PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania

Rok XLII 3–4 (165–166) 1999

WROCŁAW ● WARSZAWA ● KRAKÓW
ZAKŁAD NARODOWY IM. OSSOLIŃSKICH
WYDAWNICTWO POLSKIEJ AKADEMII NAUK
1999

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

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

SEKRETARZ REDAKCJI

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTORZY WYDAWNICTWA

ALEKSANDRA TERESA KULCZYCKA, WIESŁAWA MALINOWSKA

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Wrocław 1999.
Nakład 240 egz. Objętość: ark. wyd. 7,80, ark. druk. 8,0
Warszawska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa, ul. Śniadeckich 8, tel. 628-87-77
Zam. 123/99

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAN HELLWIG: O potrzebie badań metodologicznych w historii wychowania 171
ANTONI SMOŁALSKI: Postulat umiędzynarodowienia edukacji w polskiej myśli pedagogicznej 177
MARIAN WALCZAK: Z badań nad szkolnictwem w krajach okupowanych i zależnych od Niemiec hitlerowskich (1938—1945) 185
WIESŁAW CICZKOWSKI: Granice akceptacji i dystansu do tradycji pedagogicznej 209
WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: Gdyby tradycji wychowawczej nie było? Tradycji wychowawczej istota, funkcje i znaczenie 213
SŁAWOMIR SZTOBRYN: Historyczne inspiracje współczesności. Zapomniani badacze historii myśli pedagogicznej w Polsce, 1900—1939 223
AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK: Tradycja edukacji dorosłych w Polsce – zagrożenie, nadzieja i wyzwanie współczesności 247
DANUTA DRYNDA: Teleologia kształcenia w Drugiej Rzeczypospolitej — źródłem inspiracji dla współczesnej edukacji 255
JULIUSZ JUNDZIŁŁ: Tradycja a innowacyjność wychowania w rodzinie rzymskiej 263
WIESŁAW JAMROŻEK: Tradycja a wychowanie w świetle ideologii edukacyjnej polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku 269
KATARZYNA KALINOWSKA: Tradycja a wychowanie w koncepcji o. Jacka Woronieckiego 277

KRONIKA

Konferencja naukowa: „Pedagogika *nowego wychowania* w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX w. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia" — EDYTA GŁOWACKA 285
Pokój jako przedmiot badań nauczania i wychowania w polskim systemie edukacyjnym — JAN HELLWIG 287

RECENZJE

Franciszek Bereźnicki, Hasła „nowej szkoły" w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej — oprac. JUSTYNA GULCZYŃSKA 289
Tomasz Jałmużna, Łódzkie czasopisma szkolne w latach międzywojennych — oprac. JAN HELLWIG 291

NOTY

Eugenia Anna Wesołowska, Paweł Włodkowic — współczesne znaczenie poglądów i dokonań; Jan Brożek 1585—1652 in Universitate Collegii Maiori Professor 293

Niniejszy zeszyt „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" poświęcony jest prawie w całości materiałom z obrad III sesji III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w Poznaniu 21—22 września 1998 r.

Sekcja III obradowała nad tematem: „Tradycja jako skarbnica wzorów i przestróg — problem przekształcania tradycji".

Wygłoszone referaty i komunikaty podzielone zostały na cztery grupy. W tym zeszycie publikujemy pierwsze trzy: „Aktualne zadania historii wychowania (Jan Hellwig, Antoni Smołalski, Marian Walczak), „Granice akceptacji i dystansu do tradycji pedagogicznej" (Wiesław Ciczkowski, Władysława Szulakiewicz, Sławomir Sztobryn, Agnieszka Stopińska-Pająk, Danuta Drynda), „Tradycja jako element składowy edukacji" (Juliusz Jundiłł, Wiesław Jamrożek, Katarzyna Kalinowska).

Obrady sekcji zorganizowali i materiały do druku przygotowali Jan Hellwig i Wiesław Jamrożek.

JAN HELLWIG
WIESŁAW JAMROŻEK

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
1999, nr 3—4
PL ISSN 0033—2178

JAN HELLWIG
Poznań

O POTRZEBIE BADAŃ METODOLOGICZNYCH W HISTORII WYCHOWANIA

Żyjemy w świecie pełnym antynomii. Z jednej strony obserwujemy znaczne zainteresowanie społeczeństw dziejami przeszłości, z drugiej — brak szacunku dla historii i niedostrzeganie jej moralno-patriotycznej i nauczycielskiej roli. Wyraża się to w braku poszanowania dla dokumentów, dóbr kultury, zmniejszeniu lub ograniczeniu dostępu do wiedzy historycznej poprzez redukcję jej wymiaru w planach nauczania szkół i studiów. Jest to rezultat braku zrozumienia roli historii w kształtowaniu człowieka, podejściu ahistorycznym do rzeczywistości lub często zwyczajnej, niczym nie uzasadnionej oszczędności o olbrzymich i niewymiernych konsekwencjach dla przyszłości. Dotyczy to również historii wychowania m.in. w Polsce.

Wartości patriotyczno-moralne, nauczycielskie i wychowawcze historii wychowania i ich rola w kształceniu nauczycieli były przez światłych pedagogów minionych epok zawsze wysoce doceniane. Wyeksponować można tu przynajmniej trzy podstawowe przyczyny. Znajomość historii wychowania pomaga nauczycielom, organizatorom oświaty doskonalej przeżywać teraźniejszość pedagogiczną i lepiej kształtować jej przyszłość. Chroni ona także nauczycieli i działaczy oświatowych przed tzw. rewelacjonizmem (nowinkarstwem) pedagogicznym, swoistą modą na realizację pewnych wzorców, uznawanych często przez ich propagatorów za jedynie słuszne i naukowe. Wiedza z zakresu historii wychowania pozwala również na wyważone, rozważne i obiektywne spojrzenie na przeszłość pedagogiczną i lepsze, konstruktywniejsze wykorzystanie jej dla planowania przyszłości oświatowej i jej realizacji.

Metodolodzy przyjmują założenie, że im rozleglejsza jest refleksja teoretyczna nad daną dziedziną wiedzy, tym intensywniejszy jest jej rozwój taksonomii, a także *modus operandi*, co w konsekwencji przyczynia się do coraz pełniejszego kształtowania statusu metodologicznego danej dyscypliny [1].

Uwaga ta odnosi się również do dyscyplin historycznych, których postęp zależy „...od rozwoju metodologii szczegółowej" [2].

Ma ona również zastosowanie w historii wychowania jako swoistej dyscypliny stykowej, rozwijającej się u splotu dyscyplin historycznych i nauk pedagogicznych.

W ostatnim okresie możemy odnotować dość liczne refleksje naukowe poparte publikacjami, świadczącymi o tym, że polscy historycy wychowania poświęcają także nieco uwagi teoretycznym problemom uprawianej przez siebie dyscypliny.

Można skonstatować, że podjęte zostały m.in. prace w następujących dziedzinach: badania nad dziejami historii wychowania w Polsce i jej ośrodkami naukowymi [3], metodologią w zakresie biografistyki historyczno-pedagogicznej [4], potrzebami nowego podręcznika historii wychowania [5], doskonaleniem dydaktyki historii wychowania [6], inspiracjami ośrodków zagranicznych [7], rolą placówek naukowych w integracji badań metodologicznych [8].

W niedostatecznym polu widzenia naszych badań znajdują się m.in. takie kwestie, jak specyfika analizy źródeł dla prac historyczno-pedagogicznych, zagadnienie modeli rekonstrukcji różnych wariantów przeszłości historyczno-oświatowej, znaczenie wiedzy pozaźródłowej w badaniach historyczno-pedagogicznych, zagadnienia prawdy historycznej w pracach nad przeszłością oświatową i myślą pedagogiczną, związki historii wychowania z metodologią nauk historycznych itp.

Problematyka badań nad syntezami dziejów historii wychowania w Polsce zapoczątkowana *de facto* przez prof. Henryka Barycza kontynuowana była w następnych latach ukazując fazy rozwoju od pierwszych refleksji i dysput nad dziejami wychowania, sporządzania katalogów osób znaczących w tej dziedzinie, diariuszy, po pierwsze deskrypcje, analizy wpływu stosunków społeczno-politycznych i ekonomicznych na dzieje wychowania i powstanie biografistyki historyczno-pedagogicz-

[1] J. Hellwig, *Prologomena do historii wychowania*, Poznań 1995, s. 43.

[2] J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973, s. 2.

[3] H. Barycz, *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949, *passim;* por. też J. Hellwig, *Dzieje historii wychowania i jej metodologii w Polsce*, w: *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, red. T. Jałmużna, I. G. Michalscy, Łódź 1993, s. 9—25.

[4] Cz. Majorek, *Biografia edukacyjna*, w: *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, red. K. Puchowski i J. Zerko. Księga ofiarowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu, Gdańsk 1996, s. 178—187.

[5] Por. m.in. J. Hellwig, *Europejskie aspekty w polskich podręcznikach historii wychowania wydanych po II wojnie światowej*, „Acta Uniwersitatis Wratislaviensis", No 1913, Prace Pedagogiczne CXIX, Wrocław 1997, s. 130—136; por. idem, *Europäische Aspekten in polnischen Lehrbücher für Geschichte der Erziehung nach dem II. Weltkrieg*, w: *Die Europäische Einigung im Schulbuch*, (Hrsg.) Günter Renner, Bonn 1992, ss. 81—84; idem, *Teaching about Europa. The european unificatior in Textbooks*. (Akademia Europejska w Berlinie), „Nauka Polska" 1994, nr 3, s. 202—204.

[6] L. Mokrzecki, *Tradycje nauczania historii do końca XVI w.*, Gdańsk 1992, *passim*.

[7] Por. moje sprawozdania z międzynarodowych konferencji historyków wychowania publikowane systematycznie w „Nauce Polskiej" i „Nauce" oraz „Wychowaniu w Przedszkolu".

[8] Por. „Biuletyn Historii Wychowania". Ukazało się dotąd 9 numerów.

nej do wejścia historii wychowania do kręgu dyscyplin humanistycznych wykładanych na uniwersytetach, ku społecznej historii wychowania czy historii edukacji.

Podjęto również prace nad dziejami ośrodków naukowych zajmujących się historią wychowania ich osiągnięciami i twórcami tych sukcesów[9].

Wiodło to do pogłębienia prac teoretycznych na temat biografistyki historyczno-pedagogicznej oraz realizacji rekonstrukcji historycznych, biografii naukowych zasłużonych myślicieli pedagogicznych i analizy ich twórczości naukowej.

W niewielkim stopniu pojawiły się badania nad genezą autobiografii jako istotnego elementu badań historyczno-pedagogicznych. Jest to niewątpliwie rezultat tego, iż myśliciele pedagogiczni w nieznacznym stopniu pozostawili po sobie notatniki, życiorysy, zapiski chronologiczne, pamiętniki, które mogłyby stać się materiałem źródłowym dla późniejszych badaczy.

Tymczasem okoliczności pierwszego wykorzystania badawczego autobiografii przez Floriana Znanieckiego wskazują na pierwszorzędną wartość badawczą subiektywnych materiałów autobiograficznych.

Od dłuższego już czasu toczą się w krajach Unii Europejskiej międzynarodowe liczne dysputy nad europeizacją podręczników szkolnych i akademickich[10]. W szczególny sposób odnoszą się one do podręczników historii i jej subdyscyplin.

Spośród konferencji europejskich o szczególnym znaczeniu w tym zakresie należy wymienić zorganizowaną już w 1990 r. w Akwizgranie przez Centrum Studiów Europejskich. Jej myślą przewodnią było hasło „Bildungsgeschichte und Europäische Identität Innovationen in der Bildungsgeschichte". Konferencja zapoczątkowała w czasach nam współczesnych poszukiwanie syndromów tożsamości europejskiej w płaszczyźnie badań historyczno-pedagogicznych jako istotnego czynnika integracji europejskiej. W 1991 r. odbyło się w Akademii Europejskiej w Berlinie międzynarodowe kolokwium „Die Europäische Einigung im Schulbuch". W 1994 r. również w Akademii Europejskiej w Berlinie odbyło się kolejne kolokwium „Teaching about Europe. The europaen unifiation in Textboks".

Podczas tych konferencji wskazywano na dotychczasowe osiągnięcia w dziedzinie podręczników szkolnych i akademickich w kwestii ich związków z problematyką europejską oraz ustalono pewne rekomendacje dla powstawania nowych podręczników historii i historii wychowania o charakterze europejskim.

W ten kontekst w pewnych zakresach wchodzą najważniejsze podręczniki polskie, które podczas tych kolokwiów analizowano. Do lat osiemdziesiątych ukazały się w Polsce w zasadzie dwa uniwersyteckie podręczniki historii wychowania traktujące m.in. o problematyce europejskiej: Stefana Włoszyna: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* Warszawa 1964 i prace zbiorowe — pierwsza pod red. Łukasza Kurdybachy: *Historia wychowania* t. 1 i 2, Warszawa 1964 do XIX w. włącznie oraz druga, stanowiąca kontynuację pracy pod red. Józefa Miąso: *Historia wychowania. Wiek XX*. Warszawa 1984.

[9] *Ibidem.*

[10] J. H e l l w i g, *Elementem reformy muszą też być podręczniki News*, „Nowości Oświaty" 1993, nr 5, s. 9.

Po 1991 r. ukazały się znów dwa akademickie podręczniki (skrypty) przeznaczone dla studentów dziennych i zaocznych studiów uniwersyteckich, wyższych szkół pedagogicznych i kolegiów edukacyjnych. Jednym z nich jest podręcznik napisany przez Stefana Możdżenia pt. *Zarys historii wychowania*, Kielce 1993, wydany jako repetytorium wraz z tomikami antologii ważniejszych materiałów źródłowych. Drugi podręcznik, tzw. poznański, pomyślany jako skrypt pt. *Historia wychowania*, Poznań 1994, powstał jako praca zbiorowa przygotowana przez ogólnopolski zespół autorów (J. Hellwig, W. Jamrożek, J. Jundziłł, D. Koźmian, Cz. Majorek, A. Meissner, I. Mokrzecki, S. Sztobryn, A. Winiarz, T. Wróblewska, D. Żołądź) pod red. Jana Hellwiga.

Oba podręczniki ukazują tzw. nowe prądy w wychowaniu, które płynęły do Polski z Zachodu, adaptowały się na polskim gruncie w okresie międzywojennym, a także w pierwszych latach powojennych. Wynikało to ze stałych kontaktów polskich, europejskich i pozaeuropejskich pedagogów, głównie w ramach działających międzynarodowych organizacji pedagogicznych, takich jak Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego, Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, Międzynarodowe Towarzystwo Opieki nad Dziećmi.

W niektórych opracowaniach (S. Wołoszyn) są one przedstawione jako kierunki burżuazyjne oraz przeciwstawiane wspaniale rozwijającej się pedagogice w socjalistycznym wydaniu radzieckim (A. Łunczarski, N. Krupska, S. Szacki, P. Błoński, A. Makarenko) oraz jej teoretycznym postawom wywiedzionym z poglądów Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina.

Na tym tle zaprezentowane są np. w pracy zbiorowej pod red. J. Miąso systemy oświatowe w ZSRR oraz w tzw. krajach socjalistycznych powstałych po II wojnie światowej.

Podręcznik pod red. J. Miąso ukazuje także w sensie nieco zobiektyzowanym rozwój szkolnictwa w krajach kapitalistycznych, a m.in. we Francji, W. Brytanii, Włoszech, Niemczech, Stanach Zjednoczonych. W tym podręczniku zaprezentowano także warunki rozwoju oświaty w krajach trzeciego świata oraz pomoc UNESCO w ich doskonaleniu.

Stefan Możdżeń skonstruował swój podręcznik w ten sposób, iż zawarł w nim nie tylko podstawowe fakty historyczno-oświatowe, ale także poczynił wiele merytorycznych uzupełnień, których nie można znaleźć w innych tego typu podręcznikach powstałych w okresie minionej formacji ustrojowej. Wyeksponował również te elementy polskiej myśli i praktyki pedagogicznej, które wskazują na związki polskiej kultury narodowej z trendami kulturowymi Europy.

Również podręcznik pod red. J. Hellwiga nawiązuje do tych tendencji, ukazując zwłaszcza problemy polskiego szkolnictwa po II wojnie światowej (rozdział napisany przez D. Koźmian) i założenia reform oświatowych do prezentacji ich trendów rozwojowych w duchu europejskim (A. Winiarz).

Wydaje się, że oba podręczniki stanowić mogą ważną podstawę do stworzenia nowego, pełnego polskiego a zarazem europejskiego, akademickiego podręcznika historii wychowania. Istniejące więc w dalszym ciągu braki w zakresie nowoczesnego podręcznika akademickiego do historii wychowania o znamionach europej-

skich muszą wypełnić historycy, a zwłaszcza historycy wychowania. Myślą przewodnią jest opracowanie najnowszych i współczesnych dziejów pedagogiki w Polsce, z uwzględnieniem jej ścisłych związków z myślą europejską.

Wydaje się, że wzmożone kontakty zagraniczne z przedstawicielami nauki krajów zachodnich, a zwłaszcza w ramach Unii Europejskiej, mogą znacznie dopomóc w pracach nad nowymi podręcznikami [11].

W ramach prac przygotowawczych do powstania nowych podręczników poddaje się dyskusji m.in. następujące kwestie: konstrukcje podręcznika — systematyczna czy asymetryczna; przygotowana przez jednego autora czy przez kilku, z jednego czy różnych krajów, sprawa ewentualnego wykorzystania doświadczeń St. Zjednoczonych i Niemiec jako krajów wielonarodowych i wielojęzycznych; problemy dwujęzyczności czy wielojęzyczności podręczników; zagadnienia autorstwa podręczników zbiorowych; sprawy korelacji wewnętrznej proporcji materiału i zewnętrznej z innymi przedmiotami; specjalizacji określonych krajów w przygotowaniu podręcznika danego przedmiotu, jego dystrybucji w innych krajach w celu ewentualnego tłumaczenia i wykorzystania; wychowawczych wartości podręczników szkolnych; podręczników historii i subdyscyplin historycznych jako środka przekazującego nauki płynące z historii a nie tylko faktografii; zagadnienia obiektywności podręczników; proporcje problematyki rodzinnej i ogólnej; stanowisko wobec pluralizmu podręcznikowego itp. [12]

Historycy wychowania poświęcili w ostatnich czasach także dużo uwagi doskonaleniu dydaktyki historii wychowania. Łączyło się to z wydaniem wspomnianych podręczników i skryptów a także tradycjom nauczania historii oraz licznym poradnikom, przewodnikom, słownikom [13].

Przewodniki i poradniki w swej podstawowej części prezentują przykładowe tematy wykładów, ich szczegółową dyspozycję oraz wykaz niezbędnej literatury. W konstrukcji tej części można zauważyć dążenie do tego, by dany wykład, jego dyspozycja i literatura mieściły się w zasadzie w objętości jednej strony maszynopisu, chociaż są i opracowania krótsze i dłuższe. Daje to pewną przejrzystość w ogarnianiu całości, jest wygodne dla korzystania przez użytkownika.

Nasze przewodniki i poradniki charakteryzuje prawie zupełny brak schematów czy tablic chronologicznych o charakterze porównawczym, służących systematyzacji wiedzy. Nie spotyka się zupełnie map przydatnych w pracy dydaktycznej historyka wychowania.

Istotną rolę w pracy dydaktycznej historyka spełniają słowniki i leksykony. Dostępne bowiem dotychczasowe opracowania biograficzne nie zaspokajały w pełni potrzeb pozyskania wiedzy o pedagogach i ich dorobku. Poszczególne biogramy obejmują zwykle takie elementy, jak nazwisko i imię, datę urodzenia i śmierci,

[11] Por. też interesujące studium na temat polskich podręczników historii wychowania pióra A. Meissnera, *Polskie podręczniki do historii wychowania*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. XXXII, 1989, s. 155—167.

[12] J. Hellwig, *Elementem...*

[13] W ostatnim okresie ukazało się kilka interesujących leksykonów, przewodników i poradników oraz słowników z tego zakresu.

profesję, specjalność, główne zajęcie, opis życia i działalności, ważniejsze prace, ogólną charakterystykę, itp. informacje biograficzne.

Wartość biogramów podnoszą tu i ówdzie zamieszczane kopie fotografii, niestety tylko niektórych pedagogów.

W słownikach przedstawiane są postacie zarówno z powszechnych dziejów wychowania, jak i historii polskiej pedagogiki.

Materiały te okazują się bardzo pomocne nie tylko studentom i doktorantom, ale także młodszym pracownikom naukowym przy ich wstępnych pracach badawczych i dydaktycznych.

Wydawany w Poznaniu pod redakcją W. Jamrożka i D. Żołądź-Strzelczyk „Biuletyn Historii Wychowania" udostępnia swe łamy dla prezentacji prac badawczych w poszczególnych ośrodkach naukowych w Polsce. Publikuje także sprawozdania z międzynarodowych konferencji naukowych historyków wychowania organizowanych przez International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) i daje możliwość zorientowania się w międzynarodowym ruchu naukowym w tej dziedzinie. Ostatnio uzyskał on status pisma międzynarodowego i jego spis treści w jęz. angielskim prezentowany jest wśród kilku czasopism związanych z historią wychowania, ukazując się w wielu krajach i traktowanych jako pisma ogólnoświatowe.

Kongresy zorganizowane przez ISCHE i praca ich stałych grup roboczych umożliwiają prezentację polskich prac badawczych na arenie międzynarodowej, które spotykają się tam z dużym uznaniem. Tam też istnieje możliwość poznania światowych trendów rozwoju historii wychowania i innych dyscyplin pedagogicznych.

Przed polskimi badaczami otwarte jest także międzynarodowe pismo poświęcone historii wychowania „Pedagogica Historica. International Journal for the History of Education", które ukazuje się w Gandawie (Gent) w Belgii, którego redakcji jestem członkiem. Kilku polskich uczonych publikowało tam swe prace, ale to za mało.

Istnieje także możliwość współpracy międzynarodowej z Internationales Syposium für Schulmussen und Schulgeschichtliche Sammlungen, która co dwa lata organizuje konferencje na terenie Niemiec i wydaje odpowiednie materiały pokonferencyjne.

Jaka będzie przyszłość historii wychowania, w tym i uprawianej przez Polaków, w jakim stopniu korelować będzie ona z nauką oświatową, zależy w dużej mierze od rozwoju badań metodologicznych i powstawania w oparciu o ich rezultaty nowych rekonstrukcji przeszłości oświatowej oraz prezentacji ich nie tylko w Polsce, ale na arenie międzynarodowej, nie tylko w języku ojczystym, ale głównie w wystąpieniach i publikacjach w językach kongresowych.

Międzynarodowy Dom Salomona otwarty jest przed polską nauką w tym i przed historią wychowania. Czy i w jakim stopniu będzie ona mogła z tego otwarcie skorzystać, pokaże najbliższa i dalsza przyszłość [14].

[14] J. Hellwig, *Historia wychowania w międzynarodowym ruchu naukowym*. „Nauka Polska" 1993, nr 5, s. 77—92. Por. też idem, *Historia wychowania w aspekcie międzynarodowego ruchu naukowego*, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne" 1996, nr 3, s. 117—126.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
1999, nr 3—4
PL ISSN 0033-2178

ANTONI SMOŁALSKI
Opole

POSTULAT UMIĘDZYNARODOWIENIA EDUKACJI W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

EWOLUCJA POJĘĆ

Przekonanie, że działalność nauczycielska nie powinna mieć charakteru partykularnego, lecz uniwersalny, z uwzględnieniem właściwości narodowych, towarzyszy polskiej myśli pedagogicznej co najmniej od XVIII stulecia. Chodzi oczywiście o uniwersalizm demokratyczny, a nie imperialny. Jest zrozumiałe, że w ciągu tak długiego czasu postulat uniwersalizmu edukacyjnego ulegał pewnym modyfikacjom. Jednak w Polsce jego istota pozostawała ta sama. Toteż gdy dzisiaj mówi się coraz częściej o potrzebie powiązania się Polski z Europą Zachodnią i o zintegrowaniu działalności edukacyjnej z krajami Europy, to historyk myśli pedagogicznej zauważa w tym postulacie renesans słusznych dążeń zaczerpniętych z testamentu naszych przodków w dziedzinie teorii pedagogicznych.

Postulat umiędzynarodowienia działalności nauczycielskiej jest właściwie czymś swojskim i od dawna zadomowiony jest w polskiej myśli pedagogicznej. W średniowieczu, zanim jeszcze powstały teorie pedagogiczne, funkcjonowała już praktyka wspólnoty europejskiej nauczycieli oraz uczniów, zwłaszcza studentów, przemieszczających się swobodnie z kraju do kraju, ze szkoły do szkoły, z Polski do innych krajów europejskich i odwrotnie. Jak wiadomo, przez całe średniowiecze, po przyjęciu chrześcijaństwa, Polskę odwiedzały, a niekiedy nawet zalewały, grupy wędrujących nauczycieli przybywających z Zachodu w poszukiwaniu pracy w polskich szkołach. Z Polski też wyjeżdżano do krajów zachodnich na naukę oraz do pracy nauczycielskiej. Kontakty te ułatwiało posługiwanie się wspólnym językiem — łaciną.

Umiędzynarodowienie działalności nauczycielskiej pojmowano także jako wspólnotę podobnych metod nauczania i wychowania, zwłaszcza w uczelniach akademickich, co ułatwiało szybką adaptację nauczycieli oraz studentów przybywających z innych krajów do Polski i odwrotnie.

Wreszcie można mówić o wspólnocie myśli jako o przyjmowaniu do Polski myśli powstałych w innych krajach oraz o przekazywaniu Europie myśli powstałych w Polsce. Mówiąc o wspólnocie myśli trzeba podkreślić troskę polskich myślicieli pedagogicznych o to, by cała ludzkość posługiwała się tymi samymi celami działalności edukacyjnej, których treścią byłaby życzliwa współpraca narodów i pokojowe współistnienie.

Wielorakie związki polskiej inteligencji z innymi krajami Europy trwają właściwie przez całe tysiąclecie. Początkowo impulsy integracyjne wychodziły ze środowisk kościelnych, a później, a zwłaszcza od schyłku średniowiecza, od warstw ludzi świeckich. Średniowiecze doświadczyło wymiany międzynarodowej ludzi i towarów, ale zdaje się, że nie wytworzyło teorii współpracy międzynarodowej, natomiast w czasach późniejszych powstawały już liczne koncepcje teoretyczne integrowania ludów Europy i świata, powstawały nawet wtedy, kiedy praktyczna wymiana osób była ograniczona z powodów politycznych.

Celem tego opracowania jest zaprezentowanie przykładów z dawnej polskiej myśli pedagogicznej, w której eksponowano postulat działalności nauczycielskiej skierowanej na jednoczenie ludów i narodów Europy i świata, a także stworzenie zespołu przesłanek do rozważań, jak można by dzisiaj potraktować to zagadnienie w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w jakim zakresie dążyć do umiędzynarodowiania zawodu nauczyciela.

DWIE POLSKIE MIŁOŚCI

W ideowym modelu szkoły konstruowanym przez twórców polskiej myśli pedagogicznej okresu oświecenia eksponowano nie tylko konieczność godzenia w działalności nauczycielskiej krajowych wartości ludzkich i obywatelskich, ale także potrzebę uwzględniania dobra innych narodów, państw i ojczyzn. Sformułowano wtedy postulat dwu miłości: do własnej ojczyzny oraz do całej ludzkości. Dał temu wyraz Antoni Popławski przestrzegający nauczycieli, aby kształtując postawy miłości własnej ojczyzny pamiętali o potrzebie miłości do całego rodzaju ludzkiego [1]. A wypowiadał on ten apel w 1774 r. w znamiennych warunkach, kiedy państwa sąsiednie już dokonały pierwszego rozbioru Polski, niestety nie wykazując troski o losy ojczyzny Polaków.

Ogólnoludzkiej orientacji edukacyjnej domagali się także przedstawiciele polskiego romantyzmu. Niektórych z nich interesowała cała ludzkość jako cel pracy nauczycielskiej. Na przykład Józef Hoene-Wroński głosił uniwersalizm teleologiczny twierdząc, że cała ludzkość powinna być wychowana na wspólnych wartościach ideowych [2]. Wówczas, w pierwszej połowie XIX w., raczej nie doceniono wielkości

[1] A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej (z marca 1774 r.)*, w: *Pisma pedagogiczne*. Wstępem i objaśnieniami opatrzył S. Tync, Wrocław 1957, s. 56.

[2] J. M. Hoene-Wroński, *Filozofia pedagogiki. Reforma absolutna wiedzy ludzkiej*. Przełożył z francuskiego i wstępem opatrzył J. Jankowski, Lwów-Warszawa 1922, s. 18—19.

tej idei, natomiast dzisiaj świat już prawie zapomniał o jej autorze. A to właśnie Wroński wyprzedził swą myślą, o ok. 150 lat, pomysł zjednoczenia Europy, przynajmniej w dziedzinie edukacji.

Ujednolicone oświecanie i wychowanie nie tylko poszczególnych jednostek, ale całych narodów, w szczególności uszlachetnianie ich pod względem moralnym i emocjonalnym, postulował także w połowie XIX w. Karol Libelt[3]. Pojmował on działalność oświatową jako środek moralnego doskonalenia całej ludzkości i budzenia w ludziach poczucia godności ogólnoludzkiej. Ale jednocześnie oponował przeciw poglądowi, według którego miłość ojczyzn partykularnych jest przeżytkiem[4].

W tym samym czasie ogólnoludzkie dążenia wychowawcze owładnęły także wielkopolskim działaczem nauczycielskim i związkowym — Ewarystem Estkowskim. Działalność nauczycielską wyobrażał sobie jako przygotowanie człowieka do życia na trzech, coraz szerszych terenach, tj. rodziny, narodu oraz ludzkości[5].

Ogólnoludzki wymiar pracy nauczycielskiej przyświecał także pedagogom okresu pozytywizmu. Wprawdzie głównym przedmiotem ich zainteresowań była praca, w szczególności robienie rzeczy użytecznych (Bolesław Prus, Edmund Gergowicz, Stanisław Brzozowski), to jednocześnie niektórzy z nich widzieli sens ludzkiej aktywności produkcyjnej w jej skoordynowaniu z innymi społeczeństwami, w ramach całego rodzaju ludzkiego. Na przykład Mieczysław Baranowski żądał od nauczycielstwa, by wychowanie było nie tylko wszechstronne i usamodzielniające człowieka, ale także skierowane ku dobru całego rodzaju ludzkiego[6].

Nawet ideolodzy wychowania narodowego, przecież z zasady zapatrzeni we własny naród, także liczyli się z potrzebami innych narodów i postulowali uzgadnianie celów narodowych z celami ogólnoludzkimi. Dążąc do ukształtowania szkoły budzącej uczucia i świadomość narodową, uważając nawet, że „ludy bez świadomości narodowej wymrą, tylko narody są nieśmiertelne"[7], Wincenty Lutosławski wierzył, że działalność nauczycielska może być jednocześnie siłą przetwarzającą całą ludzkość[8]. Poszczególne narody traktował jako konieczne organy, jakby segmenty jednej ludzkości[9]. Można by więc określić to stanowisko jako narodowo-ogólnoludzkie, narodowo-międzynarodowe. I prawdopodobnie w tym znaczeniu można by pojmować także dzisiaj postulat umiędzynarodowienia zawodu nauczyciela. Podobnie też wyobrażał sobie działalność nauczycielską socjalista Stanisław Karpowicz, który na początku naszego stulecia eksponował ideę solidarno-

[3] K. Libelt, *Pomysły o wychowaniu*, w: *Pisma o oświacie i wychowaniu*. Wybrał i wstępem opatrzył K. Szewczyk, Wrocław 1971, s. 393—397, 413—425.

[4] K. Libelt, *O miłości ojczyzny*, w: *Pisma o oświacie i wychowaniu...*, s. 295 i n.

[5] E. Estkowski, *Kilka myśli wstępnych i kilka uwag nad środkami oświecania ludu naszego*, w: *Wybór pism pedagogicznych*. Opracował i wstępem poprzedził M. Szulkin, Warszawa 1955, s. 82.

[6] M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*, wyd. 7, Lwów 1919, s. 102—105.

[7] W. Lutosławski, *Ludzkość wyzwolona. Wizje przyszłości*, Warszawa 1910, s. 228.

[8] *Ibidem*, s. 18, XXIX.

[9] W. Lutosławski, *Filozofia narodowa*, Warszawa 1934, s. 368. Nadbitka z „Przeglądu Filozoficznego" 1934, nr 37.

ści całej ludzkości w walce o postęp społeczny i cywilizacyjny [10]. Iza Moszczeńska, współpracownica Jana W. Dawida, podtrzymywała pogląd polskich pedagogów okresu oświecenia, według których w pracy wychowawczej chodzi o to, by skłaniać ludzi do harmonijnego łączenia szczęścia osobistego ze szczęściem zbiorowości. Ale przez zbiorowość rozumiała nie tylko własne najbliższe społeczeństwo, lecz cały rodzaj ludzki. Uważała, że celem działalności nauczycielskiej musi być doskonalenie rodzaju ludzkiego [11].

Tym poglądom przeciwstawiał się Zygmunt Balicki, który zarzucał Polakom nadmierne troszczenie się o inne narody i o ludzkość, ze szkodą — jego zdaniem — dla własnego narodu i wobec tego nawoływał do wychowania w duchu swego rodzaju „egoizmu narodowego" [12]. Ale to wezwanie nie odwróciło ogólnoludzkiego nurtu w polskiej myśli pedagogicznej.

W okresie między dwiema wojnami światowymi władze państwowe Polski pragnęły takiego kształtowania postaw nauczycieli, aby byli dyspozycyjni wobec aktualnego rządu. Ale, rzecz jasna, nie wszyscy pedagodzy poddawali się temu żądaniu, zwłaszcza jego jednostronnej interpretacji. Na przykład lewicowa działaczka oświatowa Stefania Sempołowska już wcześniej wysuwała koncepcję jedności i miłości wszechludzkiej [13]. Bardziej ostrożnie, ale też i konkretniej, wyraził to dążenie człowiek o odmiennej orientacji społecznej — Tadeusz Łopuszański, według którego służyć ludzkości można najlepiej wtedy, kiedy się pomnaża bogactwa własnego narodu i w ten sposób wnosi wkład do kultury ogólnoludzkiej [14]. Ale i on pozostawał w nurcie ogólnoludzkiej orientacji nauczycielskiej.

Ogólnoludzkie intencje wychowawcze dotyczące nauczycieli oraz uczniów prezentowali także polscy przedstawiciele pedagogiki kultury, a wśród nich Józef Kreutz-Mirski. Zaraz po zakończeniu pierwszej wojny światowej wskazywał on na konieczność wyleczenia ludzkości ze skłonności agresywnych, ze zdziczeń i barbarzyństwa i skierowania na drogę współżycia kulturalnego, które mogłoby życie ludzkie wzbogacać oraz uszlachetniać pod względem moralnym. Eksponując dobra kultury, pragnąc podporządkowania cywilizacji kulturze, przeciwstawiał się jednostronnej działalności wychowawczej, np. obywatelskiej, religijnej, militarnej, narodowej itp. [15]. Nie wykluczając pielęgnowania narodowych wartości kulturowych wykluczał jednostronność i megalomanię oraz wszelkie „święte egoizmy narodowe" [16]. Chodziło mu o rozwijanie światłych i tolerancyjnych osobowości nauczycielskich i uczniowskich za pośrednictwem dóbr kultury [17].

[10] S. Karpowicz, *Jakiej potrzeba nam szkoły?*, Warszawa 1905, w: *Pisma pedagogiczne. Wybór*, wstęp, opracowanie R. Wroczyński, Wrocław 1965, s. 357—358.

[11] I. Moszczeńska, *Zasady wychowania*, Warszawa 1907, s. 15.

[12] Z Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki. Z dodatkiem: Charaktery a życie polityczne*, wyd. 3, Lwów-Warszawa 1914, s. 69—70, 73.

[13] S. Sempołowska, *Zasady moralne a literatura dla dzieci (parę uwag i spostrzeżeń)*, „Poradnik dla Czytających Książki" 1902, nr 23, w: *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, red. M. Falski, Warszawa 1960, s. 23, 25 i n.

[14] T. Łopuszański, *Zagadnienie wychowania narodowego*, Warszawa-Lublin 1918, s. 6.

[15] J. Kreutz-Mirski, *U progu nowej ery*, Lwów 1919, s. 18.

[16] *Ibidem*, s. 22.

[17] J. Kreutz-Mirski, *Nauczyciel-wychowawca. Jego dobór i kształcenie*, Warszawa 1933, s. 5.

W podobnym duchu wypowiadał się w 1925 r. Władysław Radwan, według którego głównym celem pracy szkoły i nauczyciela powinno być wytwarzanie jedności kulturalnej narodu i ludzkości oraz doprowadzenie do porozumiewania się ludzkości w sprawach zasadniczych, czyli do tzw. „współmierności duchowej" ludzi na świecie [18]. Uważał to za konieczne m.in. dlatego, żeby uniknąć realnego niebezpieczeństwa zrealizowania się mitu o wieży Babel [19].

Inaczej uzasadniał dążenia zjednoczeniowe Bogdan Nawroczyński. Jego zdaniem ludzie na całej kuli ziemskiej mają pewne wspólne cechy i potrzeby, a rozwój społeczeństw wykazuje powiązania oraz analogie, wobec tego jest uzasadnione ukierunkowanie pracy nauczycielskiej na cele ogólnoludzkie [20]. Ale droga do jednoczenia ludzkości prowadzi przez odpowiednie wychowanie poszczególnych narodów [21].

Natomiast Henryk Rowid, postulując wychowanie ludzi do kooperacji międzynarodowej i solidarności narodów, chciał to osiągnąć m.in. poprzez wewnętrzne rozbrajanie ludzi i sublimowanie tkwiącego w nich instynktu walki przeciw człowiekowi [22]. To rozbrajanie miałoby odbywać się przez działalność nauczycielską, przez pracę nad ludzkimi instynktami i nad psychiką, a nie tylko na drodze działań dyplomatycznych. Rowid chciał więc nie tylko wnosić jakieś pozytywne elementy do ludzkich osobowości, ale także usuwać z nich tkwiące już tam elementy szkodliwe, agresywne.

Bardziej radykalnie podjął to zagadnienie lewicowy pedagog Władysław Spasowski. Według niego ludziom potrzebne jest nie tylko wykształcenie ogólne, ale także ogólnoludzkie, prowadzone „w duchu hamowania barbarzyńskich objawów egoistycznej rywalizacji ludów". Pragnął kształcenia umożliwiającego „stworzenie federacji wolnych, społecznie wyzwolonych ludów, to znaczy takich warunków współżycia, w których każdy naród mając otwarte pole do rozwoju, zdobyłby nareszcie trwałe zabezpieczenie swego bytu" [23]. Ale dążąc do zespolenia narodów Spasowski przestrzegał przed biernością, mówiąc: „Biada narodom będącym maruderami kultury i cywilizacji" [24]. Uważał, że wchodzenie narodów do zjednoczonej ludzkości powinno odbywać się w sposób aktywny, aby ludzkość miała za co cenić swoje poszczególne człony narodowe. Ostatecznym celem pracy edukacyjnej miały być nie poszczególne narody, lecz zjednoczona i wyzwolona ludzkość [25].

---

[18] W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925, s. 6, 33 i n.

[19] W. Radwan, *Zagadnienie oświaty dorosłych w kulturze współczesnej*, Warszawa 1939, s. 4,7.

[20] B. Nawroczyński, *Teoria i praktyka wychowania*, Warszawa 1923, s. 13.

[21] B. Nawroczyński, *Zagadnienia wychowawcze naszego pokolenia*, w: *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Warszawa 1929, s. 114.

[22] H. Rowid, *Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła*, Kraków 1933, s. 4—5, 16 i n.

[23] W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*. Wstęp i przypisy W. Wojtyński, Warszawa 1959, s. 5.

[24] *Ibidem*, s. 195.

[25] W. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1963.

Chcąc podsumować powyższą prezentację idei zjednoczeniowej, można by sformułować następujące uwagi.

1. Nasi historyczni poprzednicy genialne antycypowali konieczność przezwyciężania egoizmów narodowo-państwowych oraz potrzebę jednoczenia się narodów na zasadzie pokojowego współistnienia i wzajemnego wspierania. Tylko jedni stawiali na pierwszym miejscu potrzeby własnego narodu, a na drugim potrzeby innych narodów, natomiast inni nie uwzględniali priorytetu narodowego, traktując równorzędnie całą ludzkość.

2. Trafnie dostrzeżono w działalności nauczycielskiej pierwszorzędny czynnik procesów jednoczeniowych, wskazując kierunkowe idee pracy edukacyjnej.

3. Słusznie też zastrzegano, że jednoczeniu narodów powinno towarzyszyć poszanowanie kultur narodowych oraz własnych ojczyzn.

4. Dociekliwie przestrzegano, że narody bierne, które chciałyby korzystać z dobrodziejstw zjednoczenia, nie wnosząc własnych wartości do kultury ogólnoludzkiej, nie mogą liczyć na powszechne uznanie i na odegranie znaczącej roli dziejowej.

5. Natomiast słabą stroną prezentowanych poglądów było ograniczenie ich właściwie tylko do sfery idei oraz całkowite pominięcie gospodarczych aspektów zjednoczeniowych. Nie zdawano sobie sprawy z tego, że na przeszkodzie realizacji wzniosłej idei zjednoczeniowej może stanąć wiele realiów gospodarczych; nie przewidziano hamulca w postaci konkurencji gospodarczej. Ale to oczywiście jeszcze nie pomniejsza wartości samej idei jednoczenia narodów i państw oraz postulatu przygotowywania ludzi do tego dzieła poprzez działalność nauczycielską.

AKTUALNE SUGESTIE REALIZACYJNE

I na koniec powstaje pytanie: jaką wartość mogą mieć dla nas, dzisiaj, przedstawione wyżej historyczne wyrazy postulatu umiędzynarodowienia działalności edukacyjnej? Wydaje się, że mają wartość dodatnią jako zespół przesłanek i jako argument przemawiający za słusznością współczesnych dążeń do edukacyjnego zjednoczenia Europy. Ale zawierają także dwie przestrogi: pierwsza — to ostrzeżenie, że do wspólnej skarbnicy kultury należy wnieść jakieś własne wartości, a druga — to nakaz wchodzenia aktywnego, z podkreślaniem własnego wytworzonego już dorobku, aby nie być maruderem kultury, z którym nikt się nie liczy.

Poprzednicy pozostawili nam w spadku także przekonanie, że nauczyciele i ich praca zawodowa mogą mieć pierwszorzędne znaczenie w tworzeniu nowego międzynarodowego ładu, a przede wszystkim ładu moralnego. Właśnie u podstaw tego referatu znajduje się teza, według której współczesnemu światu potrzebny jest nie tylko nowy ład gospodarczy, ale przede wszystkim ład moralny i że nauczyciele powinni znaleźć się w awangardzie na rzecz tworzenia takiego ładu. Ale do tego konieczna jest ich stała współpraca międzynarodowa.

Wydaje się, że jest konieczne odpowiednie przygotowywanie nauczycieli według wspólnego międzynarodowego programu. W planach i programach kształcenia

i doskonalenia zawodowego nauczycieli byłyby pożądane dwie stałe strukturalne części: 1) wspólna część ogólnoludzka realizowana we wszystkich krajach, 2) części krajowe i może nawet regionalne, odrębne w poszczególnych krajach, według ich własnego uznania. Być może, że na początek można by zacząć od wprowadzenia do zakładów kształcących nauczycieli jednego przedmiotu kształcenia, np. pod nazwą: „nauczycielska współpraca międzynarodowa" [26]. Obejmowałby on informacje o sytuacji i problemach nauczycieli i nauczycielskich organizacjach zawodowych we współczesnym świecie oraz zawierałby sugestie organizacyjne i wychowawcze mające na celu kształtowanie takich postaw nauczycieli, jakie wydawałyby się niezbędne do tego, by nauczyciele mogli stawać się przewodnikami ludzkości w tworzeniu nowego ładu w świecie. Mogłyby to być także sugestie dotyczące formułowania ideałów wychowawczych przewidywanych do realizacji we wszystkich szkołach, a nie tylko w zakładach kształcących nauczycieli.

Potrzebny byłby ożywiony ruch w zakresie wymiany planów i programów nauczania oraz podręczników szkolnych. Niezbędne byłoby zaopatrywanie szkół, a przede wszystkim zakładów kształcących nauczycieli, w rozmaite międzynarodowe źródła informacji edukacyjnej oraz ogólnej, jak encyklopedie, materiały statystyczne, czasopisma fachowe, nowsze pomoc naukowe itp. Jest raczej oczywiste, że nauczycielska współpraca międzynarodowa to proces permanentny, ale Polska ma w tej dziedzinie w okresie powojennym spore zaległości. Trzeba też zintensyfikować praktyczną międzynarodową współpracę nauczycielską, aby w ślad za nią następowała współpraca całych szkół i narodów.

Jeżeli pominąć okres średniowiecza, kiedy nauczyciele przemieszczali się swobodnie z kraju do kraju, oraz okres ożywienia współpracy w czasach reformacji, to można powiedzieć, że w ciągu ostatnich czterystu lat nauczycielstwo europejskie żyło w diasporze. Brak łączności i poczucia nauczycielskiej międzynarodowej wspólnoty był przypuszczalnie jedną z przyczyn, które spowodowały, że nauczyciele nie znaleźli się w czołówce kulturalnej narodów, ale jakby na bocznym torze zawodów docenianych przez społeczeństwa. Dzisiaj, we współpracy międzynarodowej, nauczycielstwo może znaleźć szansę na zwiększenie siły i skuteczności oddziaływania swojej grupy zawodowej na społeczeństwa oraz na polepszenie swojego losu. Jest to oczywiście tylko możliwość, która — jak wiele szans historycznych — może przekształcić się w rzeczywistość, ale tylko w wyniku szczególnej aktywności samego nauczycielstwa. Inicjatywną i organizatorską rolę w tej dziedzinie ma do spełnienia administracja edukacyjna wszystkich szczebli oraz nauczycielskie stowarzyszenia i związki zawodowe.

[26] Zob. A. S m o l a l s k i, *Potrzeba przygotowywania nauczycieli do współpracy międzynarodowej*, „Studia Pedagogiczne" t. 56, pod red. T. Wilocha — *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*, Wrocław 1991, s. 267 i n.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
1999, nr 3—4
PL ISSN 0033-2178

MARIAN WALCZAK
Warszawa

Z BADAŃ NAD SZKOLNICTWEM W KRAJACH OKUPOWANYCH I ZALEŻNYCH OD NIEMIEC HITLEROWSKICH (1938—1945)

Badania i ich owoce w formie publikacji książkowych dotyczące dziejów szkolnictwa i losów nauczycielstwa polskiego w okresie II wojny światowej stanowią znakomity dorobek polskich pracowników naukowych (Z. Albert, M. Banasiewicz, A. Bolewski i H. Pierzchała, J. Chrobaczyński, T. Jałmużna, F. Januszek, J. Kaźmierska, S. Kędryna, J. Krasuski, E. C. Król, A. Massalski, M. Walczak, Cz. Wycech) i niemieckich (M. Broszat, G. Hansen, K. Hartmann, Ch. Klessman). Dorobek ten obejmuje hitlerowską politykę naukową i oświatową w okupowanej Polsce, dopuszczone przez okupanta (jawne) szkolnictwo, tajną edukację na wszystkich poziomach kształcenia, martyrologię nauczycielstwa i naukowców oraz straty personalne i fragmentarycznie materialne polskiego środowiska naukowego i oświatowego. Jest on przede wszystkim świadectwem wielkiego zaangażowania, trudów i sukcesów ludzi nauki i nauczycieli w rozwiązywaniu oficjalnym i konspiracyjnym wielu problemów edukacyjnych społeczeństwa polskiego w latach 1939—1945.

W Polsce mamy pełne podstawy do syntetycznego przedstawienia losów polskiego środowiska naukowego i oświatowego, brak natomiast możliwości odniesienia tej problematyki do innych krajów europejskich okupowanych, zaanektowanych lub będących w zależności narzuconej przez imperialistyczne, hitlerowskie Niemcy. Zbadanie analogii i rozbieżności w kształtowaniu polityki i praktyki edukacyjnej, w traktowaniu pracowników naukowych, nauczycieli i młodzieży, w poniesionych stratach materialnych, osobowych itd. pozwoli porównać głębię, zasięg i skalę występowania tej problematyki w różnych krajach w okresie II wojny światowej. Badania mogłyby dotyczyć wszystkich krajów dotkniętych hitlerowskim nazizmem, lecz w tym przypadku, ze względu na środki materialne i możliwości personalne, zadanie zostało zrealizowane w odniesieniu do państw bliskich geograficznie i kulturowo (Czech, Litwy, Słowacji, Austrii, Polski), położonych w środkowej

Europie. Do badań w celach porównawczych włączona została III Rzesza, a w szczególności jej oświata i nauka narodowosocjalistyczna z lat 1933—1945, które służyły w niektórych zajętych krajach jako wzorzec do naśladowania.

Dramatyczność wydarzeń wokół szkolnictwa polskiego, zwłaszcza wyższego i średniego, wokół nauczycieli i pracowników nauki, ich sytuacji życiowej i zawodowej, martyrologii i eksterminacji, wokół dzieci i młodzieży, pozbawionych możliwości kształcenia, uczestnictwa w życiu kulturalnym, sportowym itp., zmuszanych do pracy fizycznej od 12—14 roku życia działa sugestywnie na rzecz porównań z innymi krajami. Ustalenie miejsca Polski i jej obywateli w szeregu ofiar reżimu hitlerowskiego i stalinowskiego, a także w szeregu bojowników i konspiratorów walczących z wrogiem, przeciwstawiających się narzuconemu porządkowi okupacyjnemu, również w dziedzinie edukacji narodowej jest zadaniem o istotnym znaczeniu moralnym i społeczno-politycznym.

Studiów porównawczych z tego zakresu tematycznego brak w Polsce i poza nią. Główną przeszkodą była niedostępność do szeregu zbiorów archiwalnych, np. w Czechosłowacji i Austrii. Ten okres minął. Archiwa zostały otwarte, znaleźli się też pracownicy naukowi zainteresowani podjęciem takiego zadania. Oni właśnie przystąpili do przeprowadzenia kwerendy archiwalnej i bibliotecznej, której tematem był okres lat 1938, 1939—1945, a w szczególności ówczesne decyzje władz okupacyjnych dotyczące szkolnictwa wyższego, zawodowego i ogólnokształcącego, działalności władz uczelnianych i szkolnych oraz losów pracowników naukowych, nauczycieli, studentów i uczniów oraz ich organizacji zawodowych, młodzieżowych i innych.

Podstawowym zadaniem do wykonania była kwerenda archiwalna w poszczególnych krajach.

W Austrii rozproszone zbiory narzuciły konieczność odwiedzenia kilku archiwów i bibliotek, natomiast godna podkreślenia jest przyjazna pomoc w ich udostępnianiu. Centralne archiwum państwowe, już w nowym gmachu, czyni wszelkie wysiłki, by zgromadzić u siebie większość zbiorów zlokalizowanych w różnych instytucjach państwowych i samorządowych. Cenne dokumenty źródłowe i opracowania zgromadzono w Bibliotece Ministerstwa Oświaty i Kultury w Wiedniu.

Na Litwie archiwum państwowe mieści się we wspaniale urządzonym, nowym budynku, zbiory są tam uporządkowane, skatalogowane i opisane. W archiwum są w zasadzie wszystkie dokumenty z obszaru oświaty i nauki, w tym także z okresu okupacji sowieckiej i hitlerowskiej. Dostępność do materiałów archiwalnych jest łatwa, jedynie język litewski — trudny.

Słowackie Archiwum Narodowe jest placówką naukowo-badawczą, co ułatwiało współpracę na interesujący nas temat. Zdeponowane tam zespoły akt ministerstwa szkolnictwa mają odrębny inwentarz ułatwiający znakomicie odszukanie właściwych dokumentów. Ponadto zbiory archiwalne i muzealne z obszaru szkolnictwa należące do władz miasta Bratysławy, również dobrze urządzone, były gwarancją, że kwerenda archiwalna mogła być wykonana bez trudności, lecz w odpowiednim tempie z powodu ograniczeń czasowych.

W Czechach zbiory archiwalne są trudniej dostępne, gdyż ich umiejscowienie nie należy do najdogodniejszych. Znaczna ich część znajduje się poza Pragą, a więc realizacja zamówień musi trwać dłużej. Natomiast wartość merytoryczna zbiorów jest duża, również w odniesieniu do szkolnictwa, oświaty i nauki.

Wykorzystana literatura przedmiotu jest obfita w Niemczech, zasobna w Polsce i Czechach, proporcjonalnie skromna na Litwie, w Austrii i Słowacji. Głównie na podstawie materiałów źródłowych, z uwzględnieniem literatury, zostało przygotowane opracowanie, które ukazuje stan edukacji, losy młodzieży, nauczycieli i pracowników naukowych w latach 1938—1939—1945 w wybranych krajach środkowej Europy, umożliwia porównanie ze stanem sprzed wojny i konfrontację wpływu hitlerowskiej polityki oświatowej i naukowej w tych krajach. Cel ten został — moim zdaniem — osiągnięty, czego potwierdzeniem są opracowania autorskie [1]:

— *Oświata i nauka w III Rzeszy Niemieckiej (1933—1945)* — Eugeniusz Cezary Król

— *Polityka oświatowa i naukowa w krajach Europy środkowej okupowanych i zależnych od Niemiec hitlerowskich:* w Austrii (1938—1945) — Marian Walczak; w Czechach (1939—1945) — Zenon Jasiński; w Słowacji (1939—1945) — Bolesław Grześ; na Litwie (1941—1944) — Aleksander Sokołowski, Marian Walczak; w Polsce (1939—1945) — Marian Walczak.

Autorzy tych prac charakteryzują najogólniej okres poprzedzający wybuch drugiej wojny światowej (lata 1938—1939), który przyniósł Europie środkowej zaskakujące wydarzenia polityczne, dyplomatyczne i militarne, których inspiratorem, prowokatorem i realizatorem była hitlerowska III Rzesza. Wydarzenia te doprowadziły do aneksji Austrii, wcielenia do Niemiec Sudetów, cesji kraju kłajpedzkiego i rozbicia państwa czechosłowackiego oraz do wybuchu wojny (1 września 1939 r.) i włączenia do Rzeszy Wolnego Miasta Gdańska i zachodniej Polski. Z punktu widzenia historycznego siedmioletni przedział czasowy (1938—1945) to okres krótki, jednakże waga zaistniałych wówczas wydarzeń nadaje mu szczególną rangę w dziejach ludzkości, chociaż, niestety, rangę negatywną.

Z opracowań autorskich wynika, że Niemcy hitlerowskie na terenach okupowanych lub zależnych narzucały zmiany strukturalne i funkcjonalne całokształtu życia politycznego i społeczno-gospodarczego, w tym także w sferze nauki i oświaty. Zmiany te wprowadzane bezpośrednio lub wymuszane pośrednio miały istotne znaczenie dla losów szkolnictwa, nauczycielstwa, studentów i młodzieży szkolnej. Zakres i stopień narzucenia przez Niemców własnych wzorów, struktur i ideologii narodowo-socjalistycznej był zróżnicowany, a nawet wręcz odmienny w omawianych krajach (Austria, Czechy, Litwa, Polska, Słowacja), ale występowały także problemy wszędzie jednakowo traktowane. Z różnym podejściem mamy do czynienia wobec problemów organizacyjnych szkolnictwa, treści kształcenia, spraw personalnych, germanizacji dzieci i młodzieży. Na przykład: na wzór i podobieństwo III Rzeszy miało funkcjonować szkolnictwo austriackie, bez większych zmian

[1] Opracowania stanowią realizację projektu badawczego pod kierunkiem M. Walczaka, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w latach 1995—1998.

pozostawiono programy nauczania na Litwie (z wyjątkiem szkół wyższych), głębokie, zróżnicowane, ale i chaotyczne przekształcenia organizacyjne i programowe wprowadzono w okupowanej Polsce, inne na ziemiach włączonych do Rzeszy, inne w Generalnym Gubernatorstwie, silnie występował proces germanizacji w Czechach i w Austrii, natomiast nie istniał w Słowacji i w GG. Jednoznacznie we wszystkich krajach określali Niemcy stosunek m.in. do szkół, nauczycieli i młodzieży narodowości żydowskiej, z założeniem likwidacji i eksterminacji oraz do szkolnictwa zawodowego, którego rozwój miał zapewnić kadrę fachowców dla gospodarki wojennej. Przez Niemców, i to z NSDAP, miały być obsadzone funkcje kierownicze w administracji szkolnej.

Społeczeństwo, nauczyciele i młodzież okupowanych krajów lub będących pod przemożnym wpływem hitleryzmu zapisali wiele pięknych kart w obronie interesów narodowych i w walce z narzuconym porządkiem, uczestnicząc w biernym lub partyzanckim ruchu oporu, w tajnym nauczaniu. Miały też miejsce postawy negatywne, niechlubne zachowania, uczestnictwo w kolaboracji i denuncjacje. Hitlerowcy na wszelkie przejawy przeciwstawiania się „nowemu ładowi" odpowiadali terrorem wobec ludności rodzimej, w tym także wobec nauczycieli i młodzieży. Miały miejsce liczne egzekucje, mordy pospolite, zsyłki do obozów koncentracyjnych i do ciężkiej pracy, osadzanie w więzieniach i aresztach śledczych oraz inne formy prześladowań. Ten dramatyczny problem kształtował się różnie do ogółu obywateli danego kraju, jednakże bardzo zbliżone formy przyjmował wobec Żydów, Cyganów, antyfaszystów i komunistów (po agresji na ZSRR). Świadomie realizowana eksterminacja największe rozmiary przybrała w Polsce, gdzie życie straciło ok. 10 tys. nauczycieli, naukowców i innych pracowników tego środowiska. W innych tu omawianych krajach nie obyło się również bez ofiar śmiertelnych wśród pracowników naukowych i nauczycieli, lecz proporcjonalnie do Polski w znacznie mniejszym rozmiarze. Różne też były przyczyny aresztowań, zsyłek i śmierci. W większości miały one charakter polityczny, lecz w Polsce wystarczyły błahe powody, a nawet wystarczyło być nauczycielem, inteligentem.

Zbadanie tych spraw otwiera możliwość szerszych porównań okoliczności i warunków pracy szkolnictwa wszystkich typów i i stopni, jego regresji lub rozwoju na ziemi austriackiej, czeskiej, litewskiej, polskiej i słowackiej w okresie dużej zależności od polityki i ideologii nazistowskiej, od jej realizatorów w latach 1938—1945. Porównania te mogą być rozpatrywane z wielu punktów widzenia, a przede wszystkim w odniesieniu do:

— zmian strukturalnych całokształtu szkolnictwa oraz poszczególnych typów szkół, zwłaszcza wyższych, zawodowych i ogólnokształcących,

— następstw tych zmian dla całości kultury narodowej i mniejszości narodowych oraz dla młodzieży szkolnej i studenckiej, jej możliwości edukacyjnych, warunków i poziomu kształcenia,

— zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym, przede wszystkim w planach i programach nauczania, w podręcznikach i książkach szkolnych narzucających rasizm, narodowy socjalizm i germanizację lub eliminujących treści nauczania służące umacnianiu postaw patriotycznych i poczucia narodowego,

— stosunku władz okupacyjnych do instytucji naukowych i oświatowych, do pracowników nauki i oświaty, selekcji w tym zawodzie, represji, eksterminacji i strat osobowych,

— udziału nauczycieli i młodzieży w ruchu oporu, tajnym nauczaniu i innych formach pracy konspiracyjnej,

— strat materialnych w nauce i szkolnictwie,

— efektów ilościowych i jakościowych kształcenia w okresie okupacji w porównaniu z okresem sprzed wojny.

Trudności i delikatność w referowaniu spraw oświaty i nauki litewskiej, słowackiej, czeskiej, austriackiej i polskiej w okresie panowania III Rzeszy Niemieckiej w Europie Środkowej wynika przede wszystkim ze zróżnicowanych postaw poszczególnych narodów i ich organów kierowniczych. A dodatkowo z faktu, że niektóre postawy serwilistyczne ulegały z czasem zasadniczej modyfikacji. Przykładem może był Austria, gdzie większość ludności witała wodza III Rzeszy z aplauzem, wręcz entuzjastycznie, a wkrótce zrozumiała swój duży błąd, albo Litwa, której społeczeństwo czuło się oswobodzone przez Wehrmacht z niewoli sowieckiej, aby potem przekonać się, że jest ponownie w niewoli. Dochodzi tu jeszcze sprawa formy sprawowania władzy przez Niemców i partycypacji w niej przedstawicieli danego narodu lub jej braku. Gotowość współdziałania z Niemcami wynikała w większym stopniu z dostrzegania ich siły ekonomicznej i militarnej niż politycznej i ideologicznej, chociaż i ta ostatnia sfera miała też swoich zwolenników. Więcej tu było dyplomacji i wyrachowania, a nawet desperacji niż rzeczywistego przekonania o słuszności celów realizowanych przez III Rzeszę.

Nie było jednakowego układu politycznego Niemców ze społeczeństwami krajów okupowanych lub będących pod ich bezpośrednim wpływem, nawet w dziedzinie edukacji narodowej. Stosunek hitlerowców do szkolnictwa, a zatem do młodego pokolenia danej narodowości, mógłby stanowić swego rodzaju miernik stosunku do całego społeczeństwa.

Szkody wyrządzone szkolnictwu i tym wszystkim, którym ono powinno służyć, straty osobowe, materialne i intelektualne, które dotknęły całe społeczeństwa, mogły być szerzej i głębiej rozpoznane dopiero po wojnie. Ocena tych zjawisk po kilkudziesięciu latach daje obraz rzeczowy, obiektywny i naukowo potwierdzony.

Autorzy poszczególnych opracowań podsumowali stan szkolnictwa w czasie panowania rasizmu, określili też, jakie jego elementy stanowiły regres a jakie postęp w stosunku do okresu sprzed wojny.

AUSTRIA

Szkolnictwo austriackie[2] stanowiło w okresie aneksji obszar intensywnej penetracji niemieckich władz politycznych i oświatowych, wiedeńskich i berlińskich, których głównym celem było zastąpienie austriackiego systemu szkolnego

[2] M. W a l c z a k, *Polityka naukowa i oświatowa w zaanektowanej Austrii 1938—1945*, maszynopis złożony w Ossolineum, s. 240—246.

obowiązującym w Trzeciej Rzeszy. Na tym polu nastąpiło szereg istotnych dla przyszłości zmian o charakterze organizacyjno-prawnym, politycznym i światopoglądowym. Dokonano przekształceń strukturalnych w szkolnictwie, modyfikacji treści kształcenia w programach nauczania i wychowania, ingerencji w sprawy personalne, zwłaszcza na stanowiskach kierowniczych.

U podłoża reorganizacji szkolnictwa w Ostmark tkwiły względy polityczne i ideologiczne będące przedmiotem zainteresowania NSDAP, organizacji młodzieżowych i nauczycielskich. Wszyscy oni wypowiadali się zgodnie za teorią i praktyką oświatowo-wychowawczą stosowaną w Altreichu.

Analiza tych zmian prowadzi do wniosku, iż niektóre z nich można uznać za korzystne, wprowadzające postęp, inne za szkodliwe, dysfunkcjonalne, jeszcze inne jako obojętne lub bez znaczenia. Ich ocena na pewno nie będzie jednozaczna, wprost przeciwnie — będzie zróżnicowana. Co ówczesny Niemiec-hitlerowiec uznawał za sukces, dla Austriaka mogło być klęską, czym nauczyciel NSDAP zachwycał się, dla patrioty było poniżające, szkodliwe wychowawczo.

Dziś, z perspektywy ponad pięćdziesięciu lat, łatwiej jest dokonać wyboru najważniejszych zmian i przekształceń zewnętrznych i wewnętrznych w szkolnictwie austriackim w latach 1938—1945 i sugerować ich postęp lub regres, korzystne lub negatywne następstwa dla społeczeństwa austriackiego i jego młodego pokolenia.

Oceny następstw tego rodzaju okresowych przemian dokonać może każdy badacz dziejów najnowszych oświaty i nauki, a zwłaszcza ten, który szczególnie interesuje się historią szkolnictwa w okresie II wojny światowej.

1. W zakresie przekształceń organizacyjno-prawnych.

Administracja szkolna. Obniżenie rangi austriackiego ministerstwa oświaty przez włączenie jego agend do ministerstwa spraw wewnętrznych jako oddział IV ds. oświaty i kultury oraz jednoczesne przystąpienie do jego likwidacji z przekazaniem głównych kompetencji REM, to decyzje, których szybka realizacja wytrąciła Austriakom „broń z ręki" w dziedzinie zarządzania szkolnictwem i wpływu na jego przyszłość.

Przekazanie w ręce narodowych socjalistów, bez względu na kwalifikacje i doświadczenie, w zasadzie wszystkich funkcji kierowniczych, od rektorów szkół wyższych po kierowników szkół ludowych, ułatwiło hitlerowcom wykonanie planów reorganizacji strukturalnej szkolnictwa, nauki i wychowania niejednokrotnie wbrew tradycji narodowej, przekonaniom fachowców i zwyczajom społeczeństwa austriackiego.

Szkolnictwo wyższe. Wprowadzenie w Ostland standardów w szkołach wyższych Trzeciej Rzeszy Niemieckiej oznaczało przede wszystkim likwidację wszelkich form autonomii i demokracji akademickiej oraz wprowadzenie hitlerowskiego, autokratycznego systemu zarządzania uczelniami i znormalizowania na wzór niemiecki metod, zakresu i treści kształcenia. Narzucone przez okupanta decyzje w tych sprawach, chociaż przykre, poniżające i cofające zdobycze samorządu uczelnianego, były przyjęte na ogół z pokorą i uległością.

Decyzje dotyczące likwidacji Akademii Konsularnej w Wiedniu i Uniwersytetu w Salzburgu miały podłoże polityczne i ideologiczne. Po Anschlussie Austria — zdaniem władz okupacyjnych — nie potrzebowała własnych służb dyplomatycznych, w Salzburgu zaś funkcjonował tylko fakultet teologiczny, który z punktu widzenia ideologicznego nazistów powinien przestać istnieć.

Podjęto również pozytywne decyzje organizacyjne powołując dwie wyższe szkoły muzyczne w Wiedniu i Salzburgu, Wyższą Szkołę Sztuki Stosowanej w Wiedniu, nowe instytuty uniwersyteckie: nauki o teatrze, dziennikarstwa, ekonomii politycznej i tłumaczy. Ponadto rozszerzono znacznie zakres działalności instytutów wychowania fizycznego.

Zakłady kształcenia nauczycieli. W 1937 r., po reformie, rozpoczęły pracę 6-letnie akademie nauczycielskie z nowoczesnym programem kształcenia i z uprawnieniami szkół wyższych. Mimo iż fakt ten Austriacy wielce sobie cenili, Niemcy tuż po Anschlussie postawili akademie w stan likwidacji, przywracając 4—5 letnie Lehrer- und Lehrerinenbildungsanstalten. Był to bez wątpienia regres pozycji społecznej i naukowej zakładów kształcenia przyszłych nauczycieli.

Szkoły średnie. W Austrii szkoły te występowały pod wieloma szyldami, z niewielkimi różnicami w planach nauczania. Dostosowanie do systemu niemieckiego polegało w zasadzie na zastąpieniu dotychczasowych, różnorodnych typów szkół niemiecką szkołą średnią, tzw. Oberschule. Osiągnięto znakomite uproszczenie organizacyjne edukacji na poziomie średnim, co Austriacy zaakceptowali bez uprzedzeń i kontrowersji. Różnice poglądów i sprzeciwy środowiska austriackiego budziły nowoutworzone, na poziomie Oberschulen, tzw. Nationalpolitische Erziehungsanstalten (zakłady kształcenia narodowosocjalistycznego) i to z powodu przesycenia programu nauczania dodatkowymi zadaniami ideologicznymi i polityczno-wychowawczymi.

Szkoły główne (Hauptschulen). W tych szkołach młodzież realizowała ostatnie cztery lata obowiązku szkolnego, wstępując do nich po czwartej klasie szkoły ludowej. Niemcy usiłowali przedłużyć naukę o dalsze dwa lata w części tych szkół. Teoretycznie przedłużenie nauki oznacza postęp kształcenia, lecz w tym przypadku wprowadzono uczniów w tzw. „ślepą uliczkę", bez możliwości dalszego ciągu nauki. Stąd też sześcioletnia Hauptschule, jako nowe zjawisko w szkolnictwie, nie zdobyła sobie wśród Austriaków ani uznania, ani poparcia.

Zmiany nazw szkół. W dziennikach urzędowych ukazało się kilka zarządzeń wprowadzających rygorystycznie gruntowne zmiany nazw szkół, w najszerszym zakresie szkół zawodowych. Nowe nazwy były przeniesione z Rzeszy. Austriacy oceniali te zmiany jako zrywanie więzi z tradycją narodową, i tam, gdzie mieli możliwości, stosowali podwójne zapisy nazw: stare austriackie i nowe niemieckie.

Prawodawstwo. Obowiązujące w Austrii prawo zastąpiono niemieckim, od konstytucji począwszy, poprzez ustawy (dekrety), do rozporządzeń i zarządzeń. Wszelkie przepisy prawne dotyczące szkolnictwa tworzono od nowa lub przenoszono w całości z Rzeszy. Austriaków pozbawiono mocy tworzenia prawa i dokonywania w nim zmian we wszystkich dziedzinach życia, w tym także nauki i oświaty.

2. **W dziedzinie modyfikacji treści kształcenia.** O treści kształcenia decydują plany i programy nauczania i wychowania, a wprowadzenie do nich zmian jest równoznaczne z decyzją o zaniechaniu lub ograniczeniu danego kierunku pracy pedagogicznej albo o wyborze lub rozbudowie nowego, protegowanego przez czynniki decydujące. Niemcy totalnie modyfikowali treści kształcenia w austriackich szkołach wprowadzając nowe lub usuwając ich zdaniem zbędne przedmioty nauczania, eliminując niewygodne części lub uzupełniając programy nowymi narodowosocjalistycznymi tematami.

Wychowanie fizyczne. Przedmiot ten doceniono prawie stuprocentowym zwiększeniem tygodniowej liczby godzin lekcyjnych. Niemcom chodziło głównie o rozwijanie kondycji fizycznej młodzieży w znaczeniu wojskowym, o sprawności (m.in. strzelanie, pływanie, wiosłowanie) przydatne w istocie każdemu młodzieńcowi, ale niezbędne i obowiązkowe dla przyszłego żołnierza. Niemniej jednak dbałość o rozwój fizyczny dzieci i młodzieży, przykutych do ław szkolnych przez około 30 godzin tygodniowo, oceniano pozytywnie, mimo wątpliwości co do celów militarnych, którym miała służyć realizacja programu tego przedmiotu.

Odrębny problem stanowi odpowiedź na pytanie, czy faworyzowanie wychowania fizycznego nie odbywało się kosztem innych przedmiotów lub zwiększeniem obciążenia uczniów? W istocie rzeczy tak było. Świadczy o tym wzrost w nowych planach nauczania tygodniowego czasu pracy lekcyjnej uczniów, obniżenie liczby godzin nauki innych przedmiotów, a także likwidacja niektórych zajęć dydaktycznych.

Religia. Narodowi socjaliści osiągnęli na tym polu duży sukces, działając administracyjnie: religia przestała być przedmiotem obowiązkowym, z niektórych szkół usunięto ją całkowicie (np. zakłady kształcenia nauczycieli), wymiar godzin religii, jako przedmiotu nadobowiązkowego, zmniejszono o połowę, przy czym wprowadzono biurokratyczne utrudnienia uczestnictwa młodzieży w zajęciach lekcyjnych, zniesiono opłacanie i ograniczono funkcjonowanie katechetów na terenie szkoły.

Dla kościoła, kleru i wyznawców był to duży cios: poniżenie, zlekceważenie dotychczas nienaruszalnych wartości, znaczny regres w możliwościach ideowego i wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież w myśl światopoglądu chrześcijańskiego i prawa kanonicznego.

Wychowanie narodowo-socjalistyczne. Ideologia narodowosocjalistyczna i rasistowska przenikała wszystkie programy edukacyjne. Występowała w tych ich częściach, które traktowały o rasoznawstwie i pielęgnacji czystości rasy, o teorii dziedziczności i idei narodowo-socjalistycznej, o kulcie wodza i poświęceniu się dla niego i narodu. Dzięki przeszkoleniu i odpowiednim naciskom na nauczycieli ten program wychowawczy realizowano przede wszystkim poprzez takie przedmioty jak: „biologia z rasoznawstwem", „rasoznawcza wspólnota pracy", „wprowadzenie do nauki filozofii", ale także podczas innych zajęć lekcyjnych i wykładów we wszystkich typach szkół w Ostmark.

Nauczanie i wychowywanie w duchu narodowosocjalistycznym i rasistowskim groziło deprawacją dzieci i młodzieży, naruszało obowiązujące dotychczas zasady

etyczne i moralne. Chociaż w Austrii przed Anschlussem panowały rządy dyktatorskie, to jednak nazizm, rozumiany jako hitlerowski narodowy socjalizm, rozwijany pod przewodem NSDAP, był dla większości Austriaków trudny do przyjęcia. Edukacja narodowosocjalistyczna budziła ich niepokój i sprzeciw, ale jednocześnie była biernie tolerowana przez większość nauczycieli, wykładowców i społeczeństwa, mimo widocznego regresu demokratycznych metod i środków wychowawczych, przy całkowitym lekceważeniu tradycji narodowych, religijnych i ogólnohumanistycznych.

Wychowanie dla sztuki. Nowy przedmiot nauczania — Kunsterziehung — wprowadzony do wszystkich klas ośmioletnich szkół średnich można uznać za znakomite rozwinięcie kształcenia humanistycznego, byleby tylko pominąć tematy programowe tego przedmiotu służące pogłębieniu wychowania narodowosocjalistycznego.

Język angielski. Wprowadzenie języka angielskiego do nowych programów nauczania szkół średnich i szkół głównych w wymiarze tygodniowym zbliżonym do języka niemieckiego ocenić należy jako duży postęp w nauczaniu języków obcych. Świadczy to o docenianiu przez niemieckie władze szkolne tej dziedziny kształcenia i przypuszczać należy, że Austriacy nie mieli nic przeciw tej decyzji.

3. **W sprawach personalnych.** Ingerencje w stosunku do osób zajmujących stanowisko kierownicze i nie odpowiadających kryteriom rasowym i politycznym były szybkie i stanowcze, jak gdyby przygotowane zawczasu. Niemal w każdym przypadku decyzje kadrowe stanowiły regres ilościowy i jakościowy.

Odwołanie ministra. Na miejsce austriackiego ministra szkolnictwa powołano Niemca z Rzeszy. Postawił on ministerstwo w stan likwidacji, przekazując główne merytoryczne problemy do REM, a resztki władzy nad szkolnictwem nowym szefom urzędów wojewódzkich (Reichsstatthalterom). Oni mieli być gwarantami politycznego i ideologicznego kierunku edukacji w Ostmark.

Odwołanie rektorów. Na miejsce dotychczasowych rektorów, prorektorów i dziekanów ustanowiono komisarycznych funkcjonariuszy, oddanych niemczyźnie i narodowemu socjalizmowi, pewnych pod względem politycznym. Te same kryteria decydowały o nowej obsadzie stanowisk kierowniczych w oświacie: inspektorów szkolnych, dyrektorów, kierowników. Regres polegał na tym, że kompetencje merytoryczne miały tu drugorzędne znaczenie. Hitlerowcy mogli mówić o sukcesie w realizacji własnej polityki kadrowej, a dla Austriaków fakt ten stanowił afront i wzbudzał poczucie bezsilności.

Zwalnianie z pracy profesorów i nauczycieli. Wyrzucono z pracy bez żadnych skrupułów wszystkich pracowników oświaty i nauki pochodzenia semickiego oraz tych, których uznano za antyfaszystów, przeciwników Anschlussu, hitleryzmu i narodowego socjalizmu. Tego rodzaju decyzje personalne, podjęte bez względu na dorobek i doświadczenie, na wkład do nauki i praktyki odbiły się negatywnie na funkcjonowaniu danej dyscypliny naukowej, dydaktyki i wychowania. Były to straty niemożliwe do odrobienia.

Powoływanie do służby wojskowej i na wojnę. Zaistnienie takiej sytuacji większość austriackich rodzin nauczycielskich traktowała wręcz tragicznie jako

czeskich politykach i czeskiej kulturze, jak wycofać ze sprzedaży i bibliotek książki, które zostały uznane przez władze za szkodliwe, jak wprowadzać urzędowanie w języku niemieckim.

Celem polityki Trzeciej Rzeszy w Czechach i na Morawach była pełna germanizacja obszaru i ludzi. Główne działania w zakresie polityki germanizacyjnej sprowadzono do: zmiany narodowości „rasowo godnych" Czechów oraz wysiedlenia „rasowo nieodpowiednich" Czechów i osób nieprzyjaznych Rzeszy.

Do pierwszych zmian strukturalnych w szkolnictwie powszechnym doszło w 1940 r., kiedy dotychczasowe 5-klasowe (pięcioletnie) szkoły ludowe zostały skrócone do czterech lat, a dotychczasowe trzyletnie szkoły wydziałowe (měšťanske) przekształcono na czteroletnie. Programowo nawiązywały one do czteroletnich szkół ludowych. W ten sposób zmieniono strukturę szkolną z 5+3 na 4+4. Z kolei szkoły wydziałowe przekształcono w niemiecką szkołę główną (Hauptschule), dokonując zmian w programie nauczania.

Do planów nauczania wszystkich szkół wprowadzono język niemiecki jako przedmiot obowiązkowy (rozp. z 5 lipca 1939 r.), natomiast do poważniejszych zmian programowych doszło w lipcu 1940 r., kiedy Min. Szkolnictwa i Oświaty Ludowej (MSiOL) zmieniło plany nauczania w szkołach średnich, ludowych i wydziałowych. Plany nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym powszechnym i średnim były kilkakrotnie zmieniane, w szkolnictwie zawodowym zaś, poza wprowadzeniem niemieckiego i wycofaniem innych języków obcych, nie dokonywano żadnych zmian.

W połowie 1941 r. MSiOL rozpoczęło realizację wcześniejszych poleceń protektora dotyczących redukcji czeskiego szkolnictwa średniego. Minister dr J. Kapras podpisał 10 lipca 1941 r. zarządzenie o całkowitym zamknięciu od 1 września 1941 r. 8 szkół średnich oraz o stopniowej likwidacji 17 szkół średnich drogą wstrzymania naboru do klas pierwszych. We wszystkich pozostałych szkołach średnich pozostawiono tylko po jednej klasie pierwszej (do 40 uczniów), bez prawa tworzenia klas równoległych.

W 1941 r., z inicjatywy K. H. Franka, władze Protektoratu przeprowadziły reformę szkolnictwa średniego. Z istniejących dotychczas czterech typów szkół średnich ogólnokształcących (gimnazjum, gimnazjum realne, gimnazjum realne zreformowane, szkoła realna) utworzono dwa typy szkoły średniej: gimnazjum i gimnazjum realne (tzw. gimnazjum zreformowane). Niemcy dla swojej młodzieży na terenie Protektoratu nie utworzyli gimnazjów zreformowanych, lecz Hauptschulen i Oberschulen.

W dniu 28 lutego 1942 r. ministerstwo zmieniło przepisy dotyczące egzaminów dojrzałości w szkołach średnich z czeskim językiem nauczania. Obowiązywał egzamin pisemny z języków i geometrii opisowej.

Ze względu na nadwyżkę młodych sił nauczycielskich w szkołach ludowych z czeskim językiem nauczania nie otwarto w roku szkolnym 1940/41 pierwszych i drugich klas zakładów nauczycielskich, pierwszego roku w akademiach pedagogicznych w Pradze i w Brnie oraz pierwszych i drugich klas zakładów kształcenia nauczycielek przedszkoli z językiem czeskim.

W odpowiedzi na antyniemieckie protesty, do jakich doszło przy okazji pogrzebu Jana Opletala 15 listopada 1939 r., władze niemieckie postanowiły zamknąć czeskie szkoły wyższe. W dniu 17 listopada 1939 r. jednostki SS zajęły budynki szkół wyższych w Pradze i Brnie. Wyższa Szkoła Górnicza w Przybramiu została zajęta 18 listopada. Razem zamknięto 10 szkół wyższych. W obwieszczeniu protektora K. von Neuratha zawiadamiano, że na okres 3 lat czeskie szkoły wyższe zostają zamknięte. Dziewięciu działaczy związku czeskich studentów zostało skazanych na śmierć a ponad tysiąc zostało uwięzionych w obozach koncentracyjnych. Pozbawiono możliwości nauki 15 172 studentów. Równocześnie uniemożliwiono pracę pedagogiczną i naukową 513 profesorom, 475 docentom i 345 młodszym pracownikom dydaktyczno-naukowym.

Do uwag programowych poszczególnych przedmiotów nauczania wprowadzono akcenty proniemieckie i narodowosocjalistyczne. W języku czeskim zalecano opuszczenie wszystkich czytanek i wierszy, które są przepełnione duchem „nienawiści narodowej" i takich, które naruszają obecną pozycję Protektoratu w Rzeszy Niemieckiej a także prac autorów żydowskich, literatury i sztuki żydowskiej. Od nauki geografii, przyrody i historii oczekiwano, że uczniowie zapoznają się z Protektoratem Czech i Moraw jako częścią Rzeszy Niemieckiej, formami współpracy między narodem niemieckim i czeskim. Wychowanie fizyczne w szkołach nabrało szczególnego znaczenia, było docenione przez Niemców i rozwijało się nawet kosztem innych przedmiotów.

SŁOWACJA

Słowacja[4] nie była w omawianym okresie ofiarą aneksji lub agresji hitlerowskich Niemiec, nie była więc okupowanym krajem przynajmniej do wybuchu Słowackiego Powstania Narodowego. Republika Słowacji nie istniała jako samodzielny organizm polityczno-państwowy do marca 1939 r. Powstała w wyniku dążeń części Słowaków do autonomii na obrzeżu europejskich zawirowań politycznych, które w ostatnich dwóch latach przed wybuchem II wojny światowej sprzyjały parciu słowackich autonomistów do samodzielności.

Samo utworzenie najpierw autonomii Słowackiej Krainy a następnie niepodległego państwa — Republiki Słowacji, nie wnikając w okoliczności zaistnienia tych faktów, było zgodnie z prawem samostanowienia narodów aktem sprawiedliwości dziejowej i wydarzeniem postępowym, pozytywnym.

Istnienie samodzielnego narodowego państwa słowackiego pozwoliło, jak nigdy wcześniej, rozwijać słowackość, tj. język, kulturę, obyczaje i było procesem postępowym, pozytywnym, co jest godne podkreślenia tym bardziej, że w tym samym czasie inne anektowane i okupowane kraje europejskie, w tym Polska wytężały siły dla swego nie tylko kulturalnego, ale i biologicznego przetrwania pod panowaniem hitlerowskich Niemiec. III Rzesza Niemiecka była dla Słowacji

[4] B. Grześ, *Szkolnictwo i nauka w Słowacji w latach 1938—1945*, maszynopis złożony w Ossolineum, s. 544—547.

protektorem, a dla innych krajów europejskich okrutnym okupantem. W latach istnienia Republiki Słowacji produkcja wzrosła o 28%, ale uczestnictwo w II wojnie światowej od samego początku (udział w napaści Niemiec hitlerowskich na Polskę kosztował Słowację 160 mln koron słowackich) do wiosny 1945 r. Jeden miesiąc udziału w wojnie przeciw ZSRR kosztował Słowaków 150 mln Ks., stąd zadłużenie w konsekwencji 73 miesięcy wojny wyniosło ponad 10 mld Ks. Ilustracją wielkości zadłużenia może być to, że w czerwcu 1944 r. jego wielkość osiągnęła równowartość 47% produkcji rocznej z 1943 r. Udział w wojnie u boku wielkiego protektora i konsekwencje tego uczestnictwa to wielki minus dla Słowacji.

Słowacka Kraina a następnie Republika Słowacji przejęła funkcjonujący w okresie I Republiki Czechosłowackiej porządek prawny, ale modyfikowała go, zmieniała lub tworzyła swój nowy — własny narodowy dostosowany do nowej ideologii państwa chrześcijańsko-narodowosocjalistycznego. O ile zmiany obowiązujących praw uznać należy za właściwe i uzasadnione, o tyle przyjęte podstawy ideologiczne były wyraźnym krokiem wstecz.

Konsekwencją przyjętych ogólnych zmian prawnych i ideologicznych były przekształcenia w systemie edukacji i nauce.

Administracja szkolna. Rząd Słowackiej Krainy utworzył 10 października 1938 r. Ministerstwo Szkolnictwa i Oświaty Narodowej (MSiON), które wypełniało wszystkie kompetencje ministerstwa w Pradze i w praktyce było poszerzoną kontynuacją dawnego referatu praskiej centrali w Bratysławie. Po ogłoszeniu niepodległości (14 marca 1939 r.) ministerstwo stało się centralnym organem administracji szkolnej Republiki Słowacji. Kompetencje tego organu w porównaniu z dawnym referatem zostały poszerzone niepomiernie, bo poza edukacją i nauką podlegały mu takie działy jak: ochrona zabytków, muzealnictwo, archiwalia, kultura, wydawnictwa, wyznania, fundacje, majątki kościelne, filmy i in. Urzędowi temu podlegały bezpośrednio inspektoraty szkolne w obwodach, które nadzorowały szkoły publiczne (ludowe i wydziałowe) oraz placówki kształcenia zawodowego w ramach obowiązku szkolnego. Szkoły średnie podporządkowane były ministerstwu, a dyrektorów tych szkół powoływał prezydent republiki. Dwustopniowa struktura administracji szkolnej zapewniała jej dużą sprawność i funkcjonalność. Wyodrębnienie w ramach MSiON autonomicznego wydziału niemieckiego było utworzeniem niezależnego „państwa w państwie" umacniającym uprzywilejowaną pozycję mniejszości niemieckiej w Słowacji, podobnie było ze strukturami politycznymi, paramilitarnymi i studenckimi Niemców. Taki stan należy ocenić negatywnie.

Pozytywnym novum dla szkolnictwa zawodowego, a szczególnie handlowego było wprowadzenie systemu kuratoryjnego zapewniającego powiązania szkół z praktyką i gwarantującego dopływ niezbędnych środków na funkcjonowanie placówek kształcenia zawodowego.

Administracja szkolna wszystkich szczebli została w pierwszej kolejności „odczechizowana" podobnie jak stanowiska kierownicze w szkołach oraz kadra szkół średnich i wyższych. Proces ten został w zasadzie przeprowadzony w latach 1938—1939, co ilustrują dane zamieszczone w tekście. O ile „zesłowaczenie" stanowisk w administracji szkolnej miało pewne uzasadnienie, o tyle narodowoś-

ciowa czystka wśród kadry nauczającej łącznie z usunięciem Żydów przynajmniej w pierwszych dwóch latach spowodował ujemne skutki w poziomie nauczania. To unarodowienie szkolnictwa przyniosło negatywne konsekwencje dla przyszłych stosunków słowacko-czeskich.

Przekształcenia stukturalne szkolnictwa. U podstaw wszystkich zmian legła nowe ideologia państwa chrześcijańsko-narodowego i narodowosocjalistycznego, co wyraziło się w dominacji nakazów i zakazów wypływających z zasad wyznania rzymsko-katolickiego z uznaniem przez państwo innych religii chrześcijańskich. Ponadto państwo słowackie przyjęło zasady narodowego socjalizmu upodabniając wiele struktur politycznych i organizacyjnych oraz treści ich działalności do narodowego socjalizmu niemieckiego. Połączenie pryncypiów chrześcijańskich z narodowym socjalizmem ukierunkowywało jednoznacznie wszystkie dalsze przeobrażenia w słowackim życiu publicznym. Ta jednokierunkowość ideologiczna zubożała reformy szkolnictwa słowackiego.

Reforma gimnazjum polegała na utworzeniu z kilku jego typów jednolitej szkoły średniej państwowej lub niepaństwowej z zachowaniem tradycyjnej nazwy gimnazjum. Nowe zreformowane gimnazjum mogło mieć profil klasyczny lub realny. Gimnazjum stało się szkołą dla wybranych, szkołą elitarną z przewagą — niezależnie od profilu — przedmiotów wychowujących. Zakaz koedukacji wprowadzony w 1939 r. utrudnił dziewczętom dostęp do niej, co rzutowało także na ich udział w studiach na słowackich uczelniach wyższych.

Próby zreformowania kształcenia dziewcząt nie przyniosły żadnych pozytywnych rezultatów, co wynikało z pozycji, jaką miały zajmować kobiety w życiu społecznym Słowacji. Miały one być szlachetnymi w uczuciach gospodyniami, świadomymi narodowo paniami domu oraz opiekuńczymi dobrze wychowującymi matkami.

Reforma kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkół ludowych polegała na: likwidacji niepopularnych akademii pedagogicznych, a przede wszystkim na przekształceniu czteroletnich zakładów nauczycielskich w pięcioletnie akademie nauczycielskie. Przedłużenie nauki o rok pozwalało lepiej wykształcić nauczyciela i wychować go do zawodu, ale fakt, że mimo złożenia egzaminu dojrzałości oraz dłuższej o rok nauki niż w gimnazjum absolwent akademii nie mógł ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe, a ponadto wprowadzenie opłat czesnego (w zakładach nauczycielskich nie było czesnego) nie zachęcał do podejmowania nauki w tej szkole średniej. W akademiach nauczycielskich także obowiązywał zakaz koedukacji.

Przeobrażenia, którym poddana została szkoła ludowa, doprowadziły do tego, że ten typ placówek oświatowych przestał być państwowy. Szkoły ludowe mogły być wyznaniowe (gmin wyznaniowych) lub społeczne (gmin obywatelskich). Ta najbardziej masowa szkoła od początku dzieliła Słowaków (dzieci, rodziców, nauczycieli) według wyznania, a struktura wyznaniowa zapewniała dominację kościoła katolickiego. Cel reformy, tj. zmniejszenie liczby szkół o 1 i 2 nauczycielach, został osiągnięty w niewielkim stopniu. Cały ciężar kosztów rzeczowych został przeniesiony na gminy wyznaniowe lub obywatelskie, to znaczy na organizatorów utrzymujących szkoły. Przed reformą było szkół ludowych o 1—2 nauczycielach 3041, po

zakładami produkcyjnymi, które powinny przygotowywać przyszłych rzemieślników od strony praktycznej, fachowej i odsyłać ich na naukę teoretyczną do szkół zawodowych [6].

Urząd Oświaty w Wilnie, podejmując określone inicjatywy i przedsięwzięcia, musiał ubiegać się o zgodę niemieckiego komisariatu generalnego w Kownie. W tymże komisariacie zatwierdzano sprawy ważne dla szkolnictwa litewskiego, ale również drugorzędne, jak na przykład: składy uczestników kursów nauczycielskich, przydziały maszyn, urządzeń technicznych i materiałów do ćwiczeń w szkołach zawodowych itp. Przedstawiciele komisariatu generalnego korzystali z prawa wizytacji Urzędu Oświaty i podległych mu placówek oświatowych, których głównym celem było sprawdzenie, czy instrukcje władz niemieckich były przestrzegane przez urzędników litewskich. W szczególności chodziło o przybliżenie litewskiego systemu oświatowego do niemieckiego, czego zresztą nie udało się zrealizować do końca wojny, a także o zmianę proporcji w kształceniu ponadpodstawowym, mianowicie o redukcję liczby uczniów w gimnazjach na korzyść szkół rzemieślniczych i handlowych. Ponadto Niemcy dążyli do takiego układu edukacyjnego na Litwie, aby ograniczyć lub zlikwidować możliwości kształcenia inteligencji na poziomie wyższym i pełnym średnim, aby układ ten pozwolił na powoływanie możliwie największej liczby młodzieży litewskiej do pomocniczych służb wojskowych [7] lub na kierowanie jej do pracy przymusowej w przemyśle i rolnictwie III Rzeszy.

Szkolnictwo litewskie z okresu trzyletniej okupacji hitlerowskiej, z pominięciem prawie rocznego bytu LSRR, stanowiło element ogólnej polityki narodowosocjalistycznej realizowanej w zajętych krajach bałtyckich. Na czoło zainteresowań okupanta wysuwała się nie oświata i nauka, lecz szeroko pojęta problematyka gospodarcza i personalna, służąca bezpośrednio wojsku i wojnie. Mniejsze zainteresowanie okupacyjnych władz administracyjnych, partyjnych i policyjnych sprawami szkolnictwa, skądinąd korzystne dla Litwinów, wynikało przede wszystkim z priorytetów dla przemysłu, rolnictwa, rzemiosła itp., ze zrozumiałej potrzeby zwiększania ich wydajności i jakości pracy.

Nie może to oznaczać całkowitego *désintéressement* wobec form i zakresu kształcenia młodych Litwinów i występujących na Litwie mniejszości narodowych. Niemcy, odpowiedzialni za ten odcinek działalności na okupowanym terenie, musieli się czymś wykazać, a tym czymś było przybliżenie szkolnictwa litewskiego do obowiązującego w Rzeszy i, co za tym idzie, przeprowadzanie tymczasowych zmian i częstych, gruntownych lub połowicznych reform.

Warto by odpowiedzieć na pytania: co szkolnictwo i społeczeństwo litewskie straciło lub co zyskało na zmianach czy reformach oświatowych z lat okupacji niemieckiej? Gdzie nastąpiło pogorszenie, a gdzie postęp? Próbą odpowiedzi na te pytania mogą być niektóre porównania okupacyjnego stanu szkolnictwa z przed-

[6] Lietuvos Centriuis Valstybes Archyvas (Centralne Archiwum Państwa Litewskiego) — LCVA, sygn. FR. 629, Ap. 1, t. 844, s. 15—19; sprawozdanie z konferencji.

[7] Uczniów starszych klas kierowano do obozów, gdzie przygotowywano ich do służby przeciwlotniczej.

wojennym. Ranga centralnej administracji szkolnej Litwy, którą przed wojną reprezentowało Ministerstwo Oświaty, została obniżona do Urzędu Oświaty (Švietimo Vadyba), który funkcjonował w ramach Litewskiej Rady Krajowej kolaborującej z okupantem. Chwalebnym wyjątkiem z lat 1941/1943 była obsada Litwina (Pr. Germantesa) na stanowisku szefa (radcy generalnego) tego Urzędu, dużą stratą zaś jego aresztowanie w 1943 r. i zastąpienie Niemcem.

Korzystnym zjawiskiem dla litewskiego szkolnictwa był fakt pozostawienia Litwinów na stanowiskach kierowniczych w administracji centralnej i terenowej oraz jako nauczycieli, kierowników i dyrektorów wszelkich szkół i placówek oświatowych.

Ciosem dla społeczeństwa litewskiego były decyzje władz hitlerowskich, dotyczące szkolnictwa wyższego, a w szczególności ograniczenia jego działalności oraz zamknięcia szkół wyższych w marcu 1943 r. W tej sprawie Niemcy postępowali niekonsekwentnie, bowiem z jednej strony już od 1941 r. zmierzali ku likwidacji uczelni, z drugiej zaś potrzeby kadrowe zmuszały ich do utrzymywania kształcenia np. rolników i leśników, weterynarzy i lekarzy. Pozytywnym zjawiskiem na tym polu był Instytut Nauczycieli Rzemiosła utworzony w Wilnie w 1943 r.

Plany nauczania szkół podstawowych w okresie okupacji niemieckiej zmieniano dwukrotnie: w r. szk. 1941/42 utrzymano 6-klasową szkołę i wprowadzono dodatkowo język niemiecki i wychowanie obywatelskie, natomiast od r. szk. 1942/43 przedłużono naukę do 7 lat, a w klasach VI i VII wprowadzono przedmioty zawodowe odrębne dla szkół miejskich i wiejskich. Zmiany te należy ocenić pozytywnie, zwłaszcza że realizowali je nauczyciele litewscy.

Plany nauczania szkół średnich zmieniano corocznie (przejściowy, jednolity, „z podwyższonym programem" — zróżnicowany) i na ogół na lepsze dla młodzieży, gdyż zapewniano jej wybór kierunków kształcenia i przedłużoną o rok naukę, czyli ośmioletnią edukację na poziomie średnim.

Zwiększenie tygodniowej liczby godzin wychowania fizycznego było pozytywnie przyjęte przez młodzież i rodziców, stanowiło bowiem znaczny krok naprzód w podnoszeniu sprawności i zdrowia młodego pokolenia.

Znacznym osłabieniem całego systemu oświaty groziły decyzje władz okupacyjnych w sprawie ograniczenia rozmiarów kształcenia w seminariach nauczycielskich i likwidacja kierunków uniwersyteckich kształcących kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Zastąpienie tych form kształcenia kursami zawodowymi nie mogło wystarczyć do utrzymania szkolnictwa na właściwym poziomie.

Programy nauczania szkół podstawowych i średnich nie uległy zasadniczym zmianom, w większości przypadków realizowano litewskie, przedwojenne z nielicznymi uzupełnieniami i korektami. Niemcom nie wystarczyło czasu na przygotowanie pracochłonnych programów, a Litwini mogli być zadowoleni z takiego stanu rzeczy. Tylko na funkcjonujących jeszcze kierunkach studiów wyższych obowiązywały wykłady i egzaminy z „teorii narodowego socjalizmu" i „teorii o rasach".

Niewątpliwym sukcesem polityki niemieckiej był rozwój szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza szkół rzemieślniczych. Tylko z pierwszego okupacyjnego roku szkolnego (1941/42) na drugi (1942/43) liczba uczniów zwiększyła się ogółem

o 37%, a w szkołach rzemieślniczych aż o 45%. W warunkach wojny rozwój szkolnictwa zawodowego był korzystny dla obu stron: Niemcy zdobywali właściwą i potrzebną kadrę fachowców, Litwini chronili własne dzieci przed wywózką do Rzeszy, a ogólniej rzecz biorąc zwiększał się wskaźnik kształcenia po szkole podstawowej młodzieży zdobywającej kwalifikacje zawodowe.

Dotkliwym ciosem dla większości młodzieży litewskiej (roczników 1919—1925) był pobór do pomocniczych jednostek wojskowych, przeprowadzany w wyniku porozumienia władz litewskich kolaborujących z okupantem hitlerowskim pod hasłem walki z komunizmem, natomiast sukcesem można nazwać niedopuszczenie do utworzenia litewskich oddziałów „Waffen SS" oraz uniknięcie organizacji szkolnej na wzór Hitlerjugend.

Stan liczbowy szkolnictwa litewskiego z okresu okupacji hitlerowskiej przedstawiony w sprawozdaniach za r. szk. 1942/43 jest we wszystkich działach szkolnictwa (z wyjątkiem wyższego) korzystny. Dzieci szkół podstawowych wypełniały należycie obowiązek szkolny, szkoły gimnazjalne były dla młodzieży dostępne, szkoły zawodowe usilnie popierane przez władze rozwinęły się znacznie.

Porównanie danych statystycznych szkolnictwa z okresu okupacji ze stanem sprzed wojny nie należy do zadań łatwych i to głównie z powodu zmian terytorialnych kraju. Krótko przed wybuchem II wojny światowej (marzec 1939 r.) Litwa utraciła na rzecz III Rzeszy Niemieckiej Kraj Kłajpedzki, a w październiku 1939 r. zyskała Kraj Wileński, należący przed wojną do Polski. Każde porównanie ogólnolitewskie musi uwzględniać te zmiany. Wraz z utratą Kraju Kłajpedzkiego ubyły Litwie 4 gimnazja i 11 progimnazjów o łącznej liczbie 3443 uczniów[8], natomiast przyłączenie Kraju Wileńskiego przyniosło (wg danych z r. szk. 1943/44) 9 gimnazjów i 4 progimnazja z 5085 uczniami.

Przybliżony obraz całości można osiągnąć, porównując przykładowo niektóre powiaty. Na przykład w powiecie mariampolskim było przed wojną 5 gimnazjów, w których uczyło się 1289 uczniów, a w r. szk. 1943/44 — 4 gimnazja i 2902 uczniów, w powiecie kowieńskim odpowiednio: 16 gimnazjów i 4364 uczniów przed wojną oraz 11 gimnazjów i 5423 uczniów w r. szk. 1943/44, w Możejkach przed wojną 1 gimnazjum i 308 uczniów oraz podczas okupacji 1 gimnazjum i 668 uczniów[9]. Dalsze porównania wskazują również na wzrost liczby uczniów w gimnazjach w ostatnim roku szkolnym podczas okupacji niemieckiej. Młodzież garnęła się do szkół średnich i zawodowych, gdyż tam czuła się najbezpieczniej, a przede wszystkim nie podlegała rejestracji w urzędzie pracy (Arbeitsamt) — głównej instytucji zajmującej się dostarczaniem siły roboczej do Rzeszy.

POLSKA

W latach 1939—1941 Polska[10] była okupowana przez dwa mocarstwa totalitarne: III Rzeszą Niemiecką i ZSRR. Sytuacja szkolnictwa dla młodzieży polskiej

[8] Lietuvos statistikos — 1937..., s. 72 i 74.

[9] *Ibidem* oraz LCVA, sygn. FR 629, Ap. 1, t. 778, s. 7—11.

[10] M. Walczak, *Polityka oświatowa i naukowa w okupowanej Polsce w latach 1939—1945*, maszynopis złożony w Ossolineum, s. 811—813.

została przedstawiona w tym opracowaniu dla całego obszaru II Rzeczypospolitej, a więc dla obu okupacji. Natomiast w tym rozdziale, zgodnie z ogólnym tematem badawczym, uwzględnimy tylko terytorium Polski zajęte przez Niemców, tj. ziemie wcielone do Rzeszy i Generalne Gubernatorstwo.

W założeniach teoretycznych i w działaniu praktycznym hitlerowcy zakładali zniszczenie polskiego środowiska naukowego i oświatowego jako skupiska najliczniejszej i szczególnie niebezpiecznej dla interesów III Rzeszy grupy inteligencji polskiej, która skutecznie zapewniała polskie szowinistyczne wychowanie młodego pokolenia Polaków.

Tak więc, poza narzuceniem nowych rozwiązań strukturalnych w szkolnictwie, doprowadzono, ze względów ideologicznych i politycznych, do znacznej deklasacji, prześladowań i eksterminacji nauczycieli i pracowników nauki, do regresu ilościowego i jakościowego kształcenia polskich dzieci i młodzieży.

Na pytanie postawione w tytule „postęp, czy regres w szkolnictwie..." w odniesieniu do Polski odpowiedź jest jednoznaczna: mieliśmy do czynienia tylko z regresją, ze stałym cofaniem się edukacji Polaków, bo przecież nawet wzrost ilościowy w szkolnictwie zawodowym w GG był regresywny, jakościowo wsteczny. Potwierdzeniem tego stwierdzenia mogą być następujące fakty:

1. W sprawach organizacyjno-prawnych szkolnictwa dla Polaków mamy do czynienia z rewolucją pojęć i poglądów hitlerowców skierowaną przeciw rodzimej ludności, czego skrajnym przykładem była decyzja E. Kocha o zamknięciu na czas wojny wszystkich szkół dla Polaków. Decyzja ta została zrealizowana na północnym Mazowszu włączonym do Prus Wschodnich i w okręgu białostockim. Licytacja „władców nowych ziem" jak gorzej urządzić edukację Polaków, trwała do końca okupacji i stanowiła ich zasługę dla narodowego socjalizmu. Prześcigano się również w podejmowaniu decyzji o „zamknięciu", „likwidacji", „zawieszeniu", „zakazie działalności" czegoś z polskiego życia naukowego i oświatowego, by szybciej wyrugować to, co polskie i wprowadzić własne porządki. Trudno ustalić chronologię tych działań, wiele spraw realizowano bowiem równocześnie, czasem w sposób przemyślany, na ogół chaotycznie.

2. Polska administracja szkolna na ziemiach wcielonych do Rzeszy nie miała żadnych szans na kontynuowanie pracy, uległa likwidacji od kuratorów szkolnych począwszy, przez inspektoraty terenowe, na dyrekcjach i kierownictwach szkół skończywszy. Wszystkie jej ogniwa przejęły instytucje niemieckie i osoby narodowości niemieckiej. W GG już w pierwszym roku okupacji zlikwidowano Min. Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i kuratoria okręgów szkolnych, a na czele inspektoratów powiatowych postawiono Niemców. Polacy utrzymali się na ogół jako dyrektorzy i kierownicy szkół. W Krakowie ustanowiono rządowy Wydział Nauki i Nauczania dla całego GG, a w urzędach gubernatorów okręgowych wydziały szkolne zastąpiły polskie kuratoria. Kierownictwa szkół wyższych: rektorzy, dziekani, senaty upadły wraz z likwidacją uczelni. Wszystkie te decyzje doprowadziły do przejęcia całokształtu zarządzania szkolnictwem przez instytucje niemieckie i przez Niemców sprowadzonych z III Rzeszy lub miejscowych Volksdeutschów i do usunięcia polskich kadr kierowniczych z administracji szkolnej

od ministra do inspektora. Regres polegał na tym, że wszystkie decyzje dotyczące szkolnictwa spoczywały w rękach Niemców, którzy na ogół byli wrogo, a co najmniej nieżyczliwie ustosunkowani do społeczności polskiej i jej problemów edukacyjnych.

3. Losy szkolnictwa dla dzieci i młodzieży polskiej zależały od władz okupacyjnych. Tutaj możemy mówić o głębokim regresie, o klęsce polskiego przedwojennego szkolnictwa. Nie wdając się w szczegóły: poddano likwidacji wszystkie polskie uniwersytety, szkoły wyższe i średnie, zamknięto polskie szkoły powszechne i zawodowe na ziemiach wcielonych do Rzeszy i na Białostocczyźnie. Decyzje o zamykaniu szkół to kataklizm w życiu setek tysięcy studentów i uczniów szkół średnich pozostających nagle bez możliwości dalszego kształcenia.

4. Ze szkół powszechnych i zawodowych w GG wyeliminowano przedmioty humanistyczne i wychowanie fizyczne, usunięto z programów treści narodowe i patriotyczne, odebrano podręczniki do tych szkół. Spauperyzowano nauczycieli tych szkół.

5. W Kraju Warty: rachityczna sieć szkół powszechnych dla dzieci polskich, plany i programy nauczania, kadra niewykwalifikowanych nauczycieli — Niemców, warunki i atmosfera pracy stanowiły superregres w stosunku do tego szkolnictwa sprzed wojny. Na Pomorzu i Śląsku w szkołach przejściowych uczono głównie języka niemieckiego i zdecydowanie realizowano proces germanizacji.

6. Ogólnie rzecz traktując straty edukacyjne dzieci będących w wieku obowiązku szkolnego były duże, stanowiły efekt polityki oświatowej okupanta. Na ziemiach wcielonych do Prus Wschodnich i na Białostocczyźnie nie pozwolono na otwarcie żadnej szkoły, w Kraju Warty do Volksschulen uczęszczało co 20-te dziecko, w GG liczba uczniów szkół powszechnych spadła w stosunku do okresu sprzed wojny o 40%, na terenach wschodnich zajętych przez Niemców w 1941 r. z reguły nie otwierano szkół. Tak więc wiele polskich dzieci nie uczyło się wcale podczas okupacji, powiększając po wojnie liczbę analfabetów.

7. Pod okupacją sowiecką zmiany niekorzystne dla Polaków dotyczyły likwidacji polskiej administracji szkolnej, wycofania ważnych przedmiotów humanistycznych i podręczników szkolnych oraz uparte wprowadzanie do szkół własnej ideologii, nowych przedmiotów, podręczników i organizacji humanistycznych, co miało prowadzić do szybkiej rusyfikacji uczestników procesu dydaktycznego.

8. Na podstawie decyzji władz hitlerowskich pozbawiono możliwości nauki ok. 50 tys. studentów, ponad 270 tys. uczniów szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz co najmniej połowy uczniów szkół powszechnych i wszystkich uczniów szkół specjalnych.

9. Najwyraźniej straty edukacyjne społeczeństwa polskiego uwidoczniły się w liczbach niewydanych podczas okupacji dyplomów i świadectw ukończenia szkół. Uwzględniając w rachunku dane średnie sprzed wojny, w okresie okupacji nie wydano: 34 tys. dyplomów niższych stopni naukowych, 1300 dyplomów doktorskich, 500 dyplomów zagranicznych nostryfikowanych, ponad 100 tys. świadectw dojrzałości szkół średnich stopnia licealnego, 180 tys. świadectw ukończenia gimnazjum (mała matura) oraz wiele tysięcy dyplomów mistrzowskich i czelad-

niczych w zawodach prowadzonych przez szkoły zawodowe. Nie uwzględniono tutaj szkół artystycznych, muzycznych, plastycznych, duchownych, wojskowych. Straty te były trudne do odrobienia przez wiele lat po wojnie.

10. Na ziemiach wcielonych do Rzeszy zawód nauczyciela polskiego przestał istnieć, tylko w GG dopuszczano Polaków do nauczania w szkołach powszechnych i zawodowych, z wyjątkiem obywateli polskich pochodzenia żydowskiego i innych osób nie zaakceptowanych przez niemieckie władze partyjne lub policyjne. Nauczyciele byli prześladowani i eksterminowani, zginęło z rąk okupantów ok. 10 tys. nauczycieli i naukowców.

11. Znaczny regres nastąpił w budynkach szkolnych i w ich wyposażaniu, jako efekt działań wojennych, grabieży i wywożenia do Rzeszy zasobów szkół, zwłaszcza wyższych i palenia na stosach książek.

12. O postępie, ale tylko ilościowym, można mówić w odniesieniu do szkół zawodowych w GG, które, aczkolwiek upośledzone programowo i nastawione na utylitaryzm, były na ogół dostępne dla młodzieży polskiej, gdyż ich liczba wzrosła dwukrotnie.

13. Duży krok naprzód, ale tylko w warunkach okupacyjnych, stanowiło tajne nauczanie na wszystkich poziomach kształcenia, które było przeciwwagą i formą oporu wobec groźnych poczynań okupanta na polu edukacji Polaków. Ruch tajnego nauczania, któremu przewodzili nauczyciele, objął całe społeczeństwo: uczniów i ich rodziców, studentów, ogniwa polskiego państwa podziemnego.