego dążenia do idealu”, czyli za pomocą „kierownictwa duchowego”²¹. Pogląd ten zgodny był zasadniczo z opiniami B. Suchodolskiego i B. Nawroczyńskiego, chociaż występowały między nimi różnice w formie wyrażania swego stanowiska²².

Osobowość zatem jako najwyższy cel wychowania oznaczała u niego w istocie osobowość moralną: wolną i dobrą²³, zdolną do powściągliwości i pracowania nad sobą, wierną swoim najwyższym zasadom idealnym i okazującą stałą dążność do postępowania zgodnego z „dobrem” bliźnich. Stanowiła najwyższy ideał szkoły mu współczesnej²⁴. Tak więc wychowanie miało mieć charakter wielokierunkowy ze szczególną tendencją do kształtowania osobowości samodzielnej, odpowiedzialnej, umiejącej współdziałać z innymi.

Są to jak najbardziej aktualne przekonania, opierające się na twierdzeniu, że każdy człowiek posiada niezbywalne prawo do pełnego rozwoju swej osobowości, a wychowanie i kształcenie powinno być nastawione na ukształtowanie tych cech osobowości, które przygotowują jednostkę do wolności, autentyczności, odpowiedzialności. Akcentowana przez Mirskiego dwupodmiotowość procesu edukacyjnego wyznaczała z jednej strony zakres możliwości i powinności ucznia, z drugiej zaś nauczyciela. Ich współdziałanie powinno służyć obustronnemu rozwojowi możliwości poznawczych, samorealizacji i pełnego społeczeństwa zarazem.

Pedagogikę Mirskiego i współczesne widzenie edukacji łączy przekonanie o tym, że współdziałanie z uczniem w szukaniu prawdy, w wydobywaniu najmocniejszych stron swej osobowości powinno być głównym przesłaniem pracy pedagogicznej.

Zgodnie z tendencjami pedagogiki społecznej domagał się Mirski – podobnie jak I. Moszczeńska – przeobrażenia szkoły z dotychczasowego typu nauczającego w typ wychowawczo-życiowy²⁵, uwzględniający organizację pracy wychowawczej w szkole, stosunek nauczyciela do ucznia oraz stosunek domu do szkoły.

Za podstawą przekształcenia szkoły w takim kierunku, przemawiały w opinii Mirskiego trzy ważne względy: głębokie przemiany w strukturze społeczno-kulturalnej,

²⁰ Por. D. Klus-Stańska, *Podmiotowość w koncepcjach pedagogicznych*, w: *Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowanka*, red. D. Klus-Stańska, Olsztyn 1996, s. 26–27.

²¹ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 277.

²² Por. J. Sobczak, *Recepta idei nowego wychowania w polskiej pedagogice między wojnami*, Bydgoszcz 1979, cz. II, s. 192; J. Mirski, *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*, Lwów, Warszawa 1933, s. 32.

²³ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 268.

²⁴ Tamże, s. 278–279; por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki...*, s. 237.

²⁵ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca...*, s. 66.

konieczność dostosowania działalności szkoły do nowych warunków życia i wynikająca z tych warunków potrzeba wychowania doskonalszego wzoru człowieka, na miarę potrzeb państwa demokratycznego²⁶.

Idealem wychowawczym na miarę zmian demokratycznych powinien być odpowiedzialny współtwórca kultury, człowiek, którego cechuje twórczy i odpowiedzialny stosunek do życia²⁷. Osiągnięcie tego ideału wymagało zasadniczej reformy szkoły: „w zakresie nauczania przez stosowanie nowych metod, opartych na zasadzie własnego wysiłku i samodzielnego dorabiania się” wiedzy i umiejętności przez uczniów („szkoła pracy”, „szkoła twórcza”, „żywa”, „aktywna” itp.), „przez reorganizację programów w duchu ograniczenia ich zakresu, koncentracji i zbliżania do życia oraz przez tworzenie nowych, elastycznych ustrojów”²⁸, przeniknięcia nauki „duchem wychowania społecznego, obywatelskiego i moralnego”²⁹.

Mirski jako znawca różnych tendencji „nowego wychowania”, analizował ideał człowieka odpowiadającego współczesnej „szkole wychowawczej” i wymogom szybko zmieniającego się życia. „Ideał kulturalny naszych czasów – jak pisał – to nie uczony ani esteta, nie urzędnik ani człowiek przysposobiony do mechanicznego wykonywania ściśle określonych funkcji, nie kupiec, przemysłowiec czy technik – lecz typ człowieka, który z zawodem, wykształceniem łączyłby szerokość horyzontów myślowych, z indywidualną samodzielnością wysokie uspołecznienie, ze zdrowiem fizycznym krzepkość i równowagę ducha, ze zdolnością do inicyjatywy – subtelną świadomość i hart moralny, z poczuciem wolności osobistej – ducha obywatelskiego, z kulturą woli – kulturę umysłu i uczuć, słowem typ, któryby ująć można w definicję: człowiek – odpowiedzialny – współtwórca – kultury”³⁰.

Inni pedagodzy, w tym M. Rudnicki, T. Zieliński, K. Sochaniewicz wspierali wywody J. Mirskiego wnikliwą analizą wartości wychowawczych tkwiących w historii, literaturze, kulturze antycznej³¹.

W zaprezentowanej przez Mirskiego koncepcji nowej szkoły, myślą przewodnią była chęć zbliżenia polskiej teorii i praktyki pedagogicznej do kształcenia na miarę nowych potrzeb i zadań społeczeństwa demokratycznego, na miarę ambicji i możliwości człowieka twórczego. Wydaje się, że Mirskiemu nie chodziło w reformie szkoły o zmiany jedynie cząstkowe, doraźne, lecz o przeobrażenia o charakterze jakościowym, osadzone na nowej filozofii kształcenia. Rozwój nauk o edukacji, nauk o dziecku, psychologii miał być odpowiednio wykorzystywany w praktyce edukacyjnej. Mirski w swoich rozważaniach na gruncie teorii wychowania upominał się o konieczność przywrócenia należnego miejsca wartościom i celom wychowania.

Szkoła powinna stracić charakter instytucji państwowej. Powinna być organizacją zupełnie wolną, swoistą, alternatywną, z jak największą elastycznością planów, metod i ustroju. Podobne hasła głoszone są obecnie. Powoli odchodzi się od centralizmu w oświacie na rzecz alternatywnych rozwiązań.

Wychowanie przestaje być sterowane centralnie, nie pełniąc już roli wykonawcy woli państwa³². Należy pamiętać, że w okresie międzywojennym propagowane było wycho-

²⁶ J. Mirski, *Szkoła wychowawcza*. „Ruch Pedagogiczny” 1921, nr 4–5, s. 1.

²⁷ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*..., s. 6–8.

²⁸ J. Mirski, *Współdziałanie młodzieży*..., s. 18–19.

²⁹ J. Mirski, *Szkoła Wychowawcza*. „Ruch Pedagogiczny” 1921, nr 4–5, s. 12.

³⁰ J. Kretz-Mirski, *Szkoła wychowawcza*. „Ruch Pedagogiczny” 1921, nr 4–5, s. 6.

³¹ Por. F. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 111–112.

³² J. Kretz-Mirski, *U progu nowej ery*..., s. 20–22.

wanie państwowe. W tym modelu wychowania uznawano nadrzędność idei państwa nad ideą narodu³³.

Analizując cele wychowania w sferze moralnej, Mirski wskazywał na trwałe wartości cnót etycznych opartych na kulturze chrześcijańskiej, takie jak: doskonałość, życzliwość, prawość, sprawiedliwość oraz na gruncie etyki świeckiej, takie jak: wytrwałość wraz z pracowaniem nad sobą, samodzielność, godność, sprawiedliwość, obowiązkowość, sumienność. Wyżej wymienione wartości wyznaczały kierunek postępowania człowieka, będąc jednocześnie wyznacznikiem zachowań i działań jednostkowych i grupowych. Natomiast w odniesieniu do edukacji szkolnej, wartości te występowały jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów, stając się źródłem inspiracji w kształtowaniu charakterów młodego pokolenia.

Wśród katalogu cnót moralnych szczególnego akcentu nabierały wartości dotyczące innych stron osobowości ludzkiej. Mirski postrzegał wychowanka trójwymiarowo, wyodrębniając trzy sfery życia: biologiczną, społeczną i kulturalną. W sferze biologiczno-fizycznej akcent kładł na ogólnie przyjęte wyznaczniki ideału zdrowia, siły, hartu i doskonałego opanowania własnego organizmu. W sferze psychicznej wysuwał na czoło zasadę samodzielności, która obejmowała całego człowieka. Na płaszczyźnie umysłowej pokrywała się z inteligencją jako zdolnością orientacji poznawczej i oceniającej oraz siłą i elastycznością woli, a także umiejętnością pracy.

W sferze społecznej Mirskiemu chodziło o solidaryzm ogólnospołeczny, a więc o poczucie przynależności do wielkiej grupy społecznej, o znajomości, poczucie własnej odpowiedzialności i dążenia do współpracy kulturalnej. Oprócz wymienionych cech autor wysuwał postulat kształtowania w tym właśnie duchu całej osobowości wychowanka jako organicznej struktury psychofizycznej, czyli postulat integralności³⁴.

J. Mirski cele wychowania umieścił przede wszystkim w sferze kultury oraz wszechstronnego rozwoju jednostki³⁵. Eksponował trzy postulaty wychowawcze: szeroką wiedzę o świecie i człowieku, bogactwo i wrażliwość uczuć, mocny charakter, jasne odróżnianie dobra od zła, umiejętność dokonywania wyboru oraz zdolność do urzeczywistnienia swych zamysłów.

Podobne stanowisko przedstawił J.Wł. Dawid, twierdząc, iż w pracy wychowawczej decydujące znaczenie ma znajomość celu. Między wartościami i celami edukacji szkolnej istnieje ścisły związek. Ten związek wynika z faktu, że działalność szkoły w dłuższym okresie zorientowana jest na wywoływanie pożądanych zmian w uczniach. Chodzi o te zmiany, które są kategorią rozwoju.

Wychodząc z założenia, że każdy człowiek samorealizuje się w określonej kulturze, można przyjąć istnienie wartości ponadczasowych, które są bogatym źródłem celów edukacyjnych. Wydaje się, iż Mirski był tego świadom. W jego koncepcji wychowania daje się zauważyć położenie nacisku na znaczenie procesów emocjonalnych w kształtowaniu wewnętrznych, pozytywnych motywacji w uczeniu się. Akcentował on przede wszystkim rolę uczenia się przez przeżywanie i aktywne uczestnictwo, podkreślając w ten sposób ścisły związek intelektualnej i intuicyjno-emocjonalnej sfery psychiki ucznia.

Racjonalne myślenie jest niezbędnym, ale nie jedynym sposobem poznania świata i twórczego w nim działania. Rezultatem poznania i rozumienia jest określona wiedza.

³³ Por. F. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze...*, s. 212, 221.

³⁴ Por. J. Mirski, *Wychowanie młodzieży...*, s. 28–29.

³⁵ Por. J. Kretz, *O istocie i celu wychowania*. „Muzeum” 1913. T. 1, z. 5, s. 627–629.

O tym, w jakim celu i jak zostanie ona wykorzystana decyduje zawarta w psychice ucznia hierarchia wartości³⁶. Podstawowym ogniwem w tak rozumianym wychowaniu miał być nauczyciel-wychowawca. Mirski uznawał nauczyciela za istotny czynnik w rozwoju osobowości ucznia. Nauczyciel-wychowawca w swojej pracy pedagogicznej powinien zmierzać do równoważenia pełnej swobody ucznia z obowiązkami i powinnościami wobec najbliższego otoczenia. Osobowość wychowawcy, według niego, sprowadzała się do wiary w istnienie następujących jej cech:

- głęboka postawa wychowawcza, wypływająca ze specjalnej struktury duchowej, a polegająca na miłości i szacunku dla dziecka;
- wyobraźnia pedagogiczna, czyli twórcza zdolność dobierania i stwarzania odpowiednich dla każdej sytuacji pedagogicznej, a więc i dla rozwoju każdego dziecka środków i warunków;
- talent wychowawczy, polegający na intuicji „psychognostycznej”, czyli „zdolności wezwuwanie się w życie psychiczne każdego dziecka, stawiania jego diagnozy i prognozy”³⁷;
- „zdolność twórcza wychowawcy do wynajdywania i stosowania w nowych, a więc niepowtarzalnych, nie przewidzianych przez teorię i dotychczasowe doświadczenia, sytuacjach właściwych środków wychowawczych”³⁸;
- odpowiednie reagowanie na własne niepowodzenia pedagogiczne, wyrażające się umiejętnością dostosowania wysiłków wychowawczych i dydaktycznych do potrzeb, możliwości rozwojowych wychowanka, umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych, które są nieuniknione w pracy pedagogicznej³⁹.

Z istoty koncepcji wychowania integralnego wyprowadził Mirski pojęcie wychowawcy integralnego – z pojęciem tym spotykamy się również w twórczości S. Baley'a⁴⁰. Wychowawca integralny w tym ujęciu miał realizować wszystkie postulaty wychowania integralnego. Jego głównym zadaniem było łączenie wychowania naturalnego z wychowaniem intencjonalnym oraz scalanie czynników biologicznych, kulturalnych, psychicznych i społecznych w pracy wychowawczej⁴¹.

Prawdziwy wychowawca, w świetle postulatów Mirskiego, miał być swoistym „łącznikiem między dzieckiem i jego prawami a społeczeństwem i obiektywną kulturą”⁴². Zgodnie z tą rolą powinien w samym sobie uosabiać tę postawę integralną „w postaci zasadniczej wiary w swe posłannictwo i entuzjazm dla swej pracy w ogóle, w szczególności zaś przez postawę, łączącą z jednej strony cześć dla ideału obiektywnego i chęć urzeczywistnienia go w powierzonych jego pieczy dzieciach, a z drugiej strony żywą sympatię (miłość) dla dzieci, szczerą szacunek dla utajonych w nich możliwości rozwojowych”⁴³.

³⁶ Por. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.

³⁷ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932, s. 851.

³⁸ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca...*, s. 75.

³⁹ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 379.

⁴⁰ Por. W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, w: *Osobowość nauczyciela*. Opracowanie i wstęp W. Okoń, Warszawa 1962, s. 17; S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*, w: *Osobowość nauczyciela...*, s. 253–254. Wychowawcę integralnego według Baley'a cechować powinno: przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzeba obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, entuzjazm, zdolność artystyczna.

⁴¹ Por. J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca...*, s. 72–76.

⁴² Tamże, s. 72.

⁴³ Tamże, s. 72–73.

Integralny dwustronny stosunek wychowawczy do celu wychowania i osoby wychowanka stanowił istotę tak zwanej postawy wychowawczej. Prawdziwe zrozumienie i uznawanie aktu wychowawczego „wymaga od wychowawcy tak zwanej „kultury osobistej” w sensie pogłębionej wiedzy o kulturze swego własnego światopoglądu, a co najważniejsze, ustalenia postawy moralnej”⁴⁴.

Ważnym czynnikiem w pracy wychowawczej jest kontakt między wychowawcą a wychowankiem. W tym rozumieniu wychowanie oznacza „bezpośredni, osobisty stosunek duchowy dwu osobowości ludzkich, dojrzałej i rozwijającej się. W stosunku tym rola wychowawcy polega na zaszczerpieniu, prowadzeniu, budzeniu sił i dążności samowychowawczych w dziecku”⁴⁵. Równoprawny i twórczy stosunek wychowawcy i wychowanka, oparty powinien być na wspólności duchowej, wzajemnej miłości i szacunku, wiążącej nauczyciela i dziecko zarówno ze sobą, jak i ze sferą pewnych wartości idealnych⁴⁶.

Mirski świadomie zacieral tradycyjny podział stosunku wychowawczego na podmiot i przedmiot wychowania. Zadaniem wychowawcy integralnego miało być kształtowanie podporządkowującego się świadomie i dobrowolnie jego wpływowi dziecka oraz budzenie jego dążeń samowychowawczych dzięki sile swej osobowości. Tego rodzaju postulaty J. Mirskiego były bliskie między innymi koncepcji J. Korczaka. Należy jednak pamiętać, iż była to jedna z pierwszych tego typu propozycji w polskim piśmiennictwie pedagogicznym. Przesłaniem jej twórcy było dostarczenie wskazówek pomocnych w procesie doboru kandydatów na nauczycieli, a także w ich kształceniu i dalszej pracy zawodowej⁴⁷.

Naturalną konsekwencją poglądów Mirskiego, dotyczących osobowości nauczyciela, był problem zdobywania kwalifikacji zawodowych. Uznając dotychczasowe systemy doboru i kształcenia nauczycieli za wadliwe z punktu widzenia koncepcji wychowania integralnego, postulował zmienić ich charakter z dotychczasowego systemu naukowo-technicznego w system, który uwzględniałby w większym stopniu aspekty „wychowania wychowawców”. W postulowanej przez siebie koncepcji kształcenia wychowawców wysuwał na czoło konieczność kształtowania w osobowości przyszłego nauczyciela, postawy wychowawczej⁴⁸.

W systemie pedeutologicznym Mirskiego na pierwszym miejscu postawiona jest osobowość przyszłego nauczyciela, wyrażająca „żywy, zapalający psychologiczny wpływ samego wychowawcy-pedeutologa na wychowanka” oraz żywe bezpośrednie obcowanie wychowawcze przyszłych wychowawców z dziećmi⁴⁹. Równie istotnym zagadnieniem przedstawionej koncepcji kształcenia osobowości wychowawcy integralnego było samopoznanie i samookreślenie własnego typu wychowawczego przez każdego nauczyciela, a w konsekwencji świadome podejmowanie działań o charakterze samowychowawczym⁵⁰.

W okresie międzywojennym w postępowym ruchu nauczycielskim samokształcenie decydowało o postępie praktyki dydaktyczno-wychowawczej i o rozwoju osobowości

⁴⁴ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca...*, s. 73.

⁴⁵ Tamże, s. 76.

⁴⁶ Tamże, s. 72–76.

⁴⁷ Por. K. Jakubiak, *Problemy pedeutologiczne w myśli pedagogicznej J. Mirskiego*, w: *Problemy pedeutologiczne w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej*, Łódź 1987, s. 274–275; por. J. Mirski, *Wychowanie...*, s. 187–192.

⁴⁸ K. Jakubiak, *Problemy pedeutologiczne...*, s. 275.

⁴⁹ J. Mirski, *Nauczyciel – wychowawca...*, s. 29–32.

⁵⁰ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 192–194.

nauczyciela. Ranga samokształcenia wzrastała. Nauczyciele dążyli do samodzielnego pogłębiania i poszerzania swoich kwalifikacji, a także do doskonalenia umiejętności oddziaływania na uczniów i środowisko. Indywidualny, osobisty wysiłek poznawczy wielu nauczycieli, który stanowił istotną cechę samokształcenia, wyzwalał refleksję, zmuszał do myślenia i działania⁵¹.

Reformatorzy oświatowi wyżej wymienionego okresu zwracali szczególną uwagę na rolę nauczyciela jako głównego czynnika organizacji procesu nauczania i wychowania. W dużym stopniu uzasadnili, do dziś niepodważalną tezę, że istnieje zależność między osobowością nauczyciela a jego wpływem wychowawczym.

Podjmując analizę poglądów J. Mirskiego, należy podkreślić, że proponowane przez niego przeobrażenia szkoły z dotychczasowego typu nauczającego w typ wychowawczo-życiowy, są zbieżne ze współczesnymi tendencjami oświatowymi. Szkoła nie może pozostać zamknięta w ramach obowiązującego programu i pracować pod presją cenzur i egzaminów, ale musi stać się „szkołą życia i twórczości”, aby w sposób zgodny z prawami życia i rozwoju jednostkowego oraz wymaganiami społeczno-kulturalnymi spełniać mogła przynajmniej funkcję adaptacyjną.

W związku z tak stawianymi тезami, Mirski opowiadał się za wychowaniem integralnym, w którym występuje ściśle zespolenie przymusu i swobody za pomocą „bezpośredniego, osobistego oddziaływania wychowawcy na wychowanka przez reprezentację we własnej osobie idealnego wzoru oraz budzenia w wychowanku samowychowawczego dążenia do ideału, czyli za pomocą kierownictwa duchowego”⁵².

J. Mirski upowszechniał pogląd, że należy obalić strukturę dotychczasowej szkoły z całym jej niezmiernie skomplikowanym i na wskroś sztucznym mechanizmem. Mechanizm ten bowiem wyodrębniał szkołę od reszty życia, oddzielał dzieci od nauczycieli. Rola nauczyciela to kierowanie, doradzanie i uzupełnianie indywidualnej i samoistnej pracy ucznia. Nauczyciel musi dokładnie znać swych uczniów, obserwować, spostrzeżenia swe notować i omawiać z innymi nauczycielami czy rodzicami. A więc ogólne cechy „nowego nauczyciela” to wiedza psychologiczna i pedagogiczna, miłość wychowawcza i intuicja, tj. zdolność wczuwania się w psychikę rozwijającej się istoty ludzkiej⁵³.

Uznając wychowanie za oddziaływanie integralne, usiłował Mirski znieść charakter antynomiczny wszelkiej pracy wychowawczej przez ściśle zespolenie przymusu i swobody. Wychowanie oparte na bezpośrednim, osobistym oddziaływaniu wychowawcy polecał budować na życzliwych kontaktach interpersonalnych w relacji nauczyciel-uczeń, wyzwalających ciekawość, a nie lęk, motywy i potrzeby wewnętrzne, a nie zewnętrzne do celów i zadań edukacyjnych.

Za główne czynniki wychowujące, uznaje Mirski tworzenie środowiska wychowawczego przez-budzenie i kierowanie dążności rozwojowych dziecka, przy czym ogólny charakter wychowania powinien być przeważnie autoedukacyjny, a nie heteroedukacyjny.

Dorobek naukowy J. Mirskiego, choć obecnie mało znany, należy uznać za znaczący i godny uwagi. Oparty był przede wszystkim na dobrym znawstwie zagadnień ówczesnej psychologii i pedagogiki, długoletniej praktyce nauczycielskiej oraz znajomości pedagogiki zachodnioeuropejskiej.

⁵¹ Por. S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 244.

⁵² J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 277.

⁵³ J. Mirski, *Plan jenański jako szkoła wspólnoty*, Warszawa 1932, s. 31, 67.

Różnorodna twórczość naukowa tego pedagoga dotyczyła głównie zagadnień teorii wychowania, określania istoty i funkcji wychowania, samowychowania i jego roli w wychowaniu oraz formułowaniu modelu szkoły współczesnej, zgodnie z postulatami „nowego wychowania”. Za jedno z najbardziej aktualnych zagadnień współczesnego wychowania uważał współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły, gdyż wtedy pełniej nabywa ona autentycznego poczucia odpowiedzialności przed sobą i innymi za własne postępowanie, przygotowuje się do samowychowania i samodoskonalenia.

ROMUALD GRZYBOWSKI
Gdańsk

SZKOLENIE IDEOLOGICZNE JAKO PRÓBA „ZNIEWALANIA UMYSŁÓW” WYKŁADOWCÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH W LATACH 1949–1956*

ORGANIZACJA I PRZEBIEG SZKOLENIA IDEOLOGICZNEGO KADRY NAUKOWO-DYDAKTYCZNEJ SZKÓŁ WYŻSZYCH

Zapoczątkowane w roku szkolnym 1949/50 – wraz z wprowadzeniem do szkół ogólnokształcących nowych programów nauczania – obowiązkowe ideologiczne szkolenie nauczycieli i pracowników administracji szkolnej objęło swym zasięgiem także pracowników nauki. Jego geneza sięga roku 1947, w którym Polska Partia Robotnicza (PPR), po wygraniu sfalszowanych wyborów do Sejmu¹, przystąpiła do urzeczywistniania głównych haseł proklamowanej przez siebie rewolucji kulturalnej. Proces przebudowy ogarnął także oświatę i szkolnictwo wyższe. W dziele tym ważną rolę odegrała utworzona 27 lutego 1947 r. Komisja Oświatowo-Kulturalna Biura Politycznego Komitetu Centralnego PPR (KC PPR), działająca pod przewodnictwem Mariana Spychalskiego². Z jego też inicjatywy Kolegium Partyjne przy Ministerstwie Oświaty przygotowało projekt rezolucji, zawierającej zestaw przedsięwzięć, prowadzących do – jak to wówczas określano – „demokratyzacji szkoły polskiej”. Wśród nich dwa uznano za kluczowe: przegląd kadr pedagogicznych, zmierzający do usuwania ze stanowisk ludzi „o obcym obliczu

* Prezentowane opracowanie przedstawia problematykę szkolenia ideologicznego wykładowców wyższych szkół pedagogicznych w świetle założeń polityki naukowej i oświatowej kierownictwa PZPR. Nie ukazuje natomiast jego rzeczywistego wpływu na osobowość wykładowców WSP, gdyż zagadnienie to wymagałoby oddzielnych badań.

¹ Por.: A. Patek, *Pół wieku dziejów Polski*, Warszawa 1996, s. 186–187; tegoż: *Zdobycie władzy 1945–1947*, Warszawa 1993, s. 55–80. Por. także: A. Garlicki, *Historia 1939–1996/97. Polska i świat*, Warszawa 1997, s. 171–178, W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1991*, Warszawa 1992, s. 162–168.

² Por.: Cz. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wrocław 1993, s. 81–82.

politycznym³ oraz przeszkolenie ideologiczne pozostałych nauczycieli i pracowników nauki.

Szkolenie ideologiczne, utożsamiane przez pracowników Ministerstwa Oświaty z doskonaleniem kwalifikacji zawodowych i społecznych nauczycieli, miało stać się kryterium doboru, awansu i rozmieszczenia kadr pedagogicznych, a równocześnie instrumentem ich indoktrynacji politycznej (nazwanej przez wspomnianego gen. M. Spychalskiego „gruntowną przeróbką polityczno-wychowawczą”)⁴. Tak rozumiane szkolenie ideologiczne nauczycieli zmierzało do ukształtowania ich nastawienia do nowej rzeczywistości w duchu oczekiwań kierownictwa PRL. Miało też stworzyć władzom oświatowym dogodną podstawę do dokonania „przeгляdu” kadr nauczycielskich oraz „wyłowienia elementów najaktywniejszych i najbardziej opornych celem unieszkodliwienia tych ostatnich”⁵.

Szkoleniu ideologicznemu pracowników naukowych szkół wyższych kierownictwo PPR przypisywało wielkie znaczenie. Zadaniem szkolnictwa wyższego było bowiem – jak to określił minister Adam Rapaeki – kształcenie „... kadr inteligencji socjalistycznej, to znaczy kadr, które mają rozwijać i twórczo stosować naukę oraz wiązać ją z aktywnością mas w celu rozwiązywania zadań socjalistycznej przebudowy społeczeństwa...”⁶. Tymczasem środowisko uniwersyteckie było w swej większości sceptycznie nastawione do władz komunistycznych i dość wytrwale broniło zasady autonomii szkół wyższych (zwłaszcza uniwersytetów) oraz wolności nauki. Szczególną wagę reprezentanci społeczności akademickiej przywiązywali do wolności nauki, zasadzającej się, jak to zwięźle ujął prof. Kazimierz Ajdukiewicz, na wolności słowa, wolności myśli, wolności problematyki i wolności metody⁷.

Zgodnie ze strategią kierownictwa PPR (PZPR) wszystkie z wymienionych wolności, poczynając od ograniczonej już w 1946 r. (za sprawą Dekretu o Urzędzie Kontroli Prasy) wolności słowa i myśli, miały być pracownikom nauki odebrane, a co najmniej ograniczone⁸. Dążenie władz do objęcia szkoleniem ideologicznym tej grupy pracowników potęgowały dodatkowo niewielkie wpływy PPR, a później PZPR w środowisku akade-

³ W ramach nowej polityki kadrowej władze dążyły do usunięcia (w pierwszym rzucie) z kierowniczych stanowisk w oświacie urzędników związanych z PSL, określanych jako „elementy reakcyjne” i zastąpienia ich nauczycielami młodszymi, o „właściwym obliczu ideowym”. Do września 1947 r. odwołano z Ministerstwa Oświaty 21 osób, z kuratorów okręgów szkolnych 178, ze stanowisk inspektorów i podinspektorów – 375 osób. Por. J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975, s. 224–226.

⁴ Cz. Lewandowski, dz. cyt., s. 93.

⁵ Sprawozdanie Wydziału Personalnego Ministerstwa Oświaty z dnia 28 IX 1948 r., cyt. za: Cz. Lewandowski, dz. cyt., s. 93.

⁶ Przemówienie ministra A. Rapackiego na Plenum Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w 1955 r., Cyt. za: Notatka informacyjna o pracy Wydziału Szkół Wyższych ZG ZNP w okresie 1953–1955, Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej: AZG ZNP), sygn. 4, Por. także: H. Pańska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994, s. 53–105 i dalsze.

⁷ K. Ajdukiewicz, *Co to jest wolność nauki*, „Życie Nauki” 1946, nr 6, s. 417.

⁸ Wolność metody zamierzano zastąpić obligatoryjną, marksistowską metodologią badań naukowych, zaś wolność wyboru problematyki badań naukowych nie mieściła się w koncepcji planowych, centralnie sterowanych, podporządkowanych bieżącym potrzebom życia gospodarczego i społecznego badań naukowych. Taki model nauki próbowano wprowadzić wraz z utworzeniem w 1951 roku Polskiej Akademii Nauk, Por. p. Hübner, *Polityka naukowa w Polsce w latach 1944–1953. Geneza systemu*, Wrocław–Warszawa 1992, s. 619–829, Por. także: A. Gładysz, *Oświata – kultura – nauka w latach 1947–1959. Węzłowe problemy polityczne*, Warszawa–Kraków 1981, s. 166–184.

mickim⁹. Ponadto kierownictwo PPR, po usunięciu Władysława Gomułki z funkcji I sekretarza KC, dokonało zasadniczej zmiany swego stanowiska wobec inteligencji polskiej. Dotychczasową politykę pozyskiwania środowiska inteligenckiego zastąpiono koncepcją „zwalczania wszelkich elementów wstecznych w kulturze narodowej”¹⁰.

Organizację dokształcania ideologicznego pracowników nauki powierzono, podobnie jak w szkolnictwie podstawowym i średnim, Związkowi Nauczycielstwa Polskiego, a konkretnie Zakładowym Organizacjom Związkowym (ZOZ ZNP). W pierwszych miesiącach roku akademickiego 1950/51, na który to rok przypada początek dokształcania, ZOZ prowadziły je w oparciu o własne programy i metody, jednak w roku 1951 działalność ich została podporządkowana Wydziałowi Szkół Wyższych Zarządu Głównego ZNP¹¹. W krótkim czasie doprowadził on do ujednoczenia programu i zasad organizacyjnych samokształcenia ideologicznego w skali wszystkich szkół wyższych w kraju, opracował też (wspólnie z Ministrem Szkół Wyższych) Instrukcję w sprawie samokształcenia ideologicznego, która – po zatwierdzeniu przez Wydział Nauki KC PZPR – regulowała działalność szkół wyższych w tym zakresie. W grudniu 1951 roku, z inicjatywy Wydziału, zwołano specjalną naradę, poświęconą szkoleniu ideologicznemu; powołano pełnomocników środowiskowych i utworzono Komisję Samokształcenia Ideologicznego przy ZG ZNP¹².

Dalsze losy tzw. samokształcenia ideologicznego w znacznej mierze zdeterminowała dyrektywa Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, uzależniająca przyjęcie pracy kandydakciej¹³ od udziału w szkoleniu ideologicznym, potwierdzonego złożonym egzaminem. Wyzwolilo to, według Wydziału Szkół Wyższych ZG ZNP, „duże ciśnienie ze strony pracowników naukowych w kierunku przyswajania naukowego poglądu na świat”¹⁴. Akcja szkolenia ideologicznego objęła bowiem w pierwszej fazie głównie pomocniczych pracowników nauki i lektorów. Było to zgodne z kierunkiem polityki kadrowej w szkolnictwie wyższym, lansowanej pod koniec lat czterdziestych przez Wydział Oświaty i Kultury KC PR. Istota tej strategii sprowadzała się do pozornego pozostawienia w „spokoju” społeczności profesorskiej. Obawiano się bowiem, by poprzez powszechną czystkę nie stworzyć u profesorów poczucia zagrożenia osobistego i wynikającej z niego powszechnej mobilizacji. Założony cel, jakim był zamiar ukształtowania nowego, a przy tym przychylnego celom PPR składu osobowego pracowników nauki, zamierzano osiągnąć poprzez zastosowanie szczelnego sita politycznej selekcji wobec pomocniczych

⁹ Na początku maja 1948 roku na 2188 profesorów uczelni wyższych członkami PPR było 82 (3,7%), a spośród 3762 asystentów do partii należało 109 (2,9%). Por.: *Partia w cyfrach od I do II Zjazdu PPR (1945—1948)*, Warszawa 1948, s. 145.

¹⁰ Por.: J. Nosko, *Rewolucja i inteligencja. PPR i PZPR w łódzkim środowisku akademickim 1945—1971*, Łódź 1985, s. 35.

¹¹ Jego kierownikiem został w tym okresie dr J. Schwarz, pełniący wcześniej obowiązki dyrektora PWSP w Gdańsku. Por. Notatka informacyjna o pracy Wydziału Szkół Wyższych ZG ZNP w okresie 1953—1955, AZG ZNP, sygn. 4.

¹² AZG ZNP, Ocena przebiegu I etapu egzaminów samokształcenia ideologicznego pomocniczych pracowników nauki w okresie od grudnia 1951 r. do stycznia 1954 r. oraz problemy II etapu samokształcenia, sygn. 4.

¹³ Na początku lat pięćdziesiątych władze komunistyczne, w ramach akcji przebudowy nauki polskiej, uruchomiły specjalną drogę dopływu nowych pracowników nauki. Tworzył ją system 2-letniej aspirantury, kończącej się, po przedstawieniu pracy kandydakciej, uzyskaniem stopnia kandydata nauk. Ten zaś stwarzał starannie dobranym przez władze kandydatom szansę na otrzymanie w krótkim czasie tytułu naukowego docenta. Por. P. Hübner, dz. cyt., s. 656—664.

¹⁴ AZG ZNP, Ocena przebiegu I etapu samokształcenia ideologicznego..., sygn. 4.

pracowników nauki. Po kilkunastu latach miało to zaowocować „właściwym” składem nowej profesury. W tym czasie „stara” kadra profesorów, pozbawiona oparcia w młodym pokoleniu pracowników nauki, powinna „obumrzeć śmiercią naturalną”¹⁵.

W maju 1953 r. Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego zdecydowało, że pracowników nauki, podobnie jak nauczycieli szkół podstawowych i średnich, należy poddać egzaminowi z wiedzy z zakresu marksizmu-leninizmu. W związku z tym wydano też stosowne wytyczne w sprawie egzaminów samokształcenia ideologicznego. Do połowy 1954 r. przystąpiło do nich 3647 pracowników nauki: 1388 – zatrudnionych w uniwersytetach, 1194 – zatrudnionych w politechnikach i innych szkołach technicznych, 300 – ze szkół ekonomicznych, 590 – ze szkół rolniczych, 112 – z akademii wychowania fizycznego oraz 63 – z wyższych szkół pedagogicznych¹⁶. W tej grupie było aż 2472 pomocniczych pracowników nauki¹⁷.

Nowa faza szkolenia ideologicznego została zainicjowana w roku 1954, w związku z niepokojącymi kierownictwo PZPR zjawiskami, pojawiającymi się w życiu szkół wyższych wraz z zapoczątkowaną w tym okresie „odwilżą polityczną”. Narastającej krytyce, dotyczącej polskiej rzeczywistości społeczno-politycznej, towarzyszyło w szkołach wyższych ożywienie „burżuazyjnej propagandy i ideologii”, wyrażające się – zdaniem władz partyjnych – w faktach ulegania naciskowi „drobnomieszczańskiej ideologii”, w „zamęcie ideowym” wielu pracowników naukowych oraz w próbach negacji kierowniczej roli partii w kształtowaniu kultury i nauki¹⁸. Kierownictwo PZPR uznało, że odradzająca się tendencja do niezależnego myślenia, przejawiana przez pracowników nauki szkół wyższych, jest dowodem nieskuteczności dotychczasowego, kilkuletniego szkolenia ideologicznego.

Oceniając jego przebieg do 1954 r. wskazano, że co prawda pomogło ono pracownikom nauki poznać podstawowe zagadnienia marksizmu-leninizmu i wpłynęło na kształtowanie naukowego światopoglądu jego uczestników, ale popełniono w nim wiele błędów. Uznano, że w pogoni za wskaźnikami ilościowymi ucierpiała jakość szkolenia, ponadto zaś naruszenie zasady dobrowolności i uciekanie się przy jego organizacji do metody nacisków administracyjnych doprowadziło do powierzchowności szkolenia, błędów ideologicznych i wulgaryzacji marksizmu. Wśród przyczyn tych negatywnych zjawisk władze partyjne dostrzegły też niedostatki metodyczne w szkoleniu, takie jak werbalizm i tzw. szkolarskie metody nauczania.

W ślad za tym sekretariat KC PZPR wydał „Instrukcję w sprawie szkolenia ideologicznego nauczycieli i pracowników naukowych szkół wyższych w roku 1954/55”. Akcentowała ona, że „zadania w dziedzinie wychowania młodzieży uczącej się w szkołach i na wyższych uczelniach, w duchu wysokiej ideowości, aktywnych budowniczych socjalizmu, w duchu głębokiego patriotyzmu i internacjonalizmu wymagają polepszenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i uczelni...”¹⁹. Cel ten władze partyjne zamierzały osiągnąć m.in. poprzez stałe pogłębianie wiedzy marksistowsko-leninowskiej

¹⁵ P. Hübner, dz. cyt., s. 429–432.

¹⁶ Archiwum Państwowe w Gdańsku, Materiały Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku (dalej: APG, WSP), Notatka ZG ZNP, zatytułowana „Ilości osób, które złożyły egzamin z samokształcenia ideologicznego w uczelniach podległych Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwu Oświaty i GKRF”, sygn. 1317/59.

¹⁷ AZG ZNP, Ocena przebiegu I etapu egzaminów..., sygn. 4.

¹⁸ AZG ZNP, Tezy do referatu na krajową naradę aktywu szkolenia ideologicznego szkół wyższych i instytutów naukowych, Pismo Wydziału Szkół Wyższych ZG ZNP z 19 maja 1955 r., sygn. 4.

¹⁹ APG WSP, Instrukcja KC PZPR w sprawie szkolenia ideologicznego nauczycieli i pracowników nauki szkół wyższych w roku 1954/55 z 22 września 1954 r., sygn. 1317/59.

i podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli i pracowników nauki. Uznały one bowiem, że „... należy poprzez szkolenie ideologiczne pomóc wielu pracownikom nauki w wybraniu słusznej drogi, w zwalczaniu wrogich teorii...”²⁰.

Istotą nowej fazy szkolenia ideologicznego uczyniono przejście jego uczestników od powierzchownego zaznajamiania się z założeniami marksizmu-leninizmu do studiowania dzieł klasyków, uchwał KC PZPR, zapoznawania się z aktualnymi wydarzeniami polityki wewnętrznej i międzynarodowej oraz dyskusjami światopoglądowymi i teoriopoznawczymi, toczonymi w różnych dziedzinach nauki. Zgodnie z wolą kierownictwa PZPR, na tym etapie szkolenia nauczyciele winni przyswajać sobie istotę marksizmu-leninizmu, a nie jego literę. W związku z tym władze partyjne zaleciły, by zwiększyć pomoc komitetów partyjnych dla organizatorów szkolenia w uczelniach, a cały system dokształcania ideologicznego zreorganizować. Postulowano również, by proponować pracownikom nauki studiowanie marksizmu-leninizmu w grupach samokształceniowych oraz wieczorowych uniwersytetach marksizmu-leninizmu, organizowanych przez komitety wojewódzkie PZPR. Komitety partyjne zostały zobligowane do szerokiej kampanii propagandowej, zmierzającej do objęcia szkoleniem ideologicznym jak największej liczby pracowników naukowych – przy zachowaniu (swoiście rozumianej) dobrowolności. Ponadto miały one zadbać o zaopatrzenie zespołów szkoleniowych w odpowiednie materiały masowego szkolenia partyjnego oraz zagwarantować udział instruktorów związkowego szkolenia ideologicznego i kierowników grup samokształceniowych w odczytach lektorów KC PZPR i w konferencjach teoretycznych, organizowanych przez komitety wojewódzkie PZPR. POP PZPR szkół wyższych zobowiązano zaś do dokonywania systematycznego przeglądu stanu szkolenia ideologicznego w uczelniach i udziału w nim członków PZPR.

Następstwem zaleceń wspomnianej Instrukcji była reorganizacja szkolenia ideologicznego pracowników nauki. Zgodnie z treścią „Wytycznych w sprawie szkolenia i samokształcenia ideologicznego pracowników nauki (...)”²¹, wydanych przez Wydział Szkół Wyższych ZG ZNP we wrześniu 1955 r., w roku szkolnym 1955/56 szkolenie i samokształcenie ideologiczne miało przyjąć następujące formy:

1. Wieczorowe Uniwersytety Marksizmu-Leninizmu, o 2-letnim okresie nauczania, przeznaczone zarówno dla partyjnych, jak i bezpartyjnych pracowników nauki;
2. Grupy samokształceniowe (do wyboru): z materializmu historycznego i dialektycznego, ekonomii politycznej, historii KPZR, historii polskiego ruchu robotniczego. Tę 2-letnią formę nauczania zalecano szczególnie pomocniczym pracownikom naukowym;
3. Koła studiowania historii ruchu robotniczego (o 3-letnim okresie nauczania);
4. „Szkoły polityczne” (przeznaczone dla pracowników administracyjnych);
5. Koła studiowania bieżącej polityki (dla pracowników administracyjno-technicznych);
6. Indywidualne studiowanie zagadnień marksizmu-leninizmu (przeznaczone głównie dla samodzielnych pracowników nauki).

Nowa faza szkolenia ideologicznego pracowników nauki była traktowana przez władze partyjne nie mniej priorytetowo niż szkolenie dotychczasowe. Stąd też w Instrukcji podkreślano, że ZG ZNP powinien traktować szkolenie ideologiczne jako jeden z naj-

²⁰ AZG ZNP, Tezy do referatu na krajową naradę aktywu szkolenia ideologicznego..., sygn. 4.

²¹ AZG ZNP, Wytyczne w sprawie szkolenia i samokształcenia ideologicznego prowadzonego przez Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego w szkołach wyższych i instytutach naukowych w roku 1955/56, sygn. 4.

ważniejszych odcinków swej pracy. Jego przebieg i poziom były regularnie omawiane i analizowane na posiedzeniach prezydium ZG ZNP, na kolegiach Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i innych resortów²².

SZKOLENIE IDEOLOGICZNE WYKŁADOWCÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH

Uwarunkowania organizacji szkolenia ideologicznego pracowników naukowych ogółu szkół wyższych w całej rozciągłości odnosiły się również do utworzonych w 1946 roku wyższych szkół pedagogicznych²³. Jednak ze względu na cele, jakie postawiły przed nimi w 1949 r. władze oświatowe, ich sytuacja w omawianym okresie była szczególnie trudna. Ilustracją tego może być „Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1949/50 w Państwowych Wyższych Szkołach Pedagogicznych”²⁴, która ich zadanie upatrywała w przygotowaniu „nowych kadr nauczycielskich dla szkół średnich, zdolnych do czynnego udziału w budowie zrębów socjalizmu w Polsce na odcinku oświaty i kultury”. W związku z tym wspomniana Instrukcja zalecała, aby w nauczaniu wszystkich przedmiotów przyjąć założenie, iż podstawą światopoglądową, wychowawczą i metodologiczną ich działalności dydaktyczno-wychowawczej jest marksizm-leninizm. Wobec takiego ujęcia celów WSP sprawą o kluczowym znaczeniu stały się kwalifikacje ideowo-polityczne ich wykładowców. W „trosec” o nie Ministerstwo Oświaty już na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych podjęło działania, zmierzające przede wszystkim do wymiany tej części kadry, którą uznano za „wrogą politycznie” lub za „ideologicznie obojętną”²⁵. Pozostałych zaś pracowników poddano procesowi intensywnego, długotrwałego szkolenia ideologicznego.

Założenia działalności ideowo-politycznej wyższych szkół pedagogicznych ustalono na zjeździe ich rektorów 18 grudnia 1950 roku²⁶. W ślad za tym poszczególne uczelnie zostały zobowiązane do opracowania własnych planów pracy ideowo-wychowawczej oraz planów szkolenia ideologicznego wychowawców. Szkolenie ideologiczne pracowników nauki, na stałe związanych z wyższymi szkołami pedagogicznymi, w większości uczelni podjęto na początku roku szkolnego 1950/51. Prowadziły je Zakładowe Organizacje Związkowe ZNP, organizując co 2 tygodnie seminaria. Treścią szkolenia w tym okresie była przede wszystkim lektura „Historii Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii (bolszewików)” (WKPb.), a także klasyków marksizmu-leninizmu. Tematyka tego etapu samokształcenia ideologicznego obejmowała takie zagadnienia, jak:

1. Marks – Engels – twórcy naukowego socjalizmu;
2. Zwycięstwo nauki K. Marksa w ruchu robotniczym;
3. Kształtowanie się masowych partii socjaldemokratycznych. Marksizm a rewizjonizm;

²² APG WSP, Instrukcja KC PZPR w sprawie szkolenia..., sygn. 1317/59.

²³ Pierwsze Państwowe Wyższe Szkoły Pedagogiczne (taka nazwa obowiązywała do 1952 r.) uruchomiono w 1946 r. w Gdańsku, Krakowie, Katowicach i w Łodzi. W roku 1947 WSP w Katowicach przeniesiono do Łodzi. W 1950 r. utworzono WSP w Warszawie, Wrocławiu (przeniesioną w 1954 r. do Opola) i – ponownie – w Katowicach. W roku 1956 WSP w Warszawie włączono do Uniwersytetu Warszawskiego, a WSP w Łodzi do Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁴ Dz. Urz. Min. Ośw., 1949, nr 16, poz. 273.

²⁵ Por. R. Grzybowski, *Dobór i wymiana kadry nauczycielskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku w latach 1946–1956*, „Rocznik Gdański” 1998, t. LVIII, z. 2, s. 99–123.

²⁶ Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego, Materiały Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie (dalej: AUW WSP), Wytyczne planu pracy ideowo-politycznej w Wyższych Szkołach Pedagogicznych, Pismo Ministerstwa Oświaty z 23 XII 1950 r., sygn. 15.

4. Zwycięstwo Lenina w ruchu robotniczym;
5. Lenin i Stalin w walce o ideologiczne, organizacyjne, taktyczne i teoretyczne podstawy partii marksistowskiej;
6. Postępowe i demokratyczne tradycje narodu polskiego;
7. Rewolucyjne tradycje polskiej klasy robotniczej;
8. Marksizm-leninizm a kwestia narodowa;
9. Teoria i taktyka bolszewików w zagadnieniu wojny, pokoju i rewolucji;
10. Zwycięstwo nowej ery w dziejach ludzkości – międzynarodowe znaczenie Rewolucji Październikowej;
11. Rewolucja Październikowa a sprawa Polski;
12. Leninowsko-stalinowska nauka o socjalistycznym uprzemysłowieniu i kolektywizacji rolnictwa;
13. Budowa fundamentów socjalizmu w Polsce;
14. Partia bolszewików w okresie zakończenia budowy socjalizmu w ZSRR i w przededniu II wojny światowej;
15. ZSRR na czele walki przeciw faszyzmowi w czasie II wojny światowej;
16. Układ sił w świecie po II wojnie światowej. Walka obozu pokoju z obozem imperiaлизmu;
17. Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej²⁷.

Zarówno działalnością ideowo-wychowawczą, podejmowaną w stosunku do studentów, jak i szkoleniem ideologicznym wykładowców WSP miała kierować, działająca na terenie uczelni, egzekutywa POP PZPR. Wobec słabości PZPR w większości wyższych szkół pedagogicznych również wspomniane egzekutywy były z reguły słabe, złożone zazwyczaj ze studentów (przeważnie zatrudnionych już w charakterze asystentów) oraz rektora uczelni. Tak było w WSP w Gdańsku, w której w 1952 r. do PZPR należało 30 studentów oraz 5 osób z grona wykładowców i asystentów, a w skład egzekutywy wchodziło trzech studentów (i asystenci zarazem) oraz rektor²⁸. Podobnie było też w WSP w Łodzi, w której PZPR liczyła 32 członków i 24 kandydatów, wśród których znajdowało się 8 wykładowców i 4 asystentów, egzekutywę zaś tworzyło 3 studentów i rektor²⁹. W WSP w Krakowie POP PZPR („przewyciężająca atmosferę drobnomieszczańską intrygi i plotkarstwa”) liczyła w tym okresie ogółem 29 członków i kandydatów, w tym 8 pracowników nauki³⁰. Natomiast POP w WSP we Wrocławiu była taka słaba, że – jak to oceniał KW PZPR we Wrocławiu – „nie była ona politycznym kierownikiem uczelni”³¹.

Pracę większości z wymienionych egzektyw komitety wojewódzkie PZPR oceniały bardzo krytycznie, akcentując „dużo nieudolności w ich pracy”, „zalatwianie wszystkiego przez wszystkich”, jak również „słabe oddziaływanie towarzyszy naukowców na ogół pracowników naukowych”. W tych warunkach ich wpływ na przebieg pierwszego etapu

²⁷ AUW WSP, „Tematyka I etapu samokształcenia ideologicznego”, sygn. 25.

²⁸ Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Materiały KC PZPR (dalej: AAN KC PZPR), Analiza pracy Podstawowej Organizacji Partyjnej przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, Pismo Wydziału Propagandy KW PZPR w Gdańsku z 20 II 1952 r., sygn. 237/XVII-163.

²⁹ AAN KC PZPR, Analiza i ocena pracy POP przy WSP w Łodzi, Pismo KM PZPR w Łodzi z 15 II 1952 r., sygn. 237/XVII-163.

³⁰ AAN KC PZPR, Ocena pracy POP przy WSP w Pismo Wydziału Propagandy, Oświaty i Kultury KW PZPR w Krakowie z dnia 19 II 1952 r., sygn. 237/XVII-163.

³¹ AAN KC PZPR, Analiza pracy PWSP we Wrocławiu za okres 1950-1952, Pismo Wydziału Propagandy, Oświaty i Kultury KW PZPR we Wrocławiu z 14 II 1952 r., sygn. 237/XVII-163.

szkolenia ideologicznego wykładowców nie we wszystkich wyższych szkołach pedagogicznych był tak wielki, jak by sobie tego życzyło kierownictwo PZPR. Zgodnie z ocenkowaniem władz partyjnych zachowała się POP przy WSP w Krakowie, która zorganizowała samokształcenie ideologiczne dla samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki. Zakończyło się ono egzaminem, „... który złożyli z wynikiem pomyślnym wszyscy asystenci zatrudnieni w WSP...”³². Przykładem nieco innego podejścia do tego problemu może być POP przy WSP w Gdańsku, która co prawda przeprowadziła i zakończyła I stopień szkolenia ideologicznego wykładowców, ale np. w styczniu 1951 r. członkowie egzekutywy sprzeciwili się prowadzeniu regularnego szkolenia partyjnego. Za wystarczające uznali przyjęcie uchwały o zdawaniu kolokwium i egzaminów z marksizmu-leninizmu, uzasadniając to brakiem czasu na szkolenie partyjne³³.

Lata 1951–1952 były okresem, w którym specyfika uczelni pedagogicznej nie znajdowała odzwierciedlenia w treści i metodach szkolenia ideologicznego, organizowanego na terenie wyższych szkół pedagogicznych. Działo się tak pomimo tego, że władze oświatowe i partyjne wyrażały przekonanie, iż podniesienie poziomu ideologicznego i naukowego wykładowców jest nieodzownym warunkiem „podnoszenia produkcji szkoły”³⁴. Uznały one jednak, że – podobnie jak w przypadku innych szkół wyższych – zostanie on spełniony za sprawą opanowania przez wszystkich wykładowców WSP zasad marksizmu-leninizmu i pedagogiki socjalistycznej oraz – co było nowością – umiejętności zastosowania ich w praktyce. Dlatego też nakazały, aby szkolenie ideologiczne pracowników nauki, zatrudnionych w WSP, było ściśle związane z przedmiotem specjalizacji. Ponadto zaleciły, aby do programu wszystkich konferencji naukowych włączyć zagadnienia z zakresu pedagogiki socjalistycznej, która miała służyć wykładowcom wyższych szkół pedagogicznych do „ideologicznego uzbrajania ich studentów”. W związku z tym Ministerstwo Oświaty proponowało, aby wykłady z przedmiotów pedagogicznych w WSP traktować jako wykłady o charakterze światopoglądowym, uwzględniając w nich na przykład dorobek i poglądy naukowe Miczurina i Lysenki. Zalecało też, by wykładowcy tych przedmiotów wykorzystywali każdą sposobność dla gruntowej krytyki „teorii burżuazyjnych” i wykazania ich klasowego i nienaukowego charakteru.

Począwszy od roku 1953 szkolenie ideologiczne wykładowców wyższych szkół pedagogicznych zaczęto organizować w utworzonych w tym właśnie czasie katedrach oraz zreorganizowanych wydziałach³⁵. Wiodącą rolę w tym procesie odgrywały – z założenia – Katedry Podstaw Marksizmu-Leninizmu, które czuwały nad jego przebiegiem, wspierały go, organizując m.in. prelekcje i odczyty na wybrane zagadnienia polityczne i ideologiczne³⁶. Zaangażowanie w sprawy szkolenia ideologicznego wykazywały też katedry pedagogiki, ale na przykład w WSP w Gdańsku jeszcze w roku szkolnym 1953/54 trudno

³² Z. Tabaka, *Organizacja uczelni i jej pracownicy*, w: *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946–1956*, Kraków 1957, s. 41.

³³ AAN KC PZPR, Analiza pracy POP PZPR przy WSP w Gdańsku, Pismo Wydziału Propagandy KW PZPR w Gdańsku z 20 II 1952, sygn. 237/XVII – 163.

³⁴ AAN Materiały Ministerstwa Oświaty (dalej: AAN Min. Ośw.), Analiza dotychczasowej pracy Wyższych Szkół Pedagogicznych, Referat wygłoszony na konferencji rektorów, prorektorów i dziekanów WSP w Warszawie w dniu 29 stycznia 1953 roku, sygn. 2630.

³⁵ Na mocy Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 13 XII 1952 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., 1952, nr 21, poz. 197) w wyższych szkołach pedagogicznych utworzono katedry oraz zreorganizowano, podobnie jak w całym szkolnictwie wyższym, wydziały, zmieniając też ich nazwy. I tak Wydziały Humanistyczne przekształcono na Wydziały Filologiczno-Historyczne, a Przyrodniczo-Geograficzne na Geograficzno-Biologiczne.

³⁶ APG WSP, Plan pracy naukowo-dydaktycznej WSP w Gdańsku na rok szkolny 1953/54, sygn. 1317/55.

byłoby uznać ten udział za znaczący. Co prawda wśród proponowanych w tymże roku tematów szkolenia znalazło się zagadnienie kształtowania światopoglądu, ale temat ten pracownicy Katedry zamierzali zrealizować w oparciu o doświadczenia studentów, płynące z cyklu przeprowadzonych przez nich lekcji. Nadto jednym z ważniejszych zadań Katedry uczynili doskonalenie światopoglądu własnego pracowników poprzez zebrania, poświęcone bliższemu zaznajamianiu się z nauką I. Pawłowa³⁷.

Szkolenie ideologiczne, organizowane w ramach wydziałów, a zwłaszcza katedr – poza formami, obowiązującymi we wszystkich szkołach wyższych, stało się jednak w WSP najbardziej efektywną jego postacią. Jak wynika z zachowanych dokumentów, koło („kółko”) marksistowskie funkcjonowało przy każdej katedrze. Częstotliwość organizowanych w jego ramach spotkań była zróżnicowana i wahała się od 5 do 10 w ciągu roku. Porządek zebrań w ramach koła obejmował dwa punkty: referat na wybrany temat i dyskusja nad тезami, wysuniętymi przez referującego. Tematyka referatów bardzo mocno nawiązywała do ówczesnych norm pojmowania marksizmu. Przykładowo w Katedrze Historii Literatury w WSP w Gdańsku w roku szkolnym 1953/54 zaplanowano referaty na następujące tematy:

1. Klasycy marksizmu-leninizmu o realizmie w sztuce.
2. Kształtowanie światopoglądu naukowego w nauczaniu języka polskiego.
3. Omówienie wybranej pracy marksistowskiej z bieżącej „produkcji masowej”.
4. Zespołowe wzorcowe opracowanie wybranego utworu literackiego pod względem naukowym i dydaktycznym³⁸.

Z kolei pracownicy Katedry Historii Polski WSP w Gdańsku wysłuchali referatów na temat:

1. Jak należy pogłębiać i poruszać światopogląd naukowy na ćwiczeniach i konsultacjach z historii.
2. Sytuacja międzynarodowa w roku 1953.
3. Klasycy marksizmu o sprawie polskiej.
4. Proces kształtowania się narodu socjalistycznego w Polsce Ludowej.
5. Najnowsze wydarzenia z zakresu historii.

Ponadto pracownicy naukowcy WSP, poza udziałem w szkoleniu POP (członkowie PZPR) lub ZOZ (bezparyjni), brali udział w pracach społecznych na zewnątrz uczelni, np. w ramach akcji łączenia miasta ze wsią. Byli też zobligowani do pogłębiania światopoglądu naukowego przez samodzielne studiowanie dzieł klasyków marksizmu. Inną jeszcze formą szkolenia była hospitacja różnych form pracy dydaktycznej oraz konferencje, na których omawiano spostrzeżenia z hospitacji i wyprowadzano z nich wnioski. W niektórych uczelniach, np. w WSP w Gdańsku, zapewne dla wzmocnienia procesu kształtowania światopoglądu naukowego wykładowców, szkolenie i doskonalenie ideologiczne pracowników Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii w roku szkolnym 1954/55 miał prowadzić Komitet Uczelniany PZPR³⁹.

³⁷ APG WSP, Roczny plan pracy Katedry Pedagogiki WSP w Gdańsku na rok 1953/54, sygn. 1317/55.

³⁸ APG WSP, Plan pracy naukowo-dydaktycznej WSP w Gdańsku na rok szkolny 1953/54, sygn. 1317/55.

³⁹ APG WSP, Szkolenie ideologiczne w WSP w Gdańsku w roku szk. 1954/55, sygn. 1317/55.

KSIĄŻKI „NAKAZANE” I „ZAKAZANE”

Proces szkolenia ideologicznego wspierano starannie przemyślaną akcją wydawniczą. Poczynając od przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych zaczęto wydawać w dużych nakładach pisma klasyków marksizmu-leninizmu, a także prace przedstawicieli pedagogiki radzieckiej: A. Makarenki, N. Krupskiej, N. Gonezarowa, B. Jesipowa. W związku z tym szybko rosła liczba książek, zgromadzonych w bibliotekach ZNP⁴⁰ oraz liczba punktów bibliotecznych⁴¹. Zwiększyła się też skokowo liczba wypożyczeń, w tym także drogą korespondencyjną. Łatwy dostęp do zalecanych źródeł ułatwiał samokształcenie, a w dalszej perspektywie złożenie egzaminu państwowego, stanowiącego jeden z warunków koniecznych do uzyskania praw nauczania⁴².

Równoległe do akcji nasycaenia bibliotek pedagogicznych wydawnictwami z zakresu marksizmu-leninizmu i pedagogiki radzieckiej prowadzono – począwszy od 1946 roku – akcję weryfikacji książek, zgromadzonych w bibliotekach publicznych i usuwania tych, które zostały uznane za nieprzystające do realiów politycznych Polski po zakończeniu II wojny światowej. Przykładowo, w roku 1946 Ministerstwo Oświaty opublikowało 5 list, zawierających wykazy książek, które miały zostać wycofane ze zbiorów bibliotecznych, spakowane i usunięte z lokalu bibliotecznego⁴³. Na listach tych, liczących od kilkudziesięciu do kilkuset pozycji, znajdowały się – wydane przed 1939 r. – pozycje o charakterze antyradzieckim, antykomunistycznym, antysemitkim, a także antyczeskim i antylitewskim. W przypadku niektórych autorów zalecono usunięcie wszystkich ich książek (na przykład Jędrzeja Giertycha, Ferdynanda Goetela), w przypadku innych – tylko wybranych tytułów.

Właściwa akcja „oczyszczenia bibliotek z książek szkodliwych”, motywowana względami ideologicznymi i politycznymi, rozpoczęła się w roku 1949 i trwała nieprzerwanie do roku 1956. Początek dała jej decyzja Biura Politycznego KC PZPR z 1949 roku, zalecająca usunięcie z bibliotek szkolnych – jak to określono – „książek religianckich”. W kolejnych latach dołączano do nich inne, w tym prace poświęcone Józefowi Piłsudskiemu i dziejom legionowym, a także Kresom Wschodnim. Podobny las spotkał publikacje, odnoszące się do Romana Dmowskiego i jego obozu politycznego. Na listę trafiły także wydane po polsku książki Lwa Trockiego i Mikołaja Bucharina, jak również oskarżonych o odchylenie prawicowe w 1948 roku Władysława Gomulki, Zenona Kliszki i Mariana Szychalskiego. Na fali walki z imperializmem amerykańskim zalecano usunąć książki, kojarzące się ze Stanami Zjednoczonymi, łącznie z podręcznikami do nauki języka angielskiego. Podobny los spotkał książki związane z harcerstwem (w tym „Historię harcerstwa polskiego” W. Błażejewskiego). Po 1950 roku władze komunistyczne poleciły usunąć z biblioteki te książki z zakresu ekonomii, które nie wykazywały wyższości planowej gospodarki socjalistycznej nad gospodarką kapitalistyczną. Podobny

⁴⁰ O ile w 1951 r. w bibliotekach ZNP znajdowało się około 19 tys. książek, to w roku 1953 już ponad 250 tys. Por.: J. Hellwig, *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973, s. 88.

⁴¹ Należy dodać, że na szkoły nałożono obowiązek zakładania biblioteczek marksistowsko-leninowskich, zaś rozpoczynając pracę nauczyciele często otrzymywali bezpłatnie zestawy książek ideologicznych. Por.: F. Mieleczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997, s. 27.

⁴² J. Hellwig, *Wkład...*, s. 85.

⁴³ APG WSP, Pismo Ministerstwa Oświaty z 6 listopada 1946 r., sygn. 1317/30.

los spotkał książki naukowe z psychologii, w tym pracę Józefa Pietera „Psychologia jako nauka”. Na indeksie znalazły się także (podobnie jak ona sama) książki z socjologii, a wśród nich „Socjologia” Jana Bystronia, „Wzór obywatela w ustroju demokratycznym” Marii Ossowskiej oraz „Ku nowym formom życia społecznego” Stanisława Ossowskiego. Na listach książek do usunięcia znalazły się również liczne pozycje z zakresu literatury dziecięcej⁴⁴.

Przebieg akcji usuwania „książek zakazanych” z bibliotek szkolnych (później także z księgarń prywatnych i kościelnych) nadzorował Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk we współpracy z Ministerstwem Oświaty. Ono też 2 września 1950 r. wydało Zarządzenie⁴⁵, regulujące tryb postępowania z książkami wycofanymi. Nie wszystkie one trafiły bowiem na przemiał. Część z nich, po wydzieleniu z księgozbioru, traktowano jako zamknięty inwentarz, nie przeznaczony do udostępniania czytelnikom. W roku 1953 Ministerstwo Oświaty wyraziło zgodę na korzystanie przez niektórych pracowników z książek i druków wycofanych⁴⁶. Obwarowało ją jednak wieloma warunkami. Z książek tych mogły korzystać tylko osoby upoważnione (w wyższych szkołach pedagogicznych – wybrani wykładowcy i upoważnieni przez nich na piśmie studenci) i tylko w wydzielonej w obrębie biblioteki dodatkowej czytelni. Każdy przypadek korzystania z takiej książki musiał być odnotowany w specjalnym protokole z podaniem imienia i nazwiska czytelnika, jego stanowiska, daty, adresu, a także tytułu dzieła i celu, dla którego z niego korzystał. Ponadto kierownik biblioteki zobowiązany był odnotować prawidłowy zwrot wypożyczonego druku, sprawdzając, czy czytelnik na przykład nie wyrwał kartki z „zakazanej książki”.

PRÓBY BUNTU PRZECIWKO IDEOWO-POLITYCZNEMU ZNIEWALANIU UMYSŁÓW WYKŁADOWCÓW

Lata narzuconego nauczycielom intensywnego szkolenia ideologicznego można uznać za klasyczny nieomal przykład indoktrynacji tego środowiska. Obowiązkowemu procesowi przyswajania podstaw marksizmu-leninizmu (w stalinowskiej oprawie) przez nauczycieli, towarzyszyło bowiem nie tylko ich zastraszanie (przeniesienia służbowe bez zgody zainteresowanego, zwolnienia z pracy, przesłuchania i aresztowania przez urzędy bezpieczeństwa), ale również odcinanie ich od opracowań, wyrastających z odmiennych podstaw filozoficznych i prezentujących inną niż marksistowska wykładnię zjawisk, zachodzących w otaczającym nauczycieli świecie⁴⁷.

⁴⁴ Por.: M. Zaremba, *Amputacja pamięci. Książki, których nie było?*, Polityka nr 47 z 23 listopada 1996 r.

⁴⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 2 września 1950 r. w sprawie gromadzenia, przechowywania i wyjątkowego udostępniania w bibliotekach druków wycofanych z obrotu, *Monitor Polski*, Nr A-90, poz. 1249.

⁴⁶ APG WSP, Pismo Ministerstwa Oświaty z 2 kwietnia 1953 r., zatytułowane „Sprawa wyjątkowego korzystania z druków wycofanych”, sygn. 1317/98.

⁴⁷ Usuwanie książek, uznanych za niebezpieczne dla ustroju, nie zakończyło się wraz z zamknięciem w 1956 r. stalinowskiego rozdziału dziejów PRL. Oto bowiem XIII Plenum KC PZPR z 1963 r. zapoczątkowało kolejną „ofensywę ideologiczną” w szkolnictwie. Jej zasady precyzował wydany przez Ministerstwo Oświaty dokument: „Zadania szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych w świetle wytycznych XIII Plenum KC PZPR”. Wśród innych postanowień zalecał on zaostreżenie kryteriów oceny ideowo-politycznej i wychowawczej książek, kwalifikowanych do bibliotek szkolnych oraz usunąć z bibliotek te pozycje, których treść ideowo-wychowawcza jest sprzeczna z założeniami socjalistycznego systemu wychowania. AAN Min. Ośw., Pismo Gabinetu Ministra Oświaty z 2 października 1963 r., sygn. 288.

Nasyconie ideologią marksistowską wszystkich praktycznie dziedzin działalności wyższych szkół pedagogicznych prowadziło niekiedy do buntu wykładowców. Incydent taki miał miejsce w roku 1954 w WSP w Gdańsku, podczas posiedzenia Rady Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii. Po referacie dziekan dr Zofii Matysikowej, w którym zapowiedziała ona, że tematem planowanej teoretycznej sesji studenckiej będzie problem sojuszu robotniczo-chłopskiego, głos zabrał Bronisław Jasek, pełniący w tym wydziale obowiązki pomocniczego pracownika nauki. Wyraził on przekonanie, że sprawa sojuszu robotniczo-chłopskiego powinna absorbować nie pracowników naukowych i studentów, lecz pracowników aparatu partyjnego. Ku osłupieniu pozostałych uczestników zebrania, w dalszej części wypowiedzi B. Jasek wzmocnił jeszcze swój krytycyzm, stwierdzając, że postawą polityczną studentów winna zajmować się Katedra Podstaw Marksizmu-Leninizmu, a nie katedry specjalistyczne. Uznał, że „... należy uczyć studentów matematyki i fizyki, a nie tego, co napisał Lenin czy Stalin...”. Nie dał się też odwieść od swego poglądu ani pozostałym członkom Rady Wydziału, ani członkom KU PZPR (której był członkiem od chwili jej powstania w 1948 r.). Oczywiście za swoje wystąpienie został – na wniosek jednego z wykładowców – wykluczony z PZPR, a ponadto rektor nie przedłużył z nim umowy o pracę na kolejny rok akademicki⁴⁸.

Przypadek B. Jaska można potraktować jako ilustrację warunków, w jakich pracowały wyższe szkoły pedagogiczne (podobnie, jak i inne szkoły wyższe) w Polsce w latach 1950–1956; jak bardzo zastraszeni byli jej pracownicy naukowcy, którzy nie omieszkali potępić tego spośród swoich kolegów, który ośmielił się zaprotestować przeciwko nieludzkiej i nieracjonalnej filozofii zniewalania umysłów.

⁴⁸ APG, WSP, Pismo Rektora WSP do Ministra Oświaty z 20 IX 1954 r., sygn. 1317/59.