

ELWIRA KRYŃSKA  
Białystok

## POLSKA MACIERZ SZKOLNA ZIEM WSCHODNICH W OKRESIE II RZECZYPOSPOLITEJ

Wśród wielu organizacji oświatowych działających w okresie ostatnich kilkudziesięciu lat Polska Macierz Szkolna zajmuje szczególne miejsce. Przez wiele lat istnienia dowiodła, iż nie jest organizacją pokoleniową, ale zajmuje trwale miejsce w krzewieniu kultury narodowej. Z tego też względu aktywności społeczno-oświatowej Macierzy poświęcono wiele uwagi. O działalności i funkcjach oświatowo-wychowawczych Stowarzyszenia w okresie II Rzeczypospolitej pisała Hanna Markiewicz, Stanisław Mauersberg dał zarys ogólnej charakterystyki Polskiej Macierzy Szkolnej, natomiast problemy upowszechniania doświadczeń oświatowych towarzystwa na gruncie amerykańskim ukazane zostały w pracy Józefa Miąso, Aneta Niewęglowska zajęła się działalnością Macierzy w Czechosłowacji, a Tadeusz Radzik uczynił przedmiotem badań Polską Macierz Szkolną Zagranicą w latach 1953–1993<sup>1</sup>. Pojawilo się też wiele prac okazjonalnych i wspomnieniowych czolowych działaczy Stowarzyszenia. Wielką wartość poznawczą mają opracowania sprawozdawczo-wspomnieniowe głównego założyciela i dyrektora Macierzy Szkolnej Józefa Stemlera<sup>2</sup>. Mimo to w literaturze przedmiotu odczuwa się niedosyt prezentacji dziejów i roli, jaką odegrała Polska Macierz Szkolna Ziem

<sup>1</sup> H. Markiewicz, *Funkcja oświatowa i wychowawcza Polskiej Macierzy Szkolnej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991; H. Markiewicz, *Nauczyciele w Polskiej Macierzy szkolnej* (kształcenie, warunki pracy), „Przegląd Historyczno Oświatowy” 1994, nr 3–4; H. Markiewicz, *Polska Macierz Szkolna – geneza i początki działalności*, w: *Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej. Ludzie – idee – instytucje*, red. M. J. Zmichrowska, Niepokalanów 1998, z. 2, s. 113–129; S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa 1977; J. Miąso, *Dzieje szkolnictwa polonijnego w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 1970; A. Niewęglowska, *Niektóre problemy działalności Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji*, „Przegląd Historyczno Oświatowy” 1998, nr 1–2; T. Radzik, *Polska Macierz Szkolna Zagranicą 1953–1993*, Lublin 1995.

<sup>2</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna. Szkic historyczno-sprawozdawczy z 20-lecia działalności 1905–1925*, Warszawa 1926; J. Stemler, *Dzieło samopomocy narodowej. Polska Macierz Szkolna 1905–1935*, Warszawa 1935; J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna*, w: *Nasza walka o szkołę polską*, t. II, red. B. Wroczyński, Warszawa 1934.

Wschodnich. Dążąc do wzbogacenia stanu badań dotyczącego aktywności Polskiej Macierzy Szkolnej, podjęłam próbę przedstawienia działalności oświatowo-wychowawczej Polskiej Macierzy Szkolnej Ziemi Wschodnich w okresie II Rzeczypospolitej.

#### UTWORZENIE POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ NA WILEŃSZCZYŹNIE

W łańcuchu zmagania narodowych, w niesłabnącym ani na chwilę wysiłku, trwającym nieustannie od narzucenia jarzma niewoli, praca nad pogłębieniem świadomości i podtrzymaniem ducha była tą formą działania, około której skupiali się najszlachetniejsi i najlepsi Polacy. Hasło: „przez oświatę – do wolności” – rzucone przez jednych, albo: „oświata ludu – dokona cudu...” powtarzane przez innych<sup>3</sup> stały się niejako podstawą wiary, energii i zapału, do której podczas najcięższych chwil zwątpienia i ucisku, zwracały się coraz szersze masy polskie, znajdujące pokrzepienie i otuchę.

Praca oświatowa stawała się apostołstwem oświatowym. Jednym z ogniw wiążących ten łańcuch pracy społecznej i narodowej, była działalność Macierzy Szkolnej. Wiele takich organizacji powstało na terenie Austro-Węgier. W końcu 1863 r. Utworzono Macierz Słowacką, w 1882 r. Macierz Szkolną we Lwowie, w 1885 r. Macierz Szkolną Księstwa Cieszyńskiego, w 1905 r. Polską Macierz Szkolną, a w 1921 r. Macierz Szkolną w Wolnym Mieście Gdańsku<sup>4</sup>. Ogólnie rzecz biorąc, celem tych organizacji było pielęgnowanie rodzimej kultury i oświaty oraz dbałość o zachowanie tożsamości narodowej.

Założycielem Macierzy Szkolnej we Lwowie był Józef Ignacy Kraszewski. Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego rozpoczęła działalność z inicjatywy m.in. P. Stalmacha, księdza I. Świeżego, inż. A. Kotuli, księdza A. Fuzonia, J. Szwertni<sup>5</sup>.

Pod wpływem działalności Macierzy Szkolnej we Lwowie i Księstwie Cieszyńskim w 1890 r. doktor Witold Węslawski i Emma z Jeleńskich Dmochowska założyli w Wilnie Towarzystwo Oświaty Narodowej, na bazie którego powołano Polską Macierz Szkolną na Wileńszczyźnie<sup>6</sup>.

W skład zarządu Towarzystwa Oświaty Narodowej w Wilnie wchodził znani działacze życia społecznego i kulturalnego, jak np. wymienieni już Witold Węslawski i Emma Dmochowska oraz dr Kazimierz Dmochowski, Włodzimierz Jastrzębski, ks. prof. Stanisław Miłkowski, Maria Reuttówna, dr Władysław Zacharski<sup>7</sup>.

W niepodległej Polsce, w 1919 roku Towarzystwo Oświaty Narodowej połączyło się z Towarzystwem Katolickim Polskiej Oświaty Ludowej i przekształciło się w Polską Macierz Szkolną Ziemi Wschodnich. Nowo utworzone Stowarzyszenie było samodzielne statutowo<sup>8</sup>, obszarem jego działania były tereny, które – po zagrabieniu przez Sowiety – należą obecnie do Litwy w 60% i do Białorusi w 40%.

<sup>3</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna, Szkic...*, s. 1.

<sup>4</sup> H. Markiewicz, *Funkcja oświatowa i wychowawcza...*, s. 235.

<sup>5</sup> *Nowa encyklopedia powszechna*, t. 4, Warszawa 1996, s. 13.

<sup>6</sup> M. Jackiewicz, *Biblioteki Polskiej Macierzy Szkolnej w Wilnie*, „Kurier Wileński” z dn. 8.06.1993, s. 2.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 3.

<sup>8</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna, Szkic...*, s. 53.

## POCZĄTKI DZIAŁALNOŚCI POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ ZIEM WSCHODNICH

W latach 1890–1916 ziemie wschodnie Rzeczypospolitej znajdowały się, jak wiadomo, pod zaborem Rosji carskiej. Stąd też początkowo Macierz Szkolna na Wileńszczyźnie prowadziła działalność oświatowo-wychowawczą skierowaną do warstw ludowych. Wielką rolę w kształtowaniu świadomości narodowej odegrały w tym czasie polskie biblioteki szkolne. Nierzadko były one jedynymi ośrodkami kultury polskiej<sup>9</sup>. Jak wspomina Maria Reuttówna: „*W szkołach ukrytych w zaściankach lub zapadłej wiosce oświatowcy umieszczali małe biblioteczki. Nauczycielka wydobywała książki w odpowiedniej chwili z ukrycia i odczytywała zebranych wieśniakom pouczające utwory; a kiedy włościanin jechał do Wilna, przywoził potajemnie książki przeczytane i w zamian dostawał inne. W ten sposób powstawały u nas pierwsze ruchome biblioteczki polskie*”<sup>10</sup>.

Aby wzbogacić antologię polskich dzieł w 1894 r. powołano wydawnictwo „Bibliotekę Macierzy Szkolnej”, które zajęło się publikowaniem książek z zakresu historii literatury polskiej. W ciągu 10 lat wydawnictwa „Biblioteki” osiągnęły nakład 756 tysięcy egzemplarzy<sup>11</sup>.

Oprócz druku książek, Towarzystwo Oświaty Narodowej podjęło udaną próbę redagowania polskich dzienników. Z inicjatywy Emmy Dmochowskiej zaczęto wydawać w 1906 roku pismo „Zona Wileńska”, a w 1910 roku – „Jutrzenkę”. Pisma te, dzięki księgarniom Wacława Makowskiego, były kolportowane nie tylko na Wileńszczyźnie i Kowieńszczyźnie, ale także docierały do Mińska<sup>12</sup>.

Aby usprawnić dystrybucję polskich wydawnictw utworzono w Wilnie w 1915 roku księgarnię „Tanich Księgarni”. Była ona prowadzona przez Marię Czarkowską, Helenę Sikorską i Ludwikę Lukowską, które „obdzielaly” książkami przybywających do Wilna z okolicznych wsi i zaścianków włościan<sup>13</sup>.

### KIERUNKI PRACY

Praca oświatowa w okresie niewoli była walką o zachowanie tożsamości narodowej. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. oświata miała być czynnikiem przemian społecznych, miała pomóc w realizacji hasła *Ojczyzna – Nauka – Cnota*, które przyjęto jako treść i cel wychowania. W Wilnie słowa te nabrały szczególnego znaczenia, tu bowiem powstały związki młodzieży, podejmujące głęboko przemyślany i ambitny program samokształcenia, który inspirował młode pokolenia. Wilno, miasto przeszłości filomackiej i filareckiej, było zawsze dumne z tej tradycji<sup>14</sup>. Stąd też w okresie kształtowania polskiej państwowości, kiedy to okazało się, że stan kultury i oświaty ludu

<sup>9</sup> M. Jackiewicz, op. cit., s. 2–3.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>11</sup> *Nowa encyklopedia powszechna*, op. cit., s. 13.

<sup>12</sup> M. Jackiewicz, op. cit., s. 3.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>14</sup> A. Kiezuń, *Kultura międzywojenna Wilna*, Białystok 1944, s. 129–130.

polskiego jest bardzo niski, w Wilnie podjęto działania odbudowy szkolnictwa *wybiegające daleko ponad przeciętność*<sup>15</sup>.

Spis ludności, przeprowadzany w 1921 roku, wykazał iż 33,1% ludności w wieku 10 lat i więcej nie umie czytać i pisać i że najgorzej pod tym względem przedstawia się sytuacja na obszarze byłego zaboru rosyjskiego (zwłaszcza w województwach wschodnich), gdzie przed wojną nie obowiązywał przymus szkolny. Poleskie miało 71,1% analfabetów wśród ludności powyżej 10 roku życia, Wołyńskie miało 68,8%, Wileńskie – 58,3%, Nowogrodzkie – 54,6%<sup>16</sup>. Wówczas zdecydowano, że Polska Macierz Szkolna na pierwszy plan swej działalności wysunie oświatę pozaszkolną. Przy czym zasadniczym celem pracy kulturalno-oświatowej miało być *szerzenie wiedzy ogólnej, obywatelskiej i zawodowej, kształcenie charakteru i wychowanie zmysłu państwowego*<sup>17</sup>.

Zadanie to postanowiła Macierz spełniać w trzech kierunkach:

- a) likwidowanie analfabetyzmu książkowego i obywatelskiego;
- b) ratowanie przed powrotnym analfabetyzmem, wszechstronne kształcenie i ułatwianie samokształcenia dorastającym i dorosłym przez tworzenie stałych instytucji w postaci bibliotek, kursów, uniwersytetów ludowych itd.;
- c) prowadzenie ze szczególną uwagą i planem przygotowanej pracy w województwach wschodnich, celem szerzenia i pogłębiania polskich wpływów kulturalnych, narodowych i państwowych<sup>18</sup>.

Drugim nie mniej ważnym zagadnieniem, jakim Macierz siłą rzeczy musiała się zająć, była opieka pozaszkolna i przedszkolna.

Znamienny i charakterystyczny w narodzie polskim pęd do kształcenia objawił się w dużej liczbie szkół średnich ogólnokształcących, lecz znacznie słabiej w dziedzinie szkolnictwa zawodowego<sup>19</sup>. Zapelnily się zakłady państwowe, komunalne i społeczne uczące się młodzieżą, *lecz młodzież ta poza szkołą mieszka nieraz w najstraszniejszych pod względem zdrowotnym i kulturalnym warunkach. To, co nazywa się „stancją”, bywa niestety zbyt często lichą norą, a bywały i wypadki, że ucząca się młodzież mieszkała w cmentarnej trupiarni (Kowel)*<sup>20</sup>. W tym stanie rzeczy Macierz uznała za swój obowiązek, jako drugie główne zadanie: tworzenie i utrzymywanie burs i internatów dla uczącej się młodzieży.

Uznano, że dzieci w wieku przedszkolnym winny być również otoczone opieką odpowiednich instytucji społecznych. Macierz Szkolna prowadziła propagandę ochron i organizowała przedszkola. Zwłaszcza, że nierzadkie były przypadki, *że dzieci na wsi wychowuje zagajnik, a w mieście – ulica*<sup>21</sup>.

Jako trzecie zadanie główne Macierz uznała szkolnictwo, w szczególności zaś szkolnictwo zawodowe. Uważano, iż inicjatywa prywatno-społeczna uzupełnić musi działalność państwa i samorządów w tej dziedzinie, zwłaszcza tam, gdzie państwo nie może utrzymywać potrzebnych szkół ze względu na stan skarbu<sup>22</sup>.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 130.

<sup>16</sup> S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988, s. 91–92.

<sup>17</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna, Szkic...*, s. 54.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>19</sup> Por. S. Mauersberg, op. cit., s. 42 i nast.

<sup>20</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna, Szkic...*, s. 54.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 55.

W związku z ustalonymi kierunkami pracy Macierz podjęła starania o dostosowanie struktur i form organizacyjnych do nowych warunków państwa i wytyczonych zadań.

#### STRUKTURA ORGANIZACYJNA MACIERZY SZKOLNEJ NA WSCHODZIE

Zarząd Główny Macierzy Szkolnej, zdając sobie sprawę, iż realizacja nowo wytyczonych zadań wymaga zreformowania struktur organizacji, postanowił przeprowadzić decentralizację Towarzystwa. Rozumiano bowiem, iż wartość i siła organizacji tkwi nie w Centrali w Warszawie, lecz w *samej społeczności*, które organizując się w lokalne, autonomiczne grupy, wykonać może bezpośrednią pracę.

Na podstawie ostatecznie wykończono w 1924 r. i obowiązującego *Statutu Macierzy Szkolnej*, podstawową komórką organizacyjną było koło Macierzy. Mogło ono powstać za zgodą Zarządu Głównego tylko w mieście powiatowym lub też w kilku ośrodkach danego powiatu. Wcześniej koło Macierzy było najniższą komórką organizacyjną Towarzystwa, zaś po wprowadzeniu reformy strukturalnej, koło było podstawową formą, ale organizacyjnie nie najniższą. Każde zarejestrowane przez Zarząd Główny koło Macierzy było władne powoływać na obszarze swojego działania filie i to właśnie one były najniższą komórką organizacyjną Towarzystwa. Filiami nazywano *czytelnie Macierzy*. Kola mogły powoływać w promieniu swojej działalności większą ilość czytelni dla wcielenia w życie zadań określonych w statucie i regulaminie. Do prowadzenia czytelni powoływano kierownika i zarząd czytelni. Organy te były odpowiedzialne przed zarządem (kola, do którego należała dana czytelnia). W ten sposób powstała na obszarze powiatu sieć placówek kola i związane z nimi czytelnie, powołana do życia ruchliwością jednostek lub grup, odczuwających potrzeby kulturalno-oświatowe danego środowiska<sup>23</sup>.

Oprócz tego w statucie stwierdzono, że jeżeli siły finansowe oraz przygotowanie ludzi pracujących w danym ośrodku, pozwalają na uwzględnienie kilku kierunków pracy oświatowej równocześnie, wówczas pracę istotną prowadzić miały odpowiednie sekcje kola Macierzy. Zarząd kola Macierzy, w szczególności zaś prezydium Zarządu, odpowiadało za całość, kierowało całokształtem prac kola. Poszczególne zaś działy pracy prowadzić miały specjalizujące się sekcje danego kola, np.: sekcja prelegentów, sekcja kursów dla dorosłych, sekcja biblioteczna, sekcja bursy, sekcja szkolna, sekcja teatralna itd. Na czele sekcji mieli stać członkowie zarządu kola, do składu zaś sekcji zapraszał zarząd osoby pragnące czas swój i przygotowanie poświęcić pracy w danej dziedzinie oświatowej<sup>24</sup>. Dzięki takiej specjalizacji udało się Macierzy Szkolnej stworzyć silnie i prężnie działające kola.

Kola na obszarze powiatu, jeżeli było ich kilka, mogły utworzyć zarząd okręgowy. Kola na obszarze danego województwa działające przez swoich delegatów, wybierały zarząd wojewódzki. Natomiast delegaci kół z całego obszaru wybierali Zarząd Główny z siedzibą w Warszawie<sup>25</sup>.

W wyniku przeprowadzonej reorganizacji liczba kół działających na Wileńszczyźnie wzrosła z 20 do 56 w 1925 roku<sup>26</sup>. Mimo iż społeczeństwo było zmęczone wojną, a także trudną sytuacją gospodarczą kraju, to jednak rozumiejąc swą rolę na Kresach, stanęło do pracy. Stąd też kolo Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich utworzono

<sup>23</sup> Ibidem, s. 50–51.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>26</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich. Sprawozdanie za rok 1925*, Wilno 1926, s. 4.

nie tylko w Wilnie, ale również w powiatach: wileńskim, oszmiańskim, święciańskim, dunilowickim (postawskim), brasławskim, wilejskim, dziśnieńskim, lidzkim, wołożyńskim.

Kierownictwo nad krzewieniem kultury polskiej na Wschodzie sprawował Zarząd Centralny, w skład którego weszły następujące osoby: dr Witold Węslawski – prezes, ks. prof. Stanisław Miłkowski – wiceprezes, dr Kazimierz Dmochowski – wiceprezes, Józef Krolec – skarbnik, Maria Reuttówna – sekretarz, Zofia Kiewliczowa – sekretarz, członkowie zarządu: Włodzimierz Jastrzębski, Szymon Reinger, Tadeusz Turkowski, Ignacy Materski, inż. Teofil Szopa, Leon Perkowski, Eugenia Wróblewska, Zofia Muchlińska<sup>27</sup>. Zaś Radę Nadzorczą Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich tworzyli: ks. Józef Songin – prezes, Józef Siewiorek, prof. Stanisław Kościalkowski, dr Władysław Zahorski, Bronisław Umiatowski, ks. A. Kulesza, Bolesław Świętorzecki, Aleksander Burhardt, Jan Klott, Melania Czarkowska<sup>28</sup>.

Biuro Centralnego Zarządu mieściło się w Wilnie przy ulicy Benedyktyńskiej 2 m. 3. W skład biura wchodził: Stanisław Ciozda (dyrektor), Maria Reuttówna (referent szkolny), Stefan Rouba (buchalter), J. Tatarowska (bibliotekarka), Lucja Sawicka (maszynistka i archiwistka), Józef Kaldun (administrator domu i zajmował się sprawami zleconymi)<sup>29</sup>.

Nieustannie wzrastające potrzeby kulturalne szerokich mas wymagały coraz więcej sił i energii społecznej. Polska Macierz Szkolna, ujmując tę energię w ramy organizacyjne, zdawała sobie sprawę, że jeszcze nie wszystkie siły społeczne zostały należycie wykorzystane, że *praca oświatowa winna szeregować o wiele większe zastępy spośród ludzi, pozostających dotychczas na uboczu, że wreszcie od energii samego Towarzystwa zależy zgrupowanie pod sztandarem Macierzy wszystkich, dla których hasło - „przez oświatę do potęgi Polski” - zawiera prawdę niezmiernie zbitą*<sup>30</sup>.

Oczywiście rozumiano, iż przenikanie sieci organizacyjnej Macierzy do warstw ludności wiejskiej i robotniczej nie może być dokonane w szybkim tempie ze względu na ogromne zapóźnienie tych sfer w postępie cywilizacyjnym. Nie znaczy to jednak, że Towarzystwo rezygnowało z penetracji tych środowisk, wręcz odwrotnie zdawano sobie sprawę, że przedmiot oddziaływania musi stać się czynnikiem twórczym, musi sam brać udział w pracy organizacyjno-wychowawczej. Pomimo, więc niekiedy niezmiernych trudności, Polska Macierz Szkolna na ziemiach wschodnich rozwijała swą działalność, nie poprzez powiększanie liczby kół, co wymagałoby nowych sum na ich sfinansowanie, lecz poczyniono starania o ulepszenie istniejących placówek. Stąd też w kolejnym roku sprawozdawczym 1926 nadal funkcjonowało 56 kół pod kierunkiem prezesa dra Witolda Węslawskiego. Jedyna zmiana, jaka nastąpiła w składzie naczelnych władz Macierzy została dokonana na stanowisku wiceprezesa. Pierwszym wiceprezesem został dr Kazimierz Dmochowski, zaś pełniący dotąd tę funkcję ks. prof. Stanisław Miłkowski był nadal członkiem zarządu<sup>31</sup>.

Jednakże po 1926 roku liczba kół Polskiej Macierzy Szkolnej na Wschodzie stopniowo zmniejszała się. W 1930 roku na Wileńszczyźnie działało tylko 27 kół Polskiej Macierzy Szkolnej. Polskę bowiem w tym czasie ogarnął ostry kryzys gospodarczy,

<sup>27</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich za rok 1926, Wilno 1927, s. 3.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 2.

będąc fragmentem wielkiego ogólnoswiatowego załamania koniunktury. W końcu października 1929 r. Nastąpił krach na giełdzie nowojorskiej, sygnalizując początek globalnej katastrofy gospodarczej. W Polsce kryzys zaczął się od spadku cen hurtowych artykułów rolnych. Skurczyły się dochody chłopów i ziemian, co spowodowało ograniczenie zakupów artykułów przemysłowych. Najwcześniej kłopoty ze zbytem odczuły zakłady włókiennicze i skórzané, uzależnione w dużej mierze od nabywcy miejskiego. Potem kryzys ogarnął kolejne gałęzie; przemysł metalowy i budowlany. Rosły zapasy, ograniczono produkcję, a z nią nieuchronnie zatrudnienie. Od września do grudnia 1929 r. Oficjalna liczba bezrobotnych wzrosła z 90 tys. do 150 tys. W marcu 1930 r. Pracy nie mogło znaleźć już prawie 300 tys. osób<sup>32</sup>. W kwietniu 1930 r. i na początku 1931 r. Odbyły się w wielu miastach Polski – m.in. w Katowicach, Kielecach, Warszawie, Radomiu – burzliwe, przeważnie żywiołowe demonstracje bezrobotnych. Latem 1931 roku dołączyły kolejne miasta. Fala strajków ogarnęła zwłaszcza Górny Śląsk, Kraków, Borysław, Wilno i województwo łódzkie<sup>33</sup>.

Plaga bezrobocia była szczególnie dotkliwa w województwach wschodnich. W tak zwanej Polsce „B”, nędza wsi była tak wielka, że wracano do gospodarki naturalnej, czyli zaspokajano potrzeby we własnym zakresie, kupując jedynie najniezbędniejsze artykuły: sól, zapalki, naftę<sup>34</sup>.

Ponieważ kryzys znacznie ograniczył dochody państwa, zredukowano więc wydatki z budżetu państwa, m.in. ograniczono wydatki na oświatę. Ograniczenia te odbiły się szczególnie niekorzystnie na funkcjonowaniu tych stowarzyszeń, które były częściowo finansowane przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W większości były to organizacje działające na obszarach zapóźnionych cywilizacyjnie i borykających się z trudnościami finansowymi. Stąd też wyasygnowanie dla tej ludności, choćby najmniejszych kwot na działalność społeczno - oświatową, było utrudnione. Z tego względu stowarzyszenia te odczuwały permanentny brak pieniędzy na prowadzoną przez siebie działalność. Nierzadko, aby utrzymać swoje istnienie, musiały ograniczyć zasięg działalności, tak jak to miało miejsce w przypadku Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich, która w dobie kryzysu zmniejszyła liczbę kół prawie o połowę.

Centrala Zarządu nadal mieściła się w Wilnie, lecz przy innej ulicy, a mianowicie przy ulicy Wileńskiej 15. Nadal funkcję prezesa pełnił dr Witold Węslawski (pełny skład władz Macierzy w przypisie)<sup>35</sup>. W 1938 roku stanowisko prezesa przejął Stanisław Węslawski (brat Witolda), a zastępcą jego była Zofia Iwaszkiewiczowa i Eugeniusz Kukuluk,

<sup>32</sup> *Polska na przestrzeni wieków*, red. J. Tazbir, Warszawa 1995, s. 584.

<sup>33</sup> J. Buszko, *Historia Polski 1864–1948*, Warszawa 1985, s. 292.

<sup>34</sup> *Polska na przestrzeni wieków*, op. cit., s. 589.

<sup>35</sup> Skład Centralnego Zarządu Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich: dr Witold Węslawski (prezes), Józef Korolec (wiceprezes), dyr. Bogdan Szachno (wiceprezes), Tadeusz Kiersnowski (skarbnik), Maria Reuttówna (sekretarz), członkowie: ks. prof. Stanisław Mikowski, dr Kazimierz Dmochowski, Stanisław Węslawski, Józef Żółtkowski, inż. Julian Staszewski, prof. Stanisław Paszkiewicz, prof. Stanisław Pigoń, Julian Merklej, prof. Władysław M. Jakowicki, Zofia Koweliczowa, Maria Iwaszkiewiczowa; członkowie Rady Nadzorczej: Władysław Kichtarowicz (prezes), dr Franciszek Świerzyński (wiceprezes), Aleksander Burhardt (sekretarz), prof. Stanisław Kościelkowski, Jan Klott, Włodzimierz Jastrzębski, Szymon Reniger, Jan Materski, Józef Songin, Leon Perkowski; Komisja Oświatowa: Władysław Kichtarowicz, Stanisław Węslawski, Maria Iwaszkiewiczowa, Zofia Koweliczowa, Maria Reuttówna; Komisja Finansowa: dyr. Bogdan Szachno, dyr. Józef Korolec, mec. Tadeusz Kiersnowski; Biuro Centralnego Zarządu: Stanisław Ciozda (dyrektor), Stefan Rouba (księgowy), Józef Kaldun (inkasent i sprawy zleczone), Lucja Sawicka (maszynistka), Jan Matwiejew (woźny). Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich za czas od 1 kwietnia 1929 r. do 30 marca 1930 r., s. 2.

którzy wspólnie kierowali pracą 28 kół, liczących ponad tysiąc członków (pełny wykaz w przypisie)<sup>36</sup>.

## NAUCZANIE

Mimo rozrzedzenia sieci kół, Macierz na wschodzie rozwijała wcześniej obrane kierunki działalności oświatowej. W praktyce oznaczało to *podjęcie wysiłków w celu zbudowania sieci szkolnej na Kresach Wschodnich, terenach, będących obiektem szczególnych zabiegów endecji, głoszącej hasło obrony przed wynarodowieniem zamieszkałej tam społeczności polskiej, zagrożonej ekspansywną postawą ludności ukraińskiej. Poprzez intensywne prace w dziedzinie oświaty pozaszkolnej, oddziaływanie placówek Macierzy na Kresach miało utrwalić polski charakter tych ziem*<sup>37</sup>. Mnożąc biblioteki, czytelnie, szkoły, domy ludowe, organizując wykłady, kursy, odczyty oraz narodowe imprezy świąteczne, realizowała Macierz nie tylko cele polityczne, ale zaspokajała olbrzymie potrzeby oświatowe Kresów.

Starając się o utrwalenie kultury polskiej na Kresach, Macierz włączyła się w nurt współpracy z władzą na płaszczyźnie szkolnictwa powszechnego. W ten sposób realizowała jedno z podstawowych zadań, jakie podjęło się państwo, wprowadzając obowiązek szkolny.

Na Kresach Wschodnich, gdzie stan oświaty był szczególnie niski, baza materialna skromna, a analfabetyzm najwyższy w kraju, realizacja obowiązku szkolnego nastroczała niemalych kłopotów. Zwłaszcza że w 1925 r. Macierz Szkolna na Wschodzie rozpoczęła pracę ze znacznie zmniejszoną liczbą szkół. Względy oszczędnościowe zmusiły Centralny Zarząd Macierzy do zlikwidowania w Okręgu Szkolnym Wileńskim siedemnastu szkół, a w Okręgu Białostockim – jedenastu. Pozostało 93 szkoły w województwie wileńskim i 13 w powiecie wolożyńskim i lidzkim, czyli łącznie funkcjonowało 106 szkół. W końcu 1925 roku przybyło jeszcze siedem szkół, a więc działało wówczas 115 szkół powszechnych Macierzy, w których uczyło się 4658 dzieci<sup>38</sup>. W kolejnym roku 1926 liczba szkół wzrosła do 118, a uczęszczało do nich 4850 dzieci (pełny wykaz rozmieszczenia szkół powszechnych w tabeli 1)<sup>39</sup>. Formalnie szkoły Macierzy zakładano we wsiach, gdzie nie było warunków do utworzenia szkoły publicznej, gdyż liczba dzieci w wieku szkolnym nie przekraczała 40 i gdzie w promieniu 3 kilometrów nie było szkoły polskiej. Ogólnie można stwierdzić, że szkoły powszechne były organizowane nie tylko w tych miejscowościach, w których wysiłki państwa w zakresie realizacji obowiązku szkolnego nastroczały trudności, ale przede wszystkim tam, gdzie istniała potrzeba wychowania i kształcenia w duchu miłości ojczyzny, zaszczerpienia poczucia patriotyzmu, zaznajomienia z historią i kulturą polską. Na przykład w *gminie radoszkowickiej, gdzie ludność w większości wyznania greckiego, bardzo przy tym ciemna, ulega wrogiej państwu i wszelkim chrześcijańskim wyznaniom agitacji; w gminie kraśnieńskiej i młodoc-*

<sup>36</sup> Centralny Zarząd Polskiej Macierzy Szkolnej Ziemi Wschodnich: Stanisław Węslawski (prezes), Zofia Iwaszkiewiczowa (wiceprezes), Eugeniusz Kukuluk (wiceprezes), Stanisław Kurdziel (skarbnik), Mieczysław Gruzewski (sekretarz), Maria Sienkiewiczówna (sekretarz), członkowie: Tadeusz Kiersnowski, Bolesław Domański, ks. Paweł Bekisz, Bronisław Zapaśnik, Witold Jankowski, Stanisław Janicki. *Rocznik polityczny i gospodarczy 1938*, Warszawa 1938, s. 600.

<sup>37</sup> H. Markiewicz, *Funkcja oświatowa i wychowawcza...*, s. 237.

<sup>38</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziemi Wschodnich*. Sprawozdanie za rok 1925, Wilno 1926, s. 6.

<sup>39</sup> *Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej Ziemi Wschodnich za rok 1926*, Wilno 1927, s. 4.



kiej, dokąd sięgają ciemne antypaństwowe wpływy, Towarzystwo dba przede wszystkim o to, aby ludność polska nie była pozbawiona szkoły polskiej<sup>40</sup>.

**Rozmieszczenie szkół Polskiej Macierzy Szkolnej  
w latach 1926–1927**

Powiat	1926 r.		1927 r.	
	Szkoły	Uczniowie	Szkoły	Uczniowie
Wilejski	26	1043	2	74
Oszmiański	7	205	4	115
Wileński	12	404	4	123
Święciański	12	411	1	33
Brasławski	5	241	–	–
Postawski	12	497	4	131
Lidzki	6	322	3	102
Wолозьński	7	320	1	28
Dziśnieński	31	1407	4	169
Mołodeczski	–	–	7	246
Ogółem	118	4850	30	1021

Źródło: Biblioteka Akademii Nauk Literatury w Wilnie. *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich. Sprawozdanie za rok 1926. Wilno 1927*, s. 7–11.

Poważny uszczerbek w rozwoju szkolnictwa Macierzy na Wileńszczyźnie przyniósł rok szkolny 1926/1927. Nastąpiło wówczas zagęszczenie szkół państwowych. Pogorszyły się też warunki materialne Macierzy, co spowodowało, iż Macierz nie była w stanie utrzymać takiej samej liczby szkół, co w roku ubiegłym. Dopiero gdy minął głęboki kryzys gospodarczy, zaczęło powoli przybywać szkół na ziemiach wschodnich.

W okresie regresu szkolnictwa Macierzy, tj. w roku szkolnym 1926/1927, nauczanie prowadziło zaledwie 30 szkół dla 1021 dzieci<sup>41</sup>. W roku szkolnym 1929/1930 Macierz na Wileńszczyźnie prowadziła tylko 20 szkół, do których uczęszczało 736 dzieci<sup>42</sup>. W następnych latach sukcesywnie przybywało szkół powszechnych, w 1938 roku było ich już 42, z ponad 1,5 tys. uczniów<sup>43</sup>.

Nauka we wszystkich szkołach powszechnych Macierzy była prowadzona według programu ministerialnego. Centralny Zarząd Macierzy zaopatrywał dziecię w podręczniki i zeszyty. Dzieci uboższe dostawały je bezpłatnie. Dbano o właściwe wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne. Niemal we wszystkich szkołach, mimo trudnej sytuacji finansowej, były mapy, globusy, tablice przyrodnicze, obrazy historyczne, biblioteczki i czasopisma<sup>44</sup>.

Szkoły Macierzy Ziem Wschodnich były wizytowane przez inspektorów szkolnych powiatowych oraz przez przedstawicieli Centralnego Zarządu. Hospitowane szkoły były zazwyczaj wysoko oceniane, ponieważ nauczyciele pracowali z wielkim nakładem sił,

<sup>40</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich*, Sprawozdanie za rok 1925, s. 6.

<sup>41</sup> *Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich za rok 1926*, Wilno 1927, s. 4–5.

<sup>42</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich*, Sprawozdanie za rok 1929/30, Wilno 1930, s. 4.

<sup>43</sup> *Rocznik polityczny i gospodarczy 1938*, Warszawa 1938, s. 600.

<sup>44</sup> *Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej za rok 1926* ..., s. 5.

poświęcając swój wolny czas na pracę oświatową. Nierzadko nauczyciele szkół powszechnych, przeciążeni obowiązkami, borykający się z trudną sytuacją materialną, narażali się na utratę zdrowia. W 1934 r. weszła w życie ustawa uposażeniowa, według której nauczyciele mieli być przeszeregowani o grupę niżej, tracąc w wynagrodzeniu 7–10%. Kryzys gospodarczy lat trzydziestych, jak pisałam, odczuło całe społeczeństwo polskie, jednak szczególnie dotkliwie odbił się on na szkolnictwie powszechnym. Poza zasięgiem szkoły pozostawało blisko 600 tys. dzieci, a przeciętna liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela wynosiła w kraju 63,2<sup>45</sup>. Sytuacja nauczycieli szkół powszechnych na Kresach Wschodnich była jeszcze trudniejsza. Pracowali bowiem w szkołach położonych daleko od centrów kulturalnych, kosztem ogromnych wyrzeczeń osobistych. Dlatego Zarząd Główny Polskiej Macierzy Szkolnej, werbując nauczycieli do pracy w szkołach kresowych zastrzegal, że *działacze i przyjaciele Macierzy powinni werbować do pracy nauczycielskiej na Kresach tylko kandydatów obdarzonych usposobieniem misjonarskim, silnym charakterem, skromnymi wymaganiami w zakresie potrzeb osobistych i pionierskimi ambicjami /.../. Wysoki poziom moralny, wszechstronność zainteresowań, poświęcenie i samowystarczalność towarzyska oto cechy tych sług Bożej i polskiej sprawy na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej*<sup>46</sup>.

Nie znaczy to jednak, że poziom wiedzy i kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli szkół Wileńszczyzny spychano na plan dalszy. Przy Zarządzie Głównym Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie działało Biuro Pośrednictwa Pracy, które zajmowało się rekrutowaniem personelu pedagogicznego posiadającego odpowiednie kwalifikacje do pracy w szkolnictwie. Przed uchwaleniem ustawy jędrzejewiczowskiej angażowano nauczycieli uwzględniając opinię zarządu Koła PMS, które zawierało z nauczycielem umowę o pracę. Nauczyciel szkoły PMS, oprócz nauczania dzieci, miał obowiązek dokształcania dorosłych na kursach dla analfabetów i organizował środowisko pod względem kulturalnym<sup>47</sup>. A zatem oprócz tego, że był nauczycielem, kierownikiem szkoły, był również bibliotekarzem, organizatorem imprez rozrywkowych i świątecznych – słowem pracownikiem kulturalno-oświatowym. Jak pisze H. Markiewicz, od 11 marca 1932 r. nauczycieli do szkół PMS zatwierdzali państwowi inspektorzy szkolni. Nauczyciele otrzymali prawo uczestnictwa w konferencjach organizowanych przez inspektorat, mogli korzystać z prawa dokształcania się na takich samych warunkach, jak nauczyciele szkół państwowych. Mogli też składać egzaminy uprawniające do wykonywania zawodu. Ważną zdobyczą była możliwość przejścia z etatu nauczycielskiego szkoły prywatnej na etat dydaktyczny szkoły państwowej<sup>48</sup>. Oprócz tego nauczyciele Kresów mogli zdobywać kwalifikacje w tworzonych przez Macierz Ziemi Wschodnich seminariach nauczycielskich. Początkowo, tj. w 1925 r., istniało tylko jedno Seminarium Nauczycielskie Żeńskie Macierzy w Wilnie, które prowadziło kurs skupiający 43 uczennice (z tego 25% korzystało z ulgi w opłatach). Seminarium tym kierowała Maria Turkowska<sup>49</sup>. W następnym roku Seminarium prowadziło już dwa kursy, w drugim uczestniczyło 28 uczennic<sup>50</sup>. W roku szkolnym 1929/1930 Polska Macierz Szkolna Ziemi Wschodnich zorganizowała też Seminarium Nauczycielskie Męskie im. T. Zana, w którym naukę pobierało 109 mężczyzn. Przybyło też uczennic w istniejącym już żeńskim seminarium nauczycielskim, co

<sup>45</sup> H. Markiewicz, *Nauczyciele w Polskiej Macierzy Szkolnej* ..., s. 222.

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 223.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziemi Wschodnich*, Sprawozdanie za rok 1925 ..., s. 7.

<sup>50</sup> *Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej Ziemi Wschodnich za rok 1926* ..., s. 6.

prawda nie był to wzrost zbyt znaczący, ale godny odnotowania. W roku szkolnym 1929/1930 naukę w seminarium żeńskim pobierało 76 dziewcząt i w seminarium męskim 109 mężczyzn, łącznie więc kształciło się 185 przyszłych nauczycieli<sup>51</sup>. Było to możliwe dzięki wzmoczonej pracy członków Koła im. T. Zana w Wilnie. W skład Zarządu Koła wchodził: ks. prof. Stanisław Milkowski (prezes), Zofia Kiewliczowa (wiceprezes), Ludwika Ruszczykowa (sekretarz), i Antoni Zgierski (skarbnik) oraz członkowie: Wanda Wojewódzka, Stefania Monttwillowa, Józefa Żukowska, Ewa Gulbinowa, Helena Kadenacówna, Wacław Wiejko i Stefan Mydlarz<sup>52</sup>.

Towarzystwo zajęło się również tworzeniem sieci szkół zawodowych. Miały one przygotowywać świątłych obywateli, którzy swoją pracą przyczyniliby się do odbudowy ekonomicznej i pomyślności kraju. Było to szczególnie ważne na obszarach wschodnich Polski, gdzie starano polepszyć się jakość życia mieszkańców wsi. Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich zorganizowała w latach trzydziestych 3 szkoły zawodowe kroju i szycia. Działały one w Sietu gm. parańjanowska, pow. dziśnieński (w latach 1925, 1927 uczęszczało tam 37 dziewcząt), w Tołominowie gm. polańska, pow. oszmiański (w latach 1925–1927 uczyło się tam 15 dziewcząt) i w Nowej Wilejce, gm. wilejska, pow. wilejski, gdzie szycia i kroju uczyło się najwięcej dziewcząt. W Szkole Zawodowej Żeńskiej w Wilejce w roku szkolnym 1925/1926 krawiectwa uczyły się 52 uczennice, pod kierunkiem 8 kwalifikowanych nauczycieli. Kierownikiem szkoły była Wanda Leszczyńska<sup>53</sup>.

W trosce o jak najintensywniejszy rozwój szkolnictwa polskiego na Kresach, Macierz pamiętała również o pierwszym stopniu kształcenia i wychowywania, to jest o nauczaniu przedszkolnym. Dążąc do upowszechnienia wychowania przedszkolnego zakładała placówki tego typu nie tylko w miejscowościach dużych, ale również małych i ubogich, gdzie matki były zmuszone do pozostawiania dzieci bez opieki. W roku sprawozdawczym 1929/1930 udało się Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich powołać do życia 9 przedszkoli, w tym 4 w Wilnie (objęły one opieką prawie 140 dzieci), i po jednym w Głębokiem, pow. dziśnieński (60 dzieci), Olkienikach pow. wil.-trocki (30 dzieci), w Zalesiu, pow. dziśnieński (40 dzieci), Potupach, pow. dziśnieński (25 dzieci) i w Iwieńcu, pow. wołyński (24 dzieci). Wszystkie wychowawczynie przedszkoli ukończyły Państwowe Seminarium Ochroniarskie w Wilnie<sup>54</sup>.

## OŚWIATA POZASZKOLNA

Największe możliwości kształtowania postaw ideowo-moralnych i oświatowych miała Macierz w dziedzinie pracy pozaszkolnej. Jednym z kluczowych problemów była sprawa analfabetyzmu. Podjęta w pierwszych latach niepodległej Polski walka z analfabetyzmem okazała się niezbyt skuteczna. Doświadczenie bowiem wykazało, że zdobycie samej umiejętności czytania i pisania powoduje niewielkie zmiany w psychice człowieka dorosłego. Nauczanie dorosłych, podjęte z dużym wysiłkiem, lecz przerwane po roku, prowadzi do powrotnego analfabetyzmu. Rozumiejąc to, Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich wyróżniała w dziedzinie oświaty pozaszkolnej trzy działy: systematyczne

<sup>51</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich, Sprawozdanie za rok 1929 ...*, s. 16.

<sup>52</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich, Sprawozdanie za rok 1925 ...*, s. 8.

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>54</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich, Sprawozdanie za rok 1929/30 ...*, s. 6.

nauczanie na kursach dla dorosłych, szerzenie czytelnictwa oraz nauczanie doraźne<sup>55</sup>. Działalność ta była prowadzona zgodnie z *Instrukcją w sprawie prowadzenia oświaty pozaszkolnej przez Kola i Czytelnie Polskiej Macierzy Szkolnej*, opracowaną przez J. Stemlera<sup>56</sup>.

Za główną formę tępienia analfabetyzmu książkowego i obywatelskiego uznał Zarząd Główny kursy dla dorosłych. Podstawą nauczania na kursach początkowych był podręcznik Teofila Koziary *Kursy dla dorosłych*. Nie mniej przydatny był też *Elementarz dla starszych* opracowany przez J. Stemlera<sup>57</sup>.

Polska Macierz Szkolna Ziemi Wschodnich w 1925 roku zorganizowała 16 kursów dla dorosłych<sup>58</sup>, ale już w kolejnym roku powołano ich aż 69. Kursy skupiły wówczas 1589 słuchaczy<sup>59</sup>. Od 1927 r. następuje spadek liczby kursów dla dorosłych. W roku szkolnym 1929/1930 naukę analfabetów prowadzono na 15 kursach<sup>60</sup>. Z powodu braku zrozumienia konieczności systematycznej pracy nad sobą, nie udało się powołać większej liczby placówek dla dorosłych. O ile w początkach pracy frekwencja na kursach była stosunkowo duża, o tyle później stopniowo zmniejszała się, pomimo wielkich wysiłków ze strony kadry nauczycielskiej. Drugą poważną przeszkodą w rozbudowie sieci kursów był deficyt finansowy<sup>61</sup>. Stąd też zjawisko analfabetyzmu, zwłaszcza wtórnego, wciąż dotyczyło znacznej części społeczeństwa. Wprawdzie w liczbach względnych, jak pisze Stanisław Mauersberg, następował w Drugiej Rzeczypospolitej wyraźny spadek analfabetów, ale wynikał on nie tyle ze zmniejszenia się liczby analfabetów, ile ze wzrostu liczby ludności w kraju. W 10-lecie 1921–1931 liczba bezwzględna analfabetów i półanalfabetów zmniejszyła się zaledwie o 600 tys. (z 7,1 mln. w 1921 do 6,5 mln. w 1931 r.)<sup>62</sup>.

Powolne tempo likwidacji analfabetyzmu w Drugiej Rzeczypospolitej spowodowało iż, czołowi działacze oświatowi domagali się – niestety bezskutecznie – wydania ustawy zobowiązującej rząd i samorządy do organizowania i finansowania akcji zwalczania analfabetyzmu<sup>63</sup>.

Jedyną ustawą, uchwaloną z inicjatywy grupy postępowych posłów-nauczycieli (Julian Smulkowski i inni) w lipcu 1919 r. *O przymusowym nauczaniu w wojsku polskim*, polecała organizować pracę oświatową wśród poborowych, co wraz z akcją prowadzoną przez Polski Biały Krzyż, dawało dość dobre rezultaty<sup>64</sup>.

Z braku funduszy państwowych i samorządowych istniało w kraju niewspółmiernie mało kursów początkowej nauki czytania i pisania w stosunku do istniejących potrzeb. Stąd też m.in. Polska Macierz Szkolna ogłosiła listopad 1934 r. Miesiącem Likwidacji Analfabetyzmu i równocześnie zwróciła się do wydawców gazet i czasopism o spopularyzowanie podjętej akcji. Na apel Macierzy odpowiedziało 129 czasopism, które rozpoczęły codzienny druk jednej lekcji z *Elementarza dla starszych*<sup>65</sup>. Zaproponowano także

<sup>55</sup> Polska Macierz Szkolna Ziemi Wschodnich. Sprawozdanie za rok 1925 ..., s. 7.

<sup>56</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna. Szkic*..., s. 55.

<sup>57</sup> J. Stemler, *Dzieło samopomocy narodowej*..., s. 154–160.

<sup>58</sup> Polska Macierz Szkolna Ziemi Wschodnich. Sprawozdanie za rok 1925 ..., s. 7.

<sup>59</sup> *Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej za rok 1926*..., s. 12.

<sup>60</sup> Polska Macierz Szkolna Ziemi Wschodnich za rok 1919/1930 ..., s. 20.

<sup>61</sup> *Sprawozdanie z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej za rok 1926*..., s. 12.

<sup>62</sup> S. Mauersberg, op. cit., s. 93.

<sup>63</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>64</sup> E. Kryńska, *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok 1997, s. 130 i nast.

<sup>65</sup> H. Markiewicz, *Funkcja oświatowa i wychowawcza*..., s. 240.

wprowadzenie indywidualnego nauczania analfabetów, w szczególności zaś nauczania w małych grupach. Był to pomysł J. Stemlera, występujący pod nazwą *czwórki oświatowych*. Realizowano go wykorzystując pracę J. Stemlera *Czwórki oświatowe, jako społeczny sposób zwalczania analfabetów*<sup>66</sup> oraz *Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej w opracowaniu dla samouków*, był to podręcznik pomocniczy dla czwórek oświatowych, a także dla społecznych komisji obywatelskich<sup>67</sup>.

W skład komisji obywatelskich wchodziły osoby ze sfer inteligencji, które na podstawie regulaminu czwórek oświatowych miały przeprowadzać egzaminy uczniów w czwórce. Jednakże przed przystąpieniem do egzaminowania wymagano od kontrolujących, aby najpierw sami uporządkowali swoje wiadomości o Polsce współczesnej i jej ustroju<sup>68</sup>.

Podjęta przez Macierz akcja zyskała poparcie wielu cenionych Polaków. Walecząc z analfabetyzmem książkowym, Macierz jako główną dziedzinę działalności pozaszkolnej uczyniła bibliotekarstwo i akcję czytelniczą. Biblioteki Macierzy, istniejące przy jej kolach, były dostępne w zasadzie dla każdego. Korzystanie z księgozbiorów było uwarunkowane opłatami, które przeznaczano na utrzymanie placówki i uzupełnienie zbiorów<sup>69</sup>. Macierz prowadziła różne typy bibliotek, w zależności od środowiska i możliwości wypożyczeń. Były biblioteki stałe i wędrownie, ogółem Polska Macierz Szkolna na Wileńszczyźnie prowadziła ponad 230 bibliotek, w których zgromadzono 54 tysiące woluminów, z roczną liczbą wypożyczeń około 129 tysięcy<sup>70</sup>. Wśród prawie 9 tysięcy czytelników dominowała młodzież szkolna z gimnazjum i liceum. Największą poczytnością cieszyła się literatura piękna i dzieła treści ogólnej<sup>71</sup>. Początkowo księgozbiory dobierano pod kątem zainteresowań dzieci i młodzieży. Później jednak zaczęto profilować zawartość księgozbiorów, dobierając pozycje z dziedzin interesujących różnych czytelników. Dzięki temu doszło do powiększenia liczby wypożyczeń książek z takich działów, jak: matematyka, przyrodznawstwo, historia, nauki stosowane i społeczne oraz geografia, sport i inne<sup>72</sup>.

Należy zgodzić się z H. Markiewiczem, że umiejętne polityka biblioteczna Towarzystwa przyczyniła się do spopularyzowania książki, zwłaszcza na terenie wiejskim, tradycyjnie odznaczającym się dużymi i nie zaspokojonymi potrzebami oświatowymi. W wyniku podjętej akcji bibliotecznej udało się też PMS przeciwdziałać wtórnemu analfabetyzmowi i tchnąć ducha patriotyzmu. Zaletą bowiem tej formy działalności – poza walorem poznawczym – było formowanie postawy narodowej i obywatelskiej<sup>73</sup>.

Innym działem pracy oświatowo-wychowawczej Towarzystwa były odczyty i wykłady. Adresowane do różnych środowisk i zainteresowań słuchaczy, bogato ilustrowane materiałem źródłowym, dostarczały wiedzy ogólnej i specjalistycznej, kształtowały model rzetelnego i światłego gospodarza. Ponadto zadaniem ich było kształcenie pożądanych postaw społecznych i moralnych. Z każdym rokiem działalności PMS ta forma

<sup>66</sup> J. Stemler, *Czwórki oświatowe jako społeczny sposób zwalczania analfabetyzmu*, wyd. II, Warszawa 1922.

<sup>67</sup> *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w opracowaniu dla samouków*, oprac. J. Stemler, wyd. III, Warszawa 1922.

<sup>68</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna. Szkic...*, s. 56.

<sup>69</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich. Sprawozdanie za rok 1929/1930...*, s. 12.

<sup>70</sup> *Ibidem*, s. 20.

<sup>71</sup> *Ibidem*, s. 14.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> H. Markiewicz, *Funkcja oświatowa i wychowawcza...*, s. 242.

pracy pozaszkolnej była coraz popularniejsza; w roku sprawozdawczym 1929/1930 wygłoszono aż 132 wykłady<sup>74</sup>.

Na emocjonalną stronę osobowości człowieka miały oddziaływać obchody różnego rodzaju rocznic i świąt organizowane w domach oświatowych Macierzy. W latach trzydziestych Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich prowadziła 8 takich placówek<sup>75</sup>. Zasady ich działania były identyczne jak w pozostałych częściach II Rzeczypospolitej.

Każdej formie pracy oświatowo-wychowawczej Polska Macierz Szkolna starała się nadać charakter narodowy i patriotyczny. Jako stowarzyszenie powołane przez społeczeństwo czyniła wszystko, aby służyć mu jak najlepiej.

### ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

W okresie okupacji sowieckiej i hitlerowskiej działalność Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich została przerwana. Do lata 1944 roku szkolnictwo polskie na terenie Wilna i Wileńszczyzny działało nielegalnie i w podziemiu.

Po wyzwoleniu Wilna, 13 lipca 1944 roku, przez Armię Czerwoną i oddziały Armii Krajowej ugrupowania wileńskiego i nowogrodzkiego pod dowództwem gen. Wilka, Wilno – za zgodą aliantów – zostało stolicą jednej z 16 republik związkowych ZSRR. W wyniku tych postanowień znaczna część Polaków, aby uniknąć represji ze strony władz sowieckich, wyjechała do Polski. Po repatriacji Polaków doszło też do drastycznego ograniczenia sieci szkół polskich. Tylko dzięki wysiłkom i wielkiemu zaangażowaniu rodziców władze w Moskwie wstrzymały decyzje o całkowitej likwidacji polskiego szkolnictwa. Niestety szkół polskich pozostało niewiele. Na przykład w Wilnie doszło jedynie do uruchomienia Gimnazjum nr 5 przy ulicy Ostrobramskiej, lecz i ono – na polecenie władz litewskich – zostało przeniesione na Antokol. Szkoła ta była w latach późniejszych załącznikiem szkolnictwa polskiego na Litwie<sup>76</sup>.

W szkolnictwie polskim na Litwie w latach powojennych można wyróżnić trzy okresy: pierwszy lata 1944–1953, drugi – 1953–1988 oraz trzeci po 1988 roku<sup>77</sup>.

W pierwszym okresie rozwoju polskiego szkolnictwa podjęto starania o kontynuowanie tradycji polskiej szkoły lat międzywojennych. Wyrażało się to – jak twierdzi J. Mazur – w konsekwentnej postawie i upreżywej walce o polskość, w zachowaniu i rozwoju wartości kulturowych i tradycji ludowych Wileńszczyzny. Polskość na Litwie była tak silna, a poczucie tożsamości narodowej tak wysokie, że nawet w tak trudnych pierwszych latach powojennych rodzice konsekwentnie i uparcie waleczyli o prawo dzieci do nauki w języku ojczystym. Dzięki temu spełzły na niczym próby ówczesnych litewskich władz oświatowych masowego i odgórnego tworzenia szkół z litewskim językiem nauczania w polskim środowisku<sup>78</sup>. W wyniku ostrego sprzeciwu ludności polskiej stopniowo odrodziły się szkoły polskie na Wileńszczyźnie. W celu zapewnienia im kadry pedagogicznej zaczęły działać przy Instytucie Doskonalenia roczne kursy nauczycielskie dla szkół polskich. W 1951 roku otwarto Instytut Nauczycielski z polskim językiem wykładowym w Nowej Wilejce oraz polską szkołę pedagogiczną w Trokach. Instytut Nauczycielski działał do 1961 roku. W okresie funkcjonowania w systemie dziennym i zaocznym przy-

<sup>74</sup> *Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich. Sprawozdanie za rok 1929/1930* ..., s. 20.

<sup>75</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>76</sup> J. Mazur, *Oświata polskojęzyczna za granicą. Stan obecny i perspektywy rozwoju*. Warszawa 1997, s. 118.

<sup>77</sup> *Ibidem*, s. 118–119.

<sup>78</sup> *Ibidem*, s. 118.

gotowanie pedagogiczne zdobyło około 2 tys. nauczycieli. Byli oni filarem kadry nauczającej szkół polskich na Wileńszczyźnie<sup>79</sup>.

Wzrost liczby kwalifikowanych nauczycieli przyczynił się w sposób istotny do poszerzenia sieci polskich szkół. W połowie lat pięćdziesiątych działało ogółem 345 szkół początkowych, podstawowych i średnich z polskim językiem nauczania. W szkołach tych uczyło się 27 tys. dzieci, co stanowiło 7% wszystkich uczniów Litwy<sup>80</sup>.

Zamykając okres pierwszego, powojennego dziesięciolecia należy podkreślić, iż w trzech wydawnictwach państwowych Litwy (literatury pięknej, politycznej i pedagogicznej) powołano redakcje polskie. Pod koniec pierwszego okresu rozwoju szkolnictwa polskiego – jak wynika z badań J. Mazura – wydawano największą liczbę książek w języku polskim, zarówno pod względem tytułów, nakładu, jak również procentowo w stosunku do produkcji książek na Litwie w latach 1944–1954. Oprócz tego Radio Litewskie zaczęło nadawać program informacyjny w języku polskim<sup>81</sup>.

Liczba książek wydawanych po polsku na Litwie w latach 1944–1954

Rok	Ilość tytułów	Łączny nakład w tys. egz.	Procent całej produkcji książek na Litwie
1944	3	14,0	8,33
1945	0	0	0
1946	0	0	0
1947	1	5,0	0,18
1948	1	5,0	1,72
1949	3	19,0	0,31
1950	15	72,0	1,42
1951	99	263,0	6,65
1952	118	241,4	9,45
1953	142	404,8	10,64
1954	172	411,8	9,74

Źródło: J. Mazur, *Oświata polskojęzyczna za granicą. Stan obecny i perspektywy rozwoju*. Warszawa 1997, s. 119.

Lata 1956–1959 to kolejna, druga repatriacja Polaków do kraju z dawnych terenów II Rzeczypospolitej. W rezultacie pierwszej i drugiej repatriacji do Polski wyjechało ponad 200 tys. osób. Repatriacja Polaków miała charakter selektywny. Wyjechała, prawie w całości, ocalała z wojny inteligencja oraz grupy bogatsze, bardziej świadome narodowo, narażone na prześladowania. Przymusowa kolektywizacja, masowa deportacja Polaków na Sybir, a z drugiej strony napływ różnego rodzaju urzędników, kierowników zakładów, gospodarstw i specjalistów, przedstawicieli władzy sowieckiej i partyjnej z głębi Rosji na Litwę – zdecydowały o tym, że język rosyjski, stał się podstawowym językiem obcowania między ludnością miejscową a przedstawicielami nowej władzy<sup>82</sup>.

<sup>79</sup> Ibidem.

<sup>80</sup> J. Kwiatkowski, *Szkolnictwo polskie na Litwie w latach powojennych*, Wilno 1996, s. 2.

<sup>81</sup> J. Mazur, op. cit., s. 119.

<sup>82</sup> Ibidem, s. 120.

Według spisu mieszkańców z 1959 roku republikę zamieszkiwało tylko 733 Polaków z wyższym, 670 z nieukończonym wyższym, 1776 ze specjalnym średnim, 4043 ze średnim, 20139 z siedmioletnim, 72820 z początkowym wykształceniem. Warunki życia Polaków, wraz z brakiem perspektyw dla absolwentów szkół polskich, pogłębiały beznadziejność i apatię, zabijały wolę, rodziły zniechęlenie narodową, nasilały procesy wynaradawiania, pogłębiały rusyfikację, na którą bardziej narażona była ludność polska niż litewska. Coraz więcej rodziców oddawało swoje dzieci do szkół rosyjskich<sup>83</sup>.

W 1970 roku, to jest po upływie 17 lat, liczba uczniów w szkołach polskich zmniejszyła się o 9 tys., liczba uczniów klas rosyjskich zwiększyła się o 25 tys., a litewskich o 103 tys.

Praktyczne wcielenie w życie teorii „*złania się narodów w jeden naród radziecki*”, nauczanie prowadzone z podręczników tłumaczonych z języka rosyjskiego, całkowicie dostosowanych do kształtowania wielkomocarstwowych poglądów i uczuć, ciągły brak szerszych kontaktów naukowych, gospodarczych, handlowych i kulturalnych z Ojczyzną, pogłębiły proces wynarodowienia i prowadziły do zanikania poczucia potrzeby nauki w języku polskim<sup>84</sup>.

Lata 1953–1988, to najcięższy okres w historii polskiego szkolnictwa na terenach Litwy. W tym okresie najbardziej nasiliła się rusyfikacja narodu polskiego, która wywarła ogromny wpływ na poczucie tożsamości narodowej. Bezpośrednią przyczyną takiego stanu był brak wszelkich perspektyw związanych z przyszłością mniejszości narodowych w ZSRR.

Najgorszy dla szkolnictwa na Litwie okazał się rok 1988, wówczas uczęszczało do polskich szkół zaledwie 9995 dzieci, to znaczy 2,7 razy mniej niż przed trzydziestu pięciu laty. Stanowiło to 2% uczniów republiki przy siedmio procentowym składzie ludności polskiej. W szkołach i klasach litewskich uczyło się 82,2% uczniów, natomiast liczba uczniów w szkołach i klasach rosyjskich wzrosła do 15,8% ogółu uczniów w republice. Liczba maturzystów szkół polskich w 1988 roku w porównaniu z 1975 zmniejszyła się prawie dwukrotnie.

Dopiero zmiany zachodzące w byłym ZSRR, *wiosna ludów* w Europie Wschodniej, odrodzenie suwerennego państwa litewskiego wzmocniły proces formowania się samostanowienia, poczucia tożsamości i godności narodowej Polaków na Litwie, dodały otuchy w walce o samodzielność i odrodzenie polskości, które znalazło także oddźwięk w sprawach oświatowych. Wiele polskich rodzin zaczęło coraz częściej posyłać swoje dzieci do szkół z ojczystym językiem nauczania. Z rokiem szkolnym 1989/90 rozpoczął się nowy etap rozwoju szkolnictwa polskiego. Dynamicznie zaczęły rozwijać się klasy początkowe. W 1990 roku uczęszczało już do nich ponad 1830 uczniów. Ponadto w 1989 roku doszło do reaktywowania polskich grup przedszkolnych. Mimo że brakowało kadry pedagogicznej i pomieszczeń, to jednak działalność opiekuńczo wychowawczą udało się zorganizować w 96 grupach z polskim językiem wykładowym dla 1120 dzieci<sup>85</sup>.

I dopiero w etapie odradzania się struktur polskiego szkolnictwa zaistniały dogodne warunki do wznowienia działalności Macierzy Szkolnej.

W dniu 11 listopada 1990 roku nauczyciele szkół polskich na Litwie powołali Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna”.

<sup>83</sup> Ibidem.

<sup>84</sup> Ibidem.

<sup>85</sup> Ibidem, s. 121–122.



11 listopada 1990 roku dla nauczycieli szkół polskich na Litwie to podwójne święto, bo to i dzień odrodzenia Polski i odrodzenia Polskiej Macierzy Szkolnej. W sali lektorium „Wiedza” zebrało się kilkuset pedagogów – delegatów założycielskiej konferencji Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie, gości z Litwy i Polski. Wśród gości z Polski – liczna grupa z Ministerstwa Edukacji Narodowej, Fundacji na rzecz Pomocy Szkolom Polskim i Placówkom Kulturalno-Oświatowym za Granicą RP na Terytorium ZSRR im. P. Goniewicza. Z Litwy - dyrektor Departamentu do spraw Mniejszości Narodowych Halina Kabeckaite, deputowani do parlamentu Litwy: Stanisław Akanowicz, Zbigniew Balcewicz, Ryszard Maciejkianiec, kierownik działu kształcenia pedagogów Ministerstwa Kultury i Oświaty Litwy Vytautas Nowickas<sup>86</sup>.

Podczas konferencji zatwierdzono statut Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierzy Szkolnej” i dokonano wyboru zarządu. Prezesem Stowarzyszenia został Wacław Baranowski, jego zastępcami Teresa Sokolowska, Anna Adamowicz, Józef Kwiatkowski i Wiktor Kirkiewicz<sup>87</sup>.

Na siedzibę Polskiej Macierzy Szkolnej na Litwie przeznaczono dworek przy ulicy Popławskiej 26 w Wilnie, który na przełomie XIX i XX wieku był własnością Dzierżyńskich, a po II wojnie światowej mieściło się tam muzeum Feliksa Dzierżyńskiego.

Struktura organizacyjna według nowo przyjętego statutu Stowarzyszenia przedstawia się następująco:

- najniższym ogniwem są kółka Macierzy Szkolnej, działające we wszystkich szkołach i przedszkolach polskich na Litwie;
- średnim ogniwem są oddziały Stowarzyszenia Macierz Szkolna w rejonach: wileńskim, solecznickim, trockim, święciańskim, szyrwińskim oraz w Wilnie;
- ogniwem centralnym jest Zarząd Macierzy Szkolnej.

Główne kierunki działania, przyjęte przez Macierz Szkolną, to przede wszystkim: przygotowanie i doksztalcenie kadry pedagogicznej, zaopatrzenie szkół i przedszkoli w techniczne środki nauczania, literaturę piękną, programową, dziecięcą i opracowania metodyczne, a także organizacja konkursów, olimpiad, przeglądów, festiwali, różnorodnych imprez rocznicowych i okolicznościowych oraz organizacja i rekrutacja na kolonie letnie i obozy młodzieżowe<sup>88</sup>. Realizacja tych zadań nie jest łatwa, bowiem ustalono, iż 1/3 spośród pracujących nauczycieli stanowią emeryci lub osoby w wieku przedemerytalnym, zaś pozostała część nauczycieli nie zna poprawnej terminologii przedmiotowej w języku polskim, ponieważ studia ukończyła w języku rosyjskim lub litewskim. Ponadto wśród kadry pedagogicznej szkół polskich brakuje specjalistów do nauki historii, chemii, biologii, muzyki i plastyki z polskim językiem nauczania. W związku ze słabym stanem kadry pedagogicznej Polska Macierz Szkolna na Litwie, wraz z Polskim Oddziałem Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” w Białymstoku, zorganizowała warsztaty praktyczne dla nauczycieli przedszkoli, gdzie opracowano materiały dydaktyczne i metodyczne. Przy współpracy z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie, Macierz zorganizowała kursy doksztalające dla kadry kierowniczej, kursy dla nauczycieli matematyki, chemii i biologii. Ponadto, wspólnie z Centrum Edukacji Nauczycieli Politechniki Gdańskiej przeprowadzono kursy nauczycielskie z dziedziny ochrony środowiska, nauczania klas początkowych, języka polskiego, informatyki, matematyki i historii. Na Akademii

<sup>86</sup> „Kurier Wileński”, nr 248, z dn. 12.11.1990 r.

<sup>87</sup> Ibidem.

<sup>88</sup> J. Kwiatkowski, *Materiały dotyczące powstania i założeń działalności Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna”*, Wilno 1987, s. 1-2.

Wychowania Fizycznego w Gorzowie Wielkopolskim zorganizowano kursy dla nauczycieli wychowania fizycznego. Przy współpracy Kuratorium Oświaty oraz Rady Miasta Gdyni przeprowadzono konferencje pedagogiczne. Współpracując z Centrum Młodzieży im. dra Jordana i Radą Miasta Krakowa, zorganizowano seminarium na temat „Potrzeby kulturalne dzieci ze Wschodu”<sup>89</sup>.

Jak widać działalność Polskiej Macierzy Szkolnej na Litwie wspierają instytucje oświatowe oraz organizacje społeczne w kraju i poza jego granicami. Znaczącą pomoc okazało Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie, Fundacja im. T. Goniewicza, Fundacja Więż w Gdańsku. Stowarzyszeniu Macierz Szkolna patronuje Konsulat Generalny RP w Wilnie<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>90</sup> J. Mazur, op. cit., s. 126–127.

BRONISŁAWA KULKA  
Częstochowa

## JULIUSZ SŁOWACKI W KSZTAŁCENIU POZALEKCYJNYM I POZASZKOLNYM PRZED ROKIEM 1918

„Lecz zaklinam niech żywi nie tracą nadziei  
I przed narodem niosą oświaty kaganiec”  
J. Słowacki; *Testament mój*

Twórczość Juliusza Słowackiego, na ogół nieprzychylnie oceniana przez współczesnych, zyskiwała uznanie powoli i nie miała wśród czytelników przed rokiem 1918 popularności równej dziełom Mickiewicza. Stosunek „podrzędności” wobec pierwszego uznanego wieszca narodowego był również udziałem autora *Beniowskiego* w szkole. Zapewne ze względu na opinie Wojciecha Cybulskiego<sup>1</sup> i Władysława Nehringa<sup>2</sup> jego utwory najwcześniej weszły w skład lektury z języka polskiego w zaborze pruskim (1871 do ok. 1890), a fragmenty ilustrujące wiadomości z poetyki pojawiły się w *Nauce poezji* Hipolita Cegielskiego<sup>3</sup> już w 1845 roku. Jednak wzmożona germanizacja na tym terenie spowodowała początkowo likwidację nauczania literatury polskiej w szkołach średnich, a następnie po roku 1900 zupełne usunięcie języka polskiego, nawet jako przedmiotu fakultatywnego. W tym czasie możliwość obcowania z dziełami Słowackiego otrzymała, dzięki uzyskanej przez Galicję autonomii (1868), młodzież tej dzielnicy, a następnie na przełomie wieków także Śląska Cieszyńskiego<sup>4</sup>. Najpóźniej, bo dopiero w 1900 roku<sup>5</sup>, poeta zdobył sobie prawo obywatelstwa w szkołach zaboru rosyj-

<sup>1</sup> W. Cybulski, *Odczyt o poezji I połowy XIX wieku*. Przekład z języka niemieckiego. T. 2, Drezno 1870.

<sup>2</sup> W. Nehring, *Kurs literatury polskiej dla użytku szkół*, Poznań 1866.

<sup>3</sup> H. Cegielski, *Nauka poezji zawierająca teorię poezji i jej rodzajów oraz znaczniejszy zbiór najcelniejszych wzorów poezji polskiej do teorii zastosowany*, Poznań 1845.

<sup>4</sup> Język polski wykładano tu w gimnazjach polskich w Cieszynie i Orłowej. W tej drugiej miejscowości gimnazjum nosiło imię Juliusza Słowackiego, co stanowi niewątpliwie dowód popularności poety na tym terenie.

<sup>5</sup> Учебный план польского языка для мужских гимназий и реальных училищ, 1900; Учебный план польского языка для мужских гимназий и реальных училищ, 1905.

skiego W latach 1900–1905 jego wiersze znalazły się w szkołach rządowych na liście tekstów przeznaczonych do nauczania się na pamięć i deklamacji. Natomiast po strajku szkolnym 1905 roku, kiedy zaczęły powstawać prywatne szkoły średnie (najczęściej bez praw), twórczość Słowackiego stała się przedmiotem półjawnych i tajnych lekcji szkolnych<sup>6</sup>.

Stopniowo we wszystkich zaborach zmieniał się sposób interpretacji i oceny dzieł pisarza w szkolnych podręcznikach historii literatury polskiej<sup>7</sup>. I choć sądy te nadal były kontrowersyjne, na ogół podkreślano, że Słowacki to niedościgły mistrz słowa, obdarzony niezwykłą, kreatywną wyobraźnią. Odkrycie patriotycznego i narodowego charakteru jego twórczości, stanowiło właściwe osiągnięcie przelomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych<sup>8</sup>. Utwory poety bądź wyjęte z nich fragmenty niezwykle rzadko pojawiały się w wypisach polskich dla klas niższych. Czas i miejsce dla krzemienieckiego poety były przewidziane w programach nauczania i szkolnych antologiach, głównie – choć nie wyłącznie – w klasach najwyższych: siódmej i ósmej. Na obszarze całej dawnej Rzeczypospolitej w sytuacjach przymusu szkolnego i odbioru kierowanego na lekcjach języka polskiego do uczniów trafiły sześćdziesiąt dwa utwory bądź wyjątki z dzieł autora *Mazepy*, ale do najczęściej omawianych należały: *Anelli*, *Balladyna*, *Jan Bielecki*, *Lilla Weneda*, *Ojciec zadżumionych* i *Hymn o zachodzie słońca*, a nieco później również *Kordian* i *Król Duch*.<sup>9</sup> Na szkolny odbiór literackiej spuścizny Słowackiego znaczący wpływ miał też dostęp do książek, a więc zaopatrzenie bibliotek szkolnych oraz poglądy, wiedza i umiejętności metodyczne nauczycieli<sup>10</sup>.

Nie należy jednak zapominać, że obcowanie z literaturą polską nie kończyło się na lekcjach języka ojczystego, ponieważ ich dopełnieniem w zaborze austriackim były przede wszystkim zajęcia pozalekcyjne, a pod panowaniem Rosji i Prus tajne koła samokształceniowe.

Kształcenie pozalekcyjne w zakresie języka i literatury polskiej rozwinięte było wyłącznie w Galicji. Chcąc zapobiec rozwojowi tajnych kół samokształceniowych i polity-

<sup>6</sup> Np. zob. Program nauki w Prywatnym Zakładzie Naukowym Wojciecha Górskiego, 8-klasowe gimnazjum filologiczne, Warszawa 1908; Wykaz i program tymczasowy Szkoły Edwarda Aleksandra Rontalera w Warszawie, r. 1918; *Szkola Realna 8-klasowa W. Wróblewskiego (im. J. Pankiewicza). Program przedmiotów wykładanych w szkole*, Warszawa 1917; *Program nauk w gimnazjum 8-klasowym im. M. Reja [...] w Warszawie 1909/10*, Warszawa 1910. W roku 1918 w tej szkole jako tekst dyktanda został zastosowany fragment przemówienia Henryka Sienkiewicza, wygłoszonego w Miłosławiu w czasie odsłonięcia pomnika Słowackiego (IX 1899), (Archiwum miasta stołecznego Warszawy, Gimnazjum i Liceum im. M. Reja w Warszawie, sygn. 98 k 14).

<sup>7</sup> Zob. np. L. Łukasiewicz, *Rys dziejów piśmiennictwa polskiego*, Poznań 1860, s. 587; K.W. Wojciecki, *Historia literatury polskiej w zarysach*, T. 4, Warszawa 1861, s. 226; K. Mecerzyński, *Historia literatury polskiej dla młodzieży*, Kraków 1873, s. 328/329.

<sup>8</sup> Zob. np. A. Kulickowski, *Zarys dziejów literatury polskiej na podstawie badań najnowszych pracowników do szkolnego i podręcznego użytku*, Wyd. 3, Lwów 1884, s. 329; Z. Michałowski, *Polska literatura romantyczna*, Warszawa–Lwów 1916, s. 56–91.

<sup>9</sup> Pełniejsze informacje o szkolnej recepcji dzieł Juliusza Słowackiego w nauczaniu lekcyjnym przed rokiem 1918 znalazły się w: B. Kulka, *Częstka narodowej ewangelii. Recepcja twórczości Juliusza Słowackiego w szkole średniej przed rokiem 1918*, Referat wygłoszony na międzynarodowej sesji naukowej: *Badacze, inscenizatorzy i tłumacze dzieł Juliusza Słowackiego*, zorganizowanej w Częstochowie (20–22 września 1999 r.) z okazji 150 rocznicy śmierci poety pod patronatem Ministra Kultury i Sztuki przez Teatr im. Adama Mickiewicza i Wyższą Szkołę Pedagogiczną (Instytut Filologii Polskiej). Materiał ukazuje się w *Pracach Naukowych WSP w Częstochowie. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury*, T. 8 (w oprac. wydawniczym).

<sup>10</sup> Np. takich, jak: Antoni Gustaw Bem, Henryk Maurer, Antoni Mazanowski, Henryk Trzpis, Franciszek K. Waleczak, Wincenty Wysocki i wielu innych.

kowaniu młodzieży Rada Szkolna Krajowa rozporządzeniem z roku 1905<sup>11</sup> zaakceptowała tworzenie czytelni szkolnych<sup>12</sup>. W związku z tym w roku 1908 działały one już w 36<sup>13</sup> szkołach średnich Galicji. Czytelnie, niejednokrotnie pracujące pod opieką nauczyciela, organizacyjnie obsługiwane były przez samych uczniów (np. w Gimnazjum im. B. Nowodworskiego w Krakowie). Posiadały zazwyczaj własne księgozbiory i inicjowały głośne czytanie wybranych dzieł, połączone z reguły z dyskusją.

Z czytelniami związane najczęściej były różne kółka naukowe, np. literackie, miłośników języka polskiego i dramatyczne. Zajęcia kół przybierały rozmaite formy. Uczniowie pisali i wygłaszali referaty, które następnie zebrani czynili przedmiotem rozmowy i oceniali. Niekiedy słuchano wykładów bądź prelekcji nauczycieli. Członkowie kół przygotowywali również uroczyste wieczory rocznicowe i przedstawienia teatralne. Zdarzało się też, że w pracy pozalekcyjnej stosowano formę wycieczki.

Mimo że szkole galicyjskiej nieraz zarzucano izolowanie młodzieży od bieżącego życia politycznego i wychowanie jej w duchu lojalności wobec cesarstwa, twórczość Słowackiego stanowiła znaczącą część pracy pozalekcyjnej, która miała tutaj charakter jawny. Działo się tak zapewne dlatego, że uczniowie bronili się przed narzucaniem im postawy wiernopoddańczej wobec dynastii, a także przed zalewem lektur w języku niemieckim. Natomiast „z pasją czytali arcydzieła literatury polskiej, sięgali również do książek historycznych, ukazujących wizję dawnej Polski, głoszących chwałę oręża polskiego, przedstawiających zwyczaje i obyczaje przodków”<sup>14</sup>. Tak było na przykład w Tarnowie, ale sytuację tę można uznać za charakterystyczną dla całego zaboru austriackiego. Poza tym nie wolno zapominać, że oskarżenia szkoły galicyjskiej o brak ducha narodowego w wychowaniu budziły często uzasadniony sprzeciw.<sup>15</sup> Liczne są również relacje wspomnieniowe i pamiętnikarskie, eksponujące właśnie obywatelskie nastawienie nauczycieli i propolską atmosferę szkoły. „Wprawdzie w ek galicyjskiej szkole pracowali ek dyrektorzy i profesorowie – czytamy w *Księdze pamiątkowej Szkoły Realnej w Żywcu* – to przecież szkoła ta była z ducha polską, bo ludzie ci byli narodowo uświadomieni i zdawali sobie sprawę z tego, jaką rolę wyznaczyła im historia wobec szkoły, młodzieży, a tym samym wobec przyszłości ojczyzny. W tym też kierunku szło wychowanie młodzieży. Szkoła przepojona duchem patriotycznym, owiana kultem tradycji narodowych, oddziaływała na młodzież w nauczaniu historii, literatury, w działalności kółek i organizacji, urządzaniu obchodów i rocznic narodowych, w doborze lektury”<sup>16</sup>. Fakt, że opinia ta nie była jedynie rocznicową laurką, potwierdzają relacje byłych uczniów i dokumenty szkolne. Wynika z nich, że w roku 1911 w Wyższej Szkole Realnej w Żywcu powstała Czytelnia im. Słowackiego, czynna trzy razy w tygodniu. Jej człon-

<sup>11</sup> Zob. F. Bostel, *Czytelnie i kółka naukowe młodzieży – ich urządzenie i zadania*, w: Sprawozdanie z III konferencji dyrektorów szkół średnich galicyjskich, odbytej we Lwowie w dniach 23 i 24 marca 1908 roku, Lwów 1909, s. 23–24.

<sup>12</sup> Tworząc czytelnie wykorzystywano doświadczenia niemieckie, przedstawione w pracach: A. Rausch, *Schülervereine*, Halle 1903; M. Nath, *Schülerverbindungen und Schülervereine*, Leipzig u. Berlin 1906. Pełniejsze uwagi o pracy czytelni zob. B. Kulka, *Nauczanie języka polskiego w szkole średniej. Konteksty*, cz. 1 (w przygotowaniu).

<sup>13</sup> Słowicki, [...] *Czytelnie i kółka naukowe młodzieży – ich urządzenie i zadania*, w: Sprawozdanie z III konferencji dyrektorów..., op. cit., s. 34–41.

<sup>14</sup> *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*. Opracowano pod redakcją Feliksa Kiryka i Zygmunta Rutę, cz. 2, Tarnów 1983, s. 338.

<sup>15</sup> S. Estreicher, *Lata szkolne Stanisława Wyspiańskiego*, Kraków 1933, s. 22–23.

<sup>16</sup> *Księga Pamiątkowa Szkoły Realnej, Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika w Żywcu*, Żywiec 1959, s. 34/40.

kowie grywali w szachy, czytali czasopisma<sup>17</sup> i przedstawiali referaty. Nie wiadomo, czy znalazły się wśród nich wystąpienia mówiące o autorze *Kordiana*, ale wybór właśnie tego twórcy na patrona czytelnicy pozwala zakładać, że nie zapomniano o nim w działalności odczytowej. Również w Stanisławowie imię wieszcza nadano pracującemu przy czytelnicy kółku literackiemu<sup>18</sup>. Na podstawie licznych sprawozdań szkół średnich w Galicji możemy ponadto stwierdzić, że w kołach literackich przedstawiano referaty, poświęcone Słowackiemu i oparte na lekturze wielu jego dzieł, np.:

- rok 1908/9: Pierwsze powieści poetyckie Słowackiego – *Balladyna* a *Zaczarowane koło* – *Ojciec zadumionych* a *Treny*<sup>19</sup>;
- rok 1909: Reminiscencje z Szekspira w *Balladynie* Słowackiego<sup>20</sup>;
- rok 1909/10: O *Kordianie* Juliusza Słowackiego – O *Balladynie* Juliusza Słowackiego<sup>21</sup>;
- rok 1910: *Konrad, Waclaw, Kordian* – Wstęp do mistyki Słowackiego – Słowacki a towianizm<sup>22</sup>;
- rok 1911: O *Anhellim* – *Król Duch* Słowackiego – *Genesis z Ducha* Słowackiego<sup>23</sup>;
- rok 1915/16: Rozwój poezji dramatycznej w Polsce<sup>24</sup>.

Z przedstawionego przykładowo zestawienia wynika, że obiektem zainteresowań członków kół było przynajmniej 6 dzieł Słowackiego, a pojawiające się tematy przekrojowe niewątpliwie tę liczbę powiększają o tytuły, należące do okresu mistycznego w twórczości poety, takie jak: *Książę Marek*, *Sen srebrny Salomei*, *Książę Niezłomny* (według Calderona).

Również trudno sobie wyobrazić, żeby uczniowie mogli opracować temat: „Rozwój poezji dramatycznej w Polsce”, pomijając pisarza, który słusznie uważany był za najwybitniejszego polskiego dramaturga romantycznego. Często występujący duży stopień ogólności tematów nie pozwala stwierdzić, w jakim kierunku szły rozważania referentów. Jednak najprawdopodobniej były to sprawozdania i refleksje z lektury własnej, stanowiące wstęp do dyskusji, albo kompilacje, przygotowane na podstawie dostępnych monografii i studiów krytycznoliterackich o Słowackim. Prace te jedni pedagodzy uważali za wychowawcze i kształcące, zaś inni – za niewskazane i demoralizujące młodzież, nabierającą fałszywego przekonania o swej wiedzy i umiejętnościach<sup>25</sup>.

Na uwagę zasługują tu także tematy porównawcze, wymagające zestawienia dwu dzieł, podejmujących ten sam motyw, np. rozpaczającego ojca – lub dwu dramatów – np.

<sup>17</sup> Wśród czytanych czasopism znalazła się między innymi „*Biesiada Literacka*”, „*Język Polski*”, „*Przegląd Powszechny*”, „*Złoty Róg*”, „*Życie Polskie*”. Czytelnia miała też własną pokaźną biblioteczkę.

<sup>18</sup> Sprawozdanie dyrekcji ek Gimnazjum w Stanisławowie za rok 1906/7.

<sup>19</sup> Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego [...] im. Juliusza Słowackiego we Lwowie za rok 1908/9.

<sup>20</sup> Sprawozdanie dyrekcji ek Gimnazjum w Stryju za rok 1909.

<sup>21</sup> Sprawozdanie dyrekcji ek Gimnazjum w Sanoku za rok 1909/10.

<sup>22</sup> Sprawozdanie dyrekcji ek Gimnazjum III w Krakowie za rok 1910.

<sup>23</sup> Sprawozdanie dyrekcji ek Gimnazjum V we Lwowie za rok 1911.

<sup>24</sup> Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Liceum i Gimnazjum Realnego P.P. Urszulanek w Tarnowie za rok 1915/16.

<sup>25</sup> Np. m. *W sprawie kółek literackich i tzw. lektury w kółkach*, „*Muzeum*” 1912, T. 1, s. 15–18; F. Sokółowski, *Język polski w szkołach średnich jako czynnik wychowawczy*, w: Sprawozdanie dyrekcji ek Gimnazjum w Stryju (filia) za rok 1911.

romantycznego i modernistycznego – w celu wykazania paralel, dowodzących wpływu Słowackiego na „nową sztukę”, tj. twórczość Młodej Polski<sup>26</sup>.

Przy czytelnich działały też koła deklamacyjno-dramatyczne, których zadaniem było najczęściej przygotowanie uczniów do poprawnego wygłaszania tekstów, a także do ich prezentacji na scenie. Zapoznawano się więc z techniką żywego słowa i wykonywano stosowne ćwiczenia. Owoc pracy kółek stanowiły zazwyczaj montaż sceniczne, wystawiane z różnych okazji, i szkolne przedstawienia teatralne. W Wyższej Szkole Realnej w Żywcu rocznie wystawiano 3 lub 4 premiery, reżysersko opracowane przez profesora Jana Bilńskiego. Do stałego repertuaru obok *Zemsty* A. Fredry, *Betlejem polskiego* L. Rydla, *Warszawianki* i *Wesela* S. Wyspiańskiego oraz *Karpackich górali* J. Korzeniowskiego należała też *Balladyna*. Na uwagę zasługuje też fakt, że kółko posiadało własną przenośną scenę, dekoracje i kostiumy, a aktorami bywali nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele (np. J. Biliński). Jeden z uczestników koła wspomina, że „wszystkie imprezy stały na wysokim poziomie i były niezapomnianymi przeżyciami nie tylko dla uczniów, lecz również dla miasta Żywca”<sup>27</sup>.

Swój teatr szkolny miało także Gimnazjum w Jaśle. Z dzieł Słowackiego grano w nim *Lillę Wenedę*, a po I wojnie światowej w roku 1924 *Balladynę*. Dr Stanisław Peters pisze, że „dekoratorzy potrafili odtworzyć nie tylko salę w zamku Kirkora, chatę wiejską, ale bywało, że i jezioro na scenie falowało, że Grabiec w wierzbę się zamieniał”<sup>28</sup>. Efekt ten uzyskano kosztem wielu popołudni, spędzonych przy projektowaniu i wykonywaniu dekoracji<sup>29</sup>. Podobnie za miejscowe wydarzenia kulturalne uważał Roman Kielkowski wystawiane w Gimnazjum w Podgórzu przez Koło Dramatyczne „Czytelnia” spektakle *Lelewela* S. Wyspiańskiego, *Konfederatów barskich* i fragmentów *Dziadów cz. III* A. Mickiewicza, *Zemsty* i *Nikt mnie nie zna* A. Fredry oraz wybranych scen *Kordiana* J. Słowackiego<sup>30</sup>.

Dlatego można zaryzykować wniosek, że teatr uczniowski nie tylko zapoznawał z polską i światową klasyką w zakresie dramatu (grywano i Szekspira), ale kształcił i rozwijał wrażliwość oraz wyobraźnię, uczył działania, odpowiedzialności i wytrwałości, dawał niezapomniane przeżycia.

Bardzo rozpowszechnione na terenie zaboru austriackiego były też wieczorki z okazji rocznic narodowych lub dat związanych z życiem i śmiercią wybitnych pisarzy, szczególnie poświęcone trzem wiešszom. Na znaczenie tych uroczystości zwracał uwagę Kazimierz Twardowski, przypominając, że „szkółka musi [...] przyczynić się w swoim zakresie do rozwoju rozumnego patriotyzmu, do pielęgnowania ideałów narodowych”<sup>31</sup>. Dlatego sądził, że nie powinno być żadnej polskiej szkoły, która by takich rocznic i jubileuszy nie organizowała „w zgodnym współdziałaniu wszystkich władz szkolnych od

<sup>26</sup> Wykorzystano tu zapewne lekturę pracy I. Matuszewskiego, *Słowacki i nowa sztuka*, Warszawa 1904.

<sup>27</sup> *Księga Pamiątkowa Szkoły Realnej [...] w Żywcu*, op. cit., s. 42; Autor wspomnień podaje także, że dochody z przedstawień były głównie przeznaczone na pomnożenie księgozbioru kółka i czytelnia uczniów, a pozostałą ich część przekazywano do dyspozycji skautingu, hospitantek i Towarzystwa Pomocy Naukowej.

<sup>28</sup> Kazimierz Krajewski (wybrał i ułożył), *Ze wspomnień uczniów. Podziemna i jawna praca. Teatr Szkolny*, w: *Księga Pamiątkowa 70-lecia Państwowego Gimnazjum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle (1868–1938)*, T. 1, Jasło br. r. [1938], s. 107.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> R. Kielkowski, *Podgórze – dzielnica zapomniana*, w: *Kopieje wspomnień*. Pod red. W. Bodnickiego, Wyd. 2 rozszerzone, Kraków 1964, s. 275.

<sup>31</sup> K. Twardowski, *Unarodowienie szkół*, w: Idem, *Mowy i rozprawy z okresu [jego] działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, Pod red. Karola Zagajewskiego, Lwów 1912, s. 146.

najwyższych do najniższych"<sup>32</sup>. Stanowisko swoje tłumaczył przekonaniem, że owe obchody wytwarzają poczucie więzi etnicznej, a więc jednoczą i umacniają tradycję i pamięć przeszłości, wcielając w „żywy organizm narodu nowe komórki społeczne, obdarzając odczuciem tradycji dziejowej tych, co dotąd tego odczucia nie posiadali, a tem samem przedłużając pamięć zbiorową narodu w przyszłe pokolenia"<sup>33</sup>. Nicco inaczey funkcje uroczystości patriotycznych wyjaśniał nauczyciel szkoły ludowej Jerzy Michejda, który na problem patrzył z dydaktycznego punktu widzenia i dowodził, że obchody szkolne stwarzają możliwość uczenia się w sposób poglądowy poprzez przeżycie i działanie. Przy czym za niezwykle ważny uznał fakt, że przygotowywanie wieczorów rocznicowych daje okazję do wspólnego, solidarnego zmierzania ku realizacji wspólnego celu, a więc uczy współpracy i współodpowiedzialności, gwarantując jednakże szansę wypowiedzenia własnych poglądów i rozwijania indywidualnych zdolności<sup>34</sup>.

Zapewne właśnie te walory dydaktyczne i wychowawcze sprawiły, że przygotowywanie imprez rocznicowych stało się w szkołach praktyką niemal powszechną. Dominowały wieczorki mickiewiczowskie, ale też dość często w relacjach z lat 1870–1918 podawane są informacje o wieczorkach Trzech Wieszczów, do których np. w Gimnazjum I w Rzeszowie dobierano zawsze utwory nacechowane patriotyzmem, z myślą o krzewieniu ducha narodowego<sup>35</sup>. Artur Kopacz, były uczeń tegoż Gimnazjum, stwierdza, że obchody takie urządzano każdego roku, a w 1903 roku w całości poświęcono je Słowackiemu<sup>36</sup>. Z kolei Michał Browiński, słuchacz Gimnazjum w Jarosławcu wspomina, że uczniowie czytali wiele i z zapalem uczestniczyli w szkolnych akademiach z okazji rocznic narodowych<sup>37</sup>. O kulcie Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego w Gimnazjum w Podgórzu pisze natomiast R. Kielkowski. Wybrane utwory Słowackiego znalazły swoje miejsce także w Gimnazjum Polskim w Cieszynie, kiedy to polonistami byli Edward Klich, Henryk Maurer i Kazimierz Wróblewski. Wówczas rocznicowe uroczystości poświęcano przedstawianiu najznakomitszych poetów polskich, głównie trójcy romantyków; ważne miejsce zajęła twórczość Słowackiego. Wystawiano sceny z *Kordiana* i *Mazepy*<sup>38</sup>.

100 rocznica urodzin poety stała się również okazją do rozważań na temat urządzania wieczorów ku jego czci w szkołach ludowych. Wilhelm Greger podkreślał, że Juliusz Słowacki należy do wielkich światel „gorejących na niebie dziejów naszych [...] szczególniejszym blaskiem” i dodawał, „iż imię to rozbrzmiewa dziś w całej Polsce – każdy Polak wymawia je z uszanowaniem, dumą i miłością”<sup>39</sup>. Dlatego nie zapominając o zasadzie przystępności, proponował na uroczystości jubileuszowe repertuar złożony z fragmentów zrozumiałych dla dzieci, tzn. miały to być: *Hymn: Bogurodzico Dziewico!*,

<sup>32</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>33</sup> K. Twardowski, *O obchodach narodowych*. Referat wygłoszony na uroczystym posiedzeniu Koła Krajkowskiego ku czci Mikołaja Reja, w: Idem: *Mowy i rozprawy*, op. cit., s. 160.

<sup>34</sup> J. Michejda, *O celu, wyborze i przeprowadzeniu uroczystości i obchodów szkolnych*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1900 nr 1–3, s. 10/11, 16–20, 25/27.

<sup>35</sup> J. Jurosz, *Studenckie wspomnienia* (w gimnazjum w 1, 1911–1918), w: *Szkola charakterów I Gimnazjum i Liceum w Rzeszowie*. Opracował Józef Świeboda, Rzeszów 1985, s. 101–106.

<sup>36</sup> A. Kopacz, *W Gimnazjum rzeszowskim w pierwszych latach XX wieku*, w: „Rocznik województwa rzeszowskiego” 1962/63, s. 44.

<sup>37</sup> M. Browiński, *Com widział i słyszał. Wspomnienia*. Biblioteka Ossolińskich, Wrocław, rkps. 13341/II, T. 1.

<sup>38</sup> I. Socha, K. Krysta, *Sprawozdanie dyrekcji Polskiego Gimnazjum w Cieszynie za rok 1896–1923 jako świadectwo kultury regionu*, w: *Książka polska na Śląsku w latach 1900–1922*, Red. M. Pawłowiczowa, Katowice 1994, s. 164.

<sup>39</sup> W. Greger, *Wieczorki szkolne na cześć Słowackiego*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1909 nr 3, s. 34.



*Hymn o zachodzie słońca*, część końcowa *Grobu Agamemnona* (fragment: „O Polsko! Póki ty duszę anielską...”), z *Poematu Piasta Dantysza*, cz. *O piekle* – 4 urywki), 1 wyjątek z *Beniowskiego* („Biada, kto daje ojczyźnie pół duszy”) oraz z *Kordiana* – 4 fragmenty i 1 – z *Księdza Marka*. Przedstawiony program budził przede wszystkim uczucia religijne i patriotyczne, ale mimo dobrych chęci autora i starannego doboru fragmentów był z pewnością dla małych, słabo literacko przygotowanych słuchaczy zbyt trudny.

Zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne nie wyczerpywały jednak listy sytuacji, w których młodzież poznawała dzieła Słowackiego, ponieważ w czasach zaborów bardzo ważną rolę odgrywała w edukacji literackiej praca pozaszkolna.

Do interesujących nas form zajęć zaliczyć także należy wykłady i wycieczki. Organizowanie takich wykładów dla szerokiej publiczności w Złoczowie, odnotowuje w swoich wspomnieniach szkolnych Józef Błoński, pisząc: „W okresie jesiennym i wiosennym odbywały się powszechne wykłady uniwersyteckie, cieszące się na ogół dużą frekwencją młodzieży starszej i inteligencji. Jako prelegenci występowali profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego, obok nich w dużym procencie nauczyciele naszego gimnazjum. Wykłady urządzało też Koło Akademickie Złoczowskie. Wielkie powodzenie miały na przykład wykłady o Słowackim w setną rocznicę urodzin poety [...]”<sup>40</sup>. Natomiast spośród wycieczek, których trasa najczęściej prowadziła w najbliższą okolicę, czasem do teatru, a zadania miały charakter rekreacyjno-kulturalny, na szczególne wyróżnienie zasługuje jedna. Zorganizował ją zawiadowca czytelnicy w Gimnazjum Złoczowskim, profesor Zygmunt Polakowski, dla młodzieży zarzewieckiej i skautowej w 1912 roku, a jej celem był Krzemieniec, miasto dzieciństwa i młodości Juliusza Słowackiego<sup>41</sup>.

W zaborze austriackim, podobnie jak w dwu pozostałych, choć z mniejszą intensywnością, równoległe do nurtu edukacji oficjalnej, sterowanej i kontrolowanej przez szkołę, rozwijał się też tajny nurt samokształceniowy, ukierunkowany na pogłębienie wiedzy z zakresu literatury, historii i geografii ojczystej. W miarę jednak, jak na przełomie wieków słabł lojalizm galicyjski, a szkoła coraz pełniej realizowała cele narodowe, tajne struktury przybierały charakter skautowy i niepodległościowy<sup>42</sup>.

O ciągłości ruchu samokształceniowego, w którym Słowacki należy do autorów preferowanych, możemy natomiast mówić na Śląsku Cieszyńskim. Już w roku 1864 członek działającego w Cieszyńskim Gimnazjum Katolickim Towarzystwa Narodowego<sup>43</sup>, Jan Matuszyński, uczeń klasy VII, w swoim wypracowaniu na temat: Nie tylko Niemcy, ale także i Polacy mają przyczynę chlubić się z swojego imienia – daje dowód pewnej wiedzy o autorze *Kordiana*, pisząc: „Najjaśniej to pojął (kierunek, w którym pójść należy – wtr. moje B.K.) i stał się wyrazicielem nowej doby Mickiewicz, którego słusznie możemy nazwać zwyczajnym pogromcą klasyków i gwiazdą przewodnią młodszej braci. Kazimierz Brodziński, Józef Korzeniowski, Julian Ursyn Niemcewicz, Juliusz

<sup>40</sup> J. Błoński, *Pamiętnik (1891–1939)*, Kraków 1981, s. 28.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 38.

<sup>42</sup> Na taki charakter i cele tajnych organizacji wskazują wspomnienia uczniów Gimnazjum Jasielskiego w: *Księga Pamiątkowa 70-lecia Państwowego Gimnazjum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle (1868–1938)*, T. 1, Jasło br. r. (1938, s. 106/107).

<sup>43</sup> Towarzystwo Narodowe powstało z inicjatywy Pawła Stelmacha i działało w latach 1861–1872. Dysponowało własną, choć skromną biblioteczką. Repertuar czytelniczy członków Towarzystwa zależał w znacznej mierze od jej zasobów. J. Galicz, *Kilka słów o pracy naukowej w dawnych gimnazjach cieszyńskich (1850–1873)*, „*Zaranie Śląskie*” 1939, z. 1: E. Grim, *Paweł Stelmach. Jego życie i działalność w świetle prawdy*, Cieszyn 1910, s. 161–164.

Słowacki, o jakże oni umieli wnikać w potrzeby ludzkiego serca, jakże oni pojęli wszelkie cieniowania cierpienia!<sup>44</sup>. Również pamiętniki, powstałe w 1886 roku „Jedności”<sup>45</sup>, dowodzą, że w prowadzonym przez tę organizację samokształceniu ważną pozycję zajmował interesujący nas poeta, choć niewątpliwie ustępował Mickiewiczowi i Sienkiewiczowi, których otaczano wyraznym kultem. Świadectwem jego popularności wśród młodzieży może być już fakt, że jedenastu członków „Jedności” szukając dla siebie pseudonimów wśród postaci historycznych i literackich, sięgnęło do twórczości wielkiego Juliusza. W gimnazjum uczniowie wybrali dla siebie imiona: Kordian (Tadeusz Michejka), Mefistofil (Jerzy Heczko), Chochlik (Jerzy Buzek), Skierka (Jan Buzek) i Słowacki (Józef Miller). Nazwiska poety jako pseudonimu używało też trzech uczniów seminarium nauczycielskiego: Karol Dorda, Jan Branny, Paweł Kral. Również w szkole realnej Jędrzej Szczepański w działalności tajnej znany był jako Kordian, a Wiktor Buzek i Karol Oszelda występowali pod imieniem Mazepa.

Zdając sobie sprawę z mankamentów i niebezpieczeństw, jakie niesła szkoła niemiecka<sup>46</sup>, młodzież uznała za swój cel:

„§ 2 cr. [...] Doskonalenie pod względem moralnym i umysłowym.

d) Zapoznanie członków ze sprawami, które każdego Polaka obchodzą, a które bywają przez wrogów w fałszywym świetle przedstawiane.

f) Omawianie ważniejszych zdarzeń z życia narodu”.

Za środki wiodące do realizacji wskazanych dążeń przyjęto:

„§ 3a) Wspólne i regularne ćwiczenia w języku polskim przez wygłoszenie deklamacji i wykładów.

b) Zapoznanie się z historią i literaturą polską.

c) Pilne czytanie odpowiednich i dobrych książek.

d) Pielęgnowanie śpiewu narodowego.

e) Obchodzenie rocznic narodowych [...]”<sup>47</sup>.

Z zapisów w księdze protokołów „Jedności” w Gimnazjum Cieszyńskim<sup>48</sup> wynika, że już w roku szkolnym 1887/88 podjęto decyzję o zakupie pełnego wydania dzieł Słowackiego do biblioteki Towarzystwa, a w ramach kursów historii literatury polskiej, np. w roku 1901/2 – członkom koła dwukrotnie zadano jako pracę domową przygotowanie

<sup>44</sup> *Księga wypracowań literackich członków Towarzystwa Młodzieży Polskiej w Gimnazjum Katolickim w Cieszynie pod nazwą Towarzystwa Narodowego*. Książnica Cieszyńska rkps. PTL 17/58. W dołączonym do pracy „Ocenianiu” – recenzent A. Eisenberg, uczeń kl. VIII zarzuca autorowi nadmierne i bezmyślne trzymanie się Lesława Łukaszewicza (zapewne jego podręcznika *Rys dziejów piśmiennictwa polskiego*. Nie wiadomo o którym wydaniu książki jest mowa).

<sup>45</sup> „Jedność” założył w Gimnazjum Cieszyńskim Paweł Twardzik. Towarzystwo w latach 1886–1914 objęło swą działalnością także Szkołę Realną w Cieszynie i Seminarium Nauczycielskie w tymże mieście. Organizację podobną do „Jedności” założyli także uczniowie w Bielsku. W roku 1893 oba stowarzyszenia połączyły się, a ich członkowie spotykali się na wycieczkach i uroczystościach rocznicowych. M. Pawłowi-czowa, *Książka polska i biblioteka na Śląsku Cieszyńskim* w latach 1740–1920, Katowice 1986, s. 150–152.

<sup>46</sup> W *Księdze protokołów „Jedności” Szkoły Realnej w Cieszynie* [Książnica Cieszyńska rkps, syg. PTL 17/63], czytamy: „Szkoła nie daje nam dostatecznej sposobności wykształcenia się w języku polskim i nie obznajmia nas z jego przyszłymi i teraźniejszymi losami, które nam powinny być znane. By tej potrzebie zaradzić postanowili Stryj Adam, Suchanek Jan – uczniowie klasy 5 i Wieherk Teodor – uczeń klasy 4, zbierać się tygodniowo w celu ćwiczenia się w języku polskim przez prace, wykłady, deklamacje, śpiew [...]”, r. 1895/96, s. 4/5.

<sup>47</sup> Statut połączonych związków „Jedności” w niemieckich szkołach średnich w Cieszynie, zatwierdzony na zebraniach wspólnego wydziału (styczeń 1912 r.). Książnica Cieszyńska rkps. PTL 17/65.

<sup>48</sup> *Księga protokołów „Jedności” w Gimnazjum cieszyńskim*. Książnica Cieszyńska, rkps, syg. PTL 17/61.

wiadomości o interesującym nas twórcy: 1.03.1902 „Słowacki do przyjazdu do Szwajcarii”; 5.04.1902 „Słowacki” (cd.).

Ponadto na zebraniach czytano *Listy* poety, pisane z Genewy do matki, analizowano lub poznawano na podstawie podręcznika: *Żmiję, Lambra, Balladynę, Lillę Wenedę, Mazepę, Kordiana, Godzinę myśli i Księcia Niezłomnego*, poza tym wygłoszono wykłady: *Mindowe*; Stosunek między Mickiewiczem, Słowackim i Krasińskim. Dopelnieniem pracy nad twórczością wieszczą były deklamacje: *hymnów: Bogarodzico, Dziewico! i O zachodzie słońca*, a także wypracowania: Rozwinięcie motywu ze Słowackiego: „Niech żywi nie tracą nadziei”<sup>49</sup> i *Mazepa*. Zapisy, świadczące o pracy nad twórczością Słowackiego, znajdziemy i w okresie późniejszym<sup>50</sup>, np. w roku 1903/4 omawiano latu szkolne poety, *Ojca zadżumionych* i *Marię Stuart* oraz przeprowadzono egzamin ze znajomości dzieł twórcy. W roku 1905/6 przedmiotem rozważań była również *Maria Stuart*, ale też powstanie i charakter *Lilli Wenedy*. Równocześnie dzieła poety budziły zainteresowanie członków „Jedności” w szkole realnej i seminarium nauczycielskim. W tym pierwszym zakładzie naukowym w latach 1895–1897 wygłoszono na zebraniach kola hymn *Smutno mi Boże* i wstęp z *Jana Bieleckiego*, a czytano *Ojca zadżumionych*. Z kolei przyszli pedagodzy w latach 1894–1896 napisali dwie prace o *Kordianie* (np. *Kordian – powstanie i zastosowanie do historii określonego czasu*). Wyuczyl się na pamięć i recytowali fragmenty tego dramatu i *Ojca zadżumionych*, czytali i streszczali *Lillę Wenedę*. Oprócz tego obejrzeli prezentowaną przez kolegów z gimnazjum inscenizację wybranych scen z *Balladyny*. Natomiast w roku 1908 zajęli się lekturą *Anhellego* i charakterystyką występujących w nim postaci. Nadto utwory autora *Kordiana* pojawiały się w czasie wycieczek wakacyjnych i tzw. uroczystości majowych (rocznica Konstytucji) i grudniowych (urodziny A. Mickiewicza). W roku 1893 (2.08) podczas spotkania wszystkich członków bratnich „Jedności” w Nawsiu pod Jablonkowem Jan Galicz deklamował *Kulik*, a w roku 1911 na grudniowym jubileuszu w repertuarze znalazł się hymn *Smutno mi Boże*. Cytowano też Słowackiego w licznych przemówieniach<sup>51</sup>. Jeśli weźmiemy jeszcze pod uwagę, że członkowie Cieszyńskiego Towarzystwa korzystali z podręczników Karola Mecherzyńskiego i Włodzimierza Spasowicza<sup>52</sup> oraz *Wypisów*

<sup>49</sup> Ten fragment z liryku *Testament mój* traktowany był zapewne jako jedna z myśli przewodnich Towarzystwa, ponieważ stanowił również motto wystąpienia jubileuszowego w roku 1926, kiedy to mówca wyjaśniając przyczyny obrania przywołanego fragmentu za dewizę, stwierdził: „Słowa te [...] mają nas pobudzać do wytrwałej i sumiennej pracy na niwie oświaty narodowej [...]. Ma jednak oświata przynieść prawdziwie dobre owoce, to musi być oświatą narodową, musi polegać na języku, wyobrażeniach przeszłości i narodowości narodu”. *Księga protokołów ze Statutem „Jedności” Towarzystwa Młodzieży Gimnazjalnej w Cieszynie*, Cieszyn 19.04.1892–13.02.1908. Książnica Cieszyńska, rkps, syg. PTL 17/62. A więc Słowacki zachował nadal już w Polsce międzywojennej rolę duchowego przewodnika narodu, zwłaszcza na terenach, które – jak położona za Olzą część Śląska Cieszyńskiego – pozostały poza granicami II Rzeczypospolitej.

<sup>50</sup> W latach późniejszych, np. w czasie „grudniówki” (1907/8) przedstawiono scenę z *Kordiana*, a na zebraniach przeczytano trzy rozdziały *Anhellego*, w roku 1910/11 objaśniano treść poematu *Grób Agamemnona*, a dwa lata później (1913/14) dużym zainteresowaniem cieszyła się *Lilla Weneda*. Po zakończeniu lektury zajęto się charakterystyką, występujących w dramacie osób i ogólną oceną dzieła.

<sup>51</sup> Podaję za J. Galiczem, 1886–1926, *Księga pamiątkowa ku uczczeniu 100 rocznicy założenia Stowarzyszenia „Jedność” w Cieszynie*, Cieszyn 1926, s. 76, 107.

<sup>52</sup> K., Mecherzyński, *Historia literatury polskiej dla młodzieży*, Kraków 1873, Zapewne także wydania następne (1877, 1890); W. Spasowicz (*Dzieje literatury polskiej*, Przejrzal i uzupełnił A.G. Bem, wyd. 3, Kraków 1890–1891) omawia korespondencję z matką, powieści poetyckie (*Hugo, Żmija, Jan Bielecki, Mniech, Arab, Lambro*), poematy (od *Godziny myśli* po *Króla Duchą*) i dramaty (*Balladynę, Mazepę, Lillę Wenedę, Marię Stuart, Mazepę* i inne – także z okresu mistycznego) Słowackiego, zwracając przy tym uwagę na wpły-

polских Stanisława Tarnowskiego i Franciszka Próchnickiego<sup>53</sup>, a w darze do swojej biblioteczki otrzymali dzieła Juliusza Słowackiego i poświęconą mu monografię Antoniego Maleckiego<sup>54</sup>, to można zaryzykować wniosek, że ich wiedza o poccie była i aktualna, i dość szeroka.

Tajne kółka samokształceniowe działały również w innych miastach zaboru austriackiego, np. w gimnazjach w: Brodach, Jaśle, Jarosławiu, Rzeszowie, Stanisławowie i Sanoku<sup>55</sup>. W tej ostatniej szkole organizacja nosiła nazwę „Zjadacze chleba”, zapożyczoną z pewnością z fragmentu wiersza Słowackiego *Testament mój*:

„Jednak zostanie po mnie ta siła fatalna,  
Co mi żywemu na nic... tylko czoło zdobi;  
Lecz po śmierci was będzie gniotła niewidzialna,  
Aż was zjadacze chleba – w aniołów przerobi”.

Z dostępnych relacji wspomnieniowych dowiadujemy się, że celem tajnych stowarzyszeń było „wychowanie młodzieży w duchu narodowym i przysposobienie jej do przyszłej pracy obywatelskiej [...], a także wzajemna pomoc, głównie naukowa”<sup>56</sup>. Członkowie kół mieli obowiązek wygłaszać lub odczytywać wyznaczone do napisania referaty z historii i literatury polskiej oraz przeczytać odpowiednie podręczniki, by przygotować się do dyskusji nad wystąpieniem kolegi. Franciszek Persowski przebieg pracy samokształceniowej w Gimnazjum Brodskim relacjonuje następująco: „Zebrania zespołów klasowych liczące po parę osób odbywały się w domach prywatnych, a w lecie często na błoniach w Lipkach [...]. Literaturę polską studiowało się z różnych podręczników. Poza tym tak zwane referaty czy raczej sprawozdania relacjonowano z różnych prac popularnych [...]. Tematyka zależała od stopnia trudności i czasu członkostwa, tzn. od klasy, do której się uczęszczało”<sup>57</sup>.

Bardziej skonkretyzowane są wspomnienia z Gimnazjum w Jarosławiu, wskazujące, że zasadniczy obszar, z którego czerpano lekturę stanowiła literatura pozytywizmu i Młodej Polski, często zupełnie jeszcze w latach 1890–1900 pomijana w nauczaniu szkolnym<sup>58</sup>. Dlatego wolno przypuszczać, że Słowacki, którego twórczość omawiano w szkole galicyjskiej, nie był obiektem szczególnego zainteresowania kół. Przyczyną takiego stanu mogła być sytuacja ogólna, którą tak charakteryzuje Ludwik Jaxa-Bykowski, były uczeń Gimnazjum Stanisławowskiego: „Praca narodowa przechodziła do organizacji tajnych, kierowanych przez młodzież akademicką za pośrednictwem zaufanych starszych gimnazjalistów. Gdyśmy byli w niższych klasach przewagę miał kie-

---

wy obec w jego twórczości, stosunki z Mickiewiczem i Krasińskim, a także na geniusz poety (przy ocenie *Bemowskiego*).

<sup>53</sup> S. Tarnowski, F. Próchnicki, *Wypisy polskie dla klas wyższych gimnazjalnych* (Cz. 1, Lwów 1896, cz. 2, Lwów 1906), zawierały fragmenty *Balladyny*, *Księcia Niezłomnego* (przekład z Calderona), *W Szwajcarii* oraz liryki *Rozłączenie*, *Hymn: Smutno mi Boże*. Do wydania w roku 1906 włączono jeszcze wyjątki z *Kordiana*, *Listy do matki* i wiersz *Na sprawdzenie zwłok Napoleona*.

<sup>54</sup> Dzieło A. Maleckiego *Juliusz Słowacki. Jego życie i dzieło w stosunku do współczesnej epoki*, T. 1/2 (Lwów) ofiarował „Jedności” książkę Stanisław Lubomirski, a o posiadaniu przez kółkową biblioteczka dzieł trzech wieszczów informuje J. Galicz *Z minionych lat. Przyczynek do historii ruchu narodowego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn 1937, s. 135–136.

<sup>55</sup> Podaje za H. Smyczyński, *Rozwój samokształcenia wśród uczniów gimnazjów galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, w: *Z tradycji kulturalnych Rzeszowa i Rzeszowszczyzny*, Rzeszów 1966, s. 287–295.

<sup>56</sup> E.J. Śadowski, „Organizacja Narodowa” *Gimnazjum Jasielskiego (1890–1908)*, w: *Księga pamiątkowa siedemdziesięciolecia...*, op. cit., s. 79, 81.

<sup>57</sup> F. Persowski, *Wspomnienia szkoły austriackiej*, „*Rocznik Przemyski*” 1983, s. 444.

<sup>58</sup> M. Browiński, *Com widział i słyszał...*, op. cit., s. 54/55.

runek „postępowy” („*Promień*”) <sup>59</sup>, który miał tradycję od Ignacego Daszyńskiego. Później wziął przewagę kierunek „narodowy” („*Teka*”) <sup>60</sup>, który w naszej klasie też zyskał większość <sup>61</sup>. Cele obu kręgów młodzieży w zakresie nas interesującym były do siebie zbliżone. „*Teka*” chciała prowadzić swoich zwolenników „drogą Filaretów i Podchorążych, uczyć, jak myśleć i żyć wzniosłe, a dzielnie walczyć”, wychowywać na wolnych obywateli, dla których niepodległa Polska będzie „treścią życia i najwyższym prawem” <sup>62</sup>. Podsycanie uczuć narodowych było również zadaniem „*Promienia*”, jednak pismo chciało też „dać młodzieży szkolnej możność swobodnej wymiany poglądów, ale zarazem, a nawet głównie oddziaływać na nią pod względem umysłowym i uczuciowym”. Dążono ponadto, by w sferze naukowej „*Promień*” był w miarę sił uzupełnieniem, a nieraz poprawieniem nauki szkolnej <sup>63</sup>. Wyrazem chęci dopelniania i korygowania była zapewne zaproponowana lista lektury zalecanej w samokształceniu, obejmująca głównie dzieła pisarzy współczesnych o problematyce, przybliżającej czytelnika do bieżących zagadnień życia <sup>64</sup>. Tę samą funkcję miała spełnić podjęta krytyka podręczników szkolnych <sup>65</sup>. Zarzuty wysunięte przeciw *Wypisom* S. Tarnowskiego i F. Próchnickiego (Lwów 1896) odnosiły się również do części poświęconej Słowackiemu. Młodzi autorzy wypominali im nadmierną tendencję moralizatorską, błędną i lekceważącą interpretację wiersza *Do autora trzech Psalmów*, bezpodstawność twierdzenia jakoby zakończenie *Grobu Agamemnona* zawierało „słowa obelgi wobec Ojczyzny”, pominięcie fragmentów z takich ważnych dzieł, jak np. *Kordian*, *Beniowski* czy *Grób Agamemnona*. Redakcja pisma przeciwstawiła też opinii twórców podręcznika, że: „pomysł *Króla Duchy* jest błahy i marny”, swój własny sąd, niewątpliwie bliższy prawdzie, „że jest on pod wielu względami genialny, jakkolwiek w wykonaniu chybiony” <sup>66</sup>.

Dotychczasowe rozważania, choć stanowią tylko wybiórcze i przykładowe naświetlenie zagadnienia, pozwalają stwierdzić stałą obecność i ciągle zainteresowanie twórczością J. Słowackiego, zarówno w oficjalnych zajęciach pozalekcyjnych, jak i w półtajnych i tajnych dokonaniach kół samokształceniowych. Dzieła poety były dla młodych niewątpliwie poglądową lekcją polszczyzny i szkołą patriotyzmu, estetycznej wrażliwości i samodzielności myślenia. To zapewne dlatego uczniowie zrzeszeni w Towarzystwie „*Znicz*” w Sanoku zaprotestowali przeciw książce Józefa Tretiaka *Juliusz Słowacki* (Lwów 1905), pisząc: „Zarząd Towarzystwa Młodzieży „*Znicz*” w Sanoku dotknięty do żywego uwłaczaniem czci nieśmiertelnej pamięci Słowackiego, popelnionym w dziele profesora Tretiaka *Juliusz Słowacki*, gdzie mistrz pieśni polskiej i jedna z najpiękniejszych postaci w naszym narodzie przedstawiony jest jako licha natura ego-

<sup>59</sup> „*Promień*” – czasopismo adresowane do młodzieży o poglądach socjalistycznych, wydawane we Lwowie od roku 1899. Jego hasłem przewodnim były słowa Z. Krasieńskiego: „Młodość – mistrzu – jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot całej”. Koło „*Promienistów*” działało np. w c.k. Gimnazjum I w Stanisławowie.

<sup>60</sup> „*Teka*” – czasopismo poświęcone sprawom młodzieży, wydawane we Lwowie od 1899 roku przez i dla młodzieży narodowej. Jego hasłem przewodnim były słowa A. Mickiewicza, zaczerpnięte z *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego*: „Od niewoli moskiewskiej, austriackiej, pruskiej – Wybaw nas Panie”.

<sup>61</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Historia jednej klasy Gimnazjum I w Stanisławowie z lat 1892–1899*, Stanisławów 1929, s. 16.

<sup>62</sup> Artykuł programowy, „*Teka*” 1901, nr 1.

<sup>63</sup> Od Redakcji, „*Promień*” 1899, nr 1.

<sup>64</sup> J.B., *W sprawie samokształcenia*, „*Promień*” 1899, nr 1.

<sup>65</sup> Z krytyką książek szkolnych i systemu nauczania w gimnazjach galicyjskich spotykamy się również w „*Tece*”.

<sup>66</sup> Przyczynek do kwestii: *Literatura polska w szkole, czyli jak nie należy układać wypisów?* „*Promień*” 1899, nr 1, s. 28.

istyczna – przylączyła się do protestu członków Towarzystwa im. Mickiewicza we Lwowie – przeciw szarpaniu naszej narodowej godności i chwały i załącza wyrazy uznania protestującym<sup>67</sup>. Kolejnym dowodem kultu poety wśród młodych – studentów i zaczynających pracę naukową badaczy – było wydanie dla uczczenia 100 rocznicy urodzin twórcy tomu własnych prac pt. *Cieniom Słowackiego, rycerza napowietrznej walki, która się o naszą narodowość toczy*<sup>68</sup>.

Jednym z duchowych przewodników młodzieży był również Słowacki w zaborze pruskim, ale ograniczenia oficjalnej edukacji, w której stopniowo uszczuplano i czas przewidziany dla przedmiotu nazywanego językiem polskim i wykładany z niego materiał<sup>69</sup>, powodowały, że naukę szkolną trzeba było dopełniać tajną pracą samokształceniową, mającą na celu poznawanie „rzeczy ojczystych”. Przed rokiem 1874, kiedy język polski był wykładany w gimnazjach katolickich<sup>70</sup> zaboru pruskiego, w samokształceniu kładziono większy nacisk na historię kraju rodzinnego i geografę Polski niż naukę języka i literatury narodowej<sup>71</sup>. Natomiast w ostatnim 40-leciu przed I wojną światową poczucie niedosytu i niezadowolenia z edukacji szkolnej, stanowiło impuls dla działań przeciwstawiających się germanizacji. „Sposób nauczania w gimnazjum nie podobał mi się nigdy – pisze Teodor Filipowicz – było tak zwane pankowanie i jakby dryl, zresztą sprawiedliwy zwyczaj i nieuciążliwy”<sup>72</sup>. Podobnie Gimnazjum Poznańskie wspomina Zdzisław Grot, formułując o nim opinię następującą: „Uczono nas tradycyjnie, po staroświecku, atoli dzięki wkuwaniu utrwalano się sporo wiadomości potrzebnych w późniejszym życiu”<sup>73</sup>. Jednakże nie konserwatyzm dydaktyczny najbardziej dokuczał młodzieży, ale powierzenie nauki języka polskiego nauczycielom Niemcom, co w efekcie prowadziło do rezygnacji Polaków z lekcji języka ojczystego, które były „torturą moralną i niepotrzebną stratą czasu”<sup>74</sup>. W tej sytuacji obowiązki wychowania w duchu narodowym przejął dom rodzinny, tajne organizacje samokształceniowe, teatr<sup>75</sup> i prasa<sup>76</sup>. Przykład stanowią

<sup>67</sup> Z. Wasilewski, *Spór o Słowackiego jako zagadnienie nauki i kultury*, Warszawa 1905, s. 8.

<sup>68</sup> Lwów 1909; tom ten powstał z inicjatywy J. Kallenbacha, który w otwierającym go wstępie pisał, że na wydawaną księgę złożyli się studia byłych i obecnych członków jego seminarium historyczno-literackiego – „nie [...] zaokrąglone całości, ale szkieci, przeważnie urywki prac większych, pozwalające zorientować się, jak odczuwa, jak rozumie młodzież nasza Słowackiego”, s. II/III.

<sup>69</sup> Po roku 1874 pruskie władze oświatowe dążyły do zamknięcia bibliotek polskich w gimnazjach. Ograniczały wymiar godzin języka polskiego w planach nauczania, zezwalając początkowo na naukę tego przedmiotu w klasach łączonych, np. prima i secunda, a następnie akceptując jedynie nauczanie języka polskiego jako fakultatywnego dla Polaków, bądź obcego – dla Niemców (od 1900 roku).

<sup>70</sup> Np. w Gimnazjum im. Marii Magdaleny w Poznaniu oraz w gimnazjach w Chelmie, Chojnicach, Ostrowie Wielkopolskim, Wejherowie.

<sup>71</sup> Np. T. Eustachiewicz podkreśla, że dokąd języka polskiego uczyli w gimnazjum ostrowskim Polacy, poziom tej nauki był znaczny [T. Eustachiewicz, *Zarys dziejów gimnazjum w Ostrowie*, Ostrów 1927, s. 48]. Stan taki uwalniał zatem od obowiązku intensywnej nauki dopełniającej z tego przedmiotu.

<sup>72</sup> T. Filipowicz, *Moje wspomnienia, 1860–1932*, Poznań 1933, s. 3.

<sup>73</sup> Z. Grot, *Szkolne lata*, w: *Poznańskie wspominki z lat 1918–1939*, Poznań 1973, s. 59 (wspomnienia odnoszą się do lat 1915/16–1917/18).

<sup>74</sup> T. Eustachiewicz, op. cit., s. 51.

<sup>75</sup> Scenę narodową w Poznaniu otwarto w 1875 roku. Inspiratorem tego przedsięwzięcia był między innymi Władysław Belza, który uważał, że polska scena może głosić myśl niepodległą i dostarczać wzorów pięknej polszczyzny. W latach 1873–1902 teatr poznański występował gościnnie we Wrocławiu, Toruniu, Bydgoszczy i Gdańsku. W repertuarze z tych lat znalazły się też dramaty J. Słowackiego, np. *Maria Stuart* (1887), parafraza *Księcia Niezłomnego* (1886), *Mazepa* (1887), *Balladyna* (1887, 1895).

tu może „*Gazeta Toruńska*”, w której z myślą o potrzebach nauczania języka polskiego w roku 1874 opublikowano komentarz do *Ballady*<sup>77</sup>. Zachęcano też do prenumeraty i czytania polskich czasopism: „*Przyjaciela*” i „*Gazety Codziennej*”, drukowano w odcinkach znane dzieła z literatury narodowej, dobierając często teksty o wymowie patriotycznej<sup>78</sup>. Ponadto hasła przewodnie i wysuwane w „*Gazecie Toruńskiej*” wskazania dydaktyczne przypominały rodzicom, o ciąży na nich obowiązku wychowania dzieci na świadomych swych praw i powinności Polaków. Na przykład w numerze 150 pisma z roku 1903 hasło przewodnie brzmiało: „Uczmy dzieci mówić i czytać po polsku, a sami gdzie można posługujmy się językiem ojczystym”<sup>79</sup>. Apele te nie pozostały oczywiście bez odzewu, dzięki czemu germanizacyjne wysiłki zaborcy nie przyniosły zamierzonych skutków. „Rodzina zatem polska – podkreślał Ludwik Ręgorowicz – ta podstawowa, najzdrowsza i najsilniejsza komórka społeczna, stworzyła ostatecznie tę twierdzę, o którą rozbijały się, jak o skałę, wysiłki rządu niemieckiego”<sup>80</sup>. Właśnie w rodzinie, a czasem także w nauczycielach-Polakach znajdowali wsparcie uczniowie, podejmujący potajemnie samokształcenie, które było odpowiedzią na wznmagające się z każdym rokiem działania władz, dążących do wynarodowienia młodzieży polskiej. „Oceniając z perspektywy czasu rolę i znaczenie tajnych związków młodzieżowych na Pomorzu Gdańskim – pisze Andrzej Bukowski – trzeba stwierdzić, że w epoce zaboru pruskiego, kiedy ludność polska była systematycznie germanizowana, a język polski usunięty zupełnie z życia publicznego, ze szkół zaś jako wykładowy, a nawet w ciągu wielu lat jako przedmiot nauczania, zastępowały one jako organizacje samokształceniowe szkołę polską, w takim stopniu, jak to było możliwe, [...] uczyły języka, literatury i historii ojczystej, pielęgnowały ideę niepodległości Polski”<sup>81</sup>. Opinię tę – niewątpliwie słuszną – można by właściwie odnieść nie tylko do Pomorza Gdańskiego, ale do wszystkich ziem polskich, pozostających pod panowaniem pruskim<sup>82</sup>. Warto przy tym zaznaczyć, że przedsięwzięta przez uczniów nauka języka i literatury ojczystej odbywała się zazwyczaj według opracowanego wcześniej programu, wzorowanego na kursie języka polskiego

<sup>76</sup> Wpływ publikacji prasowych na szkolną recepcję twórczości J. Słowackiego w Wielkim Księstwie Poznańskim obszernie przedstawia L. Słowiński w pracy *Z ławy szkolnej naszych pradziadków. Pisarze polscy w szkołach średnich Wielkiego Księstwa Poznańskiego*. Poznań 1996 (Rozdział IV *Szkolne losy twórczości Juliusza Słowackiego w gimnazjach Wielkiego Księstwa Poznańskiego*, s. 140–179).

<sup>77</sup> *Balladyna, Tragedia J. Słowackiego. Uwagi nad istotą wewnętrzną treści utworu*. Przez. L-wa I-go. „*Gazeta Toruńska*” 1874, nr 274–286.

<sup>78</sup> Np. w lutym 1903 roku rozpoczęto druk *Dewajtis*, a od numeru 216 – *Kądzieni* M. Rodziewiczówny, w maju i czerwcu czytelnicy mogli znaleźć na łamach pisma odcinki powieści J.I. Kraszewskiego *Dziecię starego miasta*, zaś w numerze 192 – *Kamizelkę* B. Prusa, natomiast pod koniec roku zaczęto publikować *Nad Niemnem* E. Orzeszkowej.

<sup>79</sup> Maksyma ta powtarzana była w kolejnych numerach, ale w nr. 216 pojawia się już kolejna dewiza: „Wychowując dzieci na dobrych Polaków i katolików, wychowamy je na dobrych ludzi”; jako środki do jej realizacji podaje się: pielęgnowanie tradycji, kształcenie przywiązania do winy i narodowości, zapoznanie z sylwetkami znakomitych Polaków (wieszanie ich portretów na ścianach mieszkań).

<sup>80</sup> L. Ręgorowicz, *Szkolnictwo polskie w byłym zaborze pruskim w XIX wieku*. „*Minerwa Polska*” R. 1, 1927, nr 1, s. 57.

<sup>81</sup> A. Bukowski, *Tajne organizacje samokształceniowe gimnazjalistów pomorskich w XIX wieku*, w: *Filomaci pomorscy. Księga pamiątkowa sesji naukowej oraz Zjazdu Filomatów w Wefherowie w dniu 20.05.1972*. Oprac. J. Szewc. Gdańsk 1975, s. 21.

<sup>82</sup> Koła działały też na Śląsku w Bytomiu, Gliwicach, Głubczycach, Katowicach, Kluczborku, Nysie, Opolu, Prudniku, Pszczynie, Raciborzu, Rybniku, Strzelcach Opolskich i we Wrocławiu (zob. K. Brozek, *Maksymilian Wilimowski, 1886–1951*), Rocznik Katowicki T. 11 1983, s. 216–219, a także w Wielkopolsce, np. w Poznaniu, Lesznie, Ostrowie Wielkopolskim.

w szkołach galicyjskich. Zajęcia obejmowały najczęściej wykłady, czytanie literatury i prasy polskiej, zdawanie sprawy z lektury lub wyznaczonego rozdziału podręcznika, dyskusje, pisanie i prezentację wypracowań, deklamację utworów poetyckich, naukę i śpiewanie pieśni patriotycznych, a także poznawanie i utrwalanie zasad ortografii i gramatyki narodowej. Stopień przyswojenia wiadomości i umiejętności sprawdzano poprzez egzaminy; szczególną wagę przywiązując do poprawnego posługiwania się językiem przodków. Tadeusz Eustachiewicz twierdzi, że poziom nauki w tajnych kolach był wysoki i podaje, że przy drugim egzaminie zdającym stawiano w Ostrowie Wielkopolskim następujące wymagania: „Kandydat musiał [...] przerobić *Historię Polski w zarysie* Anatola Lewickiego, *Historię Polski w zarysie* Heleny Witkowskiej, *Historię literatury polskiej* Ignacego Chrzanowskiego, dokładniej zyciorysy Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego według Mazanowskiego, wglębić się w lekturę *Ody do młodości*, *Grażyny*, *Dziadów I, II i IV części*, *Konrada Wallenroda*, *Farysa* i *Pana Tadeusza* Mickiewicza, *Jana Bieleckiego*, *Ojca zadżumionych*, *W Szwajcarii*, *Mazepy*, *Balladyny* i *Lilli Wenedy* Słowackiego, *Wiesława Brodzińskiego*, *Trenów* Kochanowskiego, *Marii Małczewskiego*, *Ogniem i mieczem*, *Potopu* i *Pana Wołodyjowskiego* Sienkiewicza”<sup>83</sup>. Pomyślny wynik tego egzaminu upoważniał do objęcia funkcji kółkowego.

Przedstawiony tu materiał do opanowania, uzmysławia, jak znaczącą pozycję zajmował Słowacki w kursie literatury, mimo że kultem szczególnym otaczano głównie Mickiewicza<sup>84</sup>.

Zachowane protokoły z pracy kół, pamiętniki i wspomnienia ich członków oraz oparte na źródłach archiwalnych opracowania albo wyraźnie mówią o obecności dzieł Słowackiego w programach samokształceniowych, albo zawierają informację, pozwalającą na wysnucie takiego wniosku.

Henryk Poroczyński<sup>85</sup> i Irena Szostek<sup>86</sup> twierdzą, że do lektur obowiązkowych filomatów zaliczano: *Mazepę*, *Balladynę* i *Lillę Wenedę*. Wiadomo jednak, że filomaci chojnickcy poza wymienionymi pozycjami byli zobowiązani przeczytać również *Marię Stuart*<sup>87</sup>. Natomiast z zapisków kół „Wiece” w Wejherowie<sup>88</sup> wynika, że w roku 1877 po omówieniu twórczości Mickiewicza i Krasińskiego członkowie poświęcili pięć spotkań Słowackiemu, a w roku 1881 pracowali także nad biografią poety. W latach następnych (1886–1889) kilka zebrań przeznaczono na czytanie „ustępów ze Słowackiego”, a ponadto lekturę stanowił *Wacław* i *Odwiedziny piramid* (1889). Wygłoszono też wykład pt. Słowacki i przygotowano pracę pisemną: *Ojciec zadżumionych*. Możliwość pełniejszego poznania spuścizny autora *Beniowskiego* stwarzała niewątpliwie kółkowa biblioteka, w której znajdowały się jego dzieła. Poza tym o stosunku członków „Wieceu” do intere-

<sup>83</sup> T. Eustachiewicz, op. cit., s. 65/66.

<sup>84</sup> Np. tajne koło w Chojnowicach w latach 1870–1900 nosiło nazwę „Mickiewicz”. Z dzieł poety zapożyczono sobie pseudonimy: w Walczu (koło kl. I, 1871–1886) – Wojski, Protazy, Rebajło, Soplica, Syczoryk, a w Wejherowie (koło „Wiece” w I, 1871–1889) – Mickiewicz, Klucznik, Tadeusz. Dużo czasu poświęcano czytaniu dzieł poety, a niekiedy uczono się na pamięć całych ksiąg *Pana Tadeusza* (J. Szews, *Filomaci pomorscy. Tajne związki młodzieży polskiej na Pomorzu Gdańskim w latach 1830–1920*, Warszawa 1992).

<sup>85</sup> H. Poroczyński, *Nauczanie języka polskiego w Gimnazjum Chojnickim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1984, nr 4.

<sup>86</sup> A. Wierusz, *Ruch niepodległościowy kształcącej się młodzieży byłego zaboru pruskiego*, w: *Pamiętnik I Zjazdu Niepodległościowców byłej dzielnicy pruskiej w Poznaniu*, Poznań 1935, s. 46–58.

<sup>87</sup> J. Karnowski, *Filomaci pomorscy*, Cz. 1, 1840–1901 (Toruń 1926), s. 28/29. Relneja ks. Ludwika Górskiego. Podaje za J. Szews, *Filomaci pomorscy*, op. cit., s. 70.

<sup>88</sup> *Księga protokołów kół filomackiego „Wiece” w Wejherowie z lat 1871–1886*, Biblioteka Gdańska, PAN (mikrofilm); z lat 1886–89, Tamże rkps MS 5057, Koło działało do roku 1890.



sującego nas pisarza może świadczyć fakt, że Kazimierz Dekowski – ostatni bibliotekarz kół i jego bardzo aktywny działacz, nosił pseudonim „Słowacki”<sup>89</sup>.

Podobnie jak w Wejherowie przebiegał proces pozaszkolnego kształcenia polonistycznego w Walczu. Na zebraniach współpracującego z „Wiecem” – „Ula” i w czasie tajnych lekcji poświęconych omawianiu twórczości Juliusza Słowackiego, czytano jego dzieła, np. dramat pt. *Mindowe*, uczono się biografii poety, dzieląc ją na łatwiejsze do zapamiętania dawki informacji. Ponadto w wypracowaniach przedstawiano zawartość poznanych lektur, opracowując tematy”. Treść dramatu *Mindowe*; Treść dramatu Słowackiego *Hugo; Jan Bielecki*<sup>90</sup>.

O obecności autora *Kordiana* w programach i pracy kół samokształceniowych mogą również świadczyć takie zapiski, jak:

– lekturę obowiązkową stanowiła „obszernie pojęta twórczość wielkich romantyków”<sup>91</sup>,

– na przerabianie całego kursu przeznaczano dwa i pół roku; w pierwszym roku omawiano historię literatury do Mickiewicza, w roku drugim od Mickiewicza do czasów współczesnych<sup>92</sup>.

Hipotezę tę potwierdzają zarówno dokumenty i wspomnienia byłych filomatów, jak i dane o podręcznikach historii literatury polskiej, z których w samokształceniu korzystano. Jan Karnowski np. podaje, że u Krzyżankiewicza – ucznia gimnazjum w Brodniczy, w czasie rewizji przeprowadzonej w związku z procesem toruńskim (1901) znaleziono wypracowanie: *Treść Lilli Wenedy*<sup>93</sup>. Nie było ono z pewnością szkolną pracą domową, ponieważ oficjalna nauka języka polskiego miała charakter fakultatywny i odbywała się w 3 łączonych oddziałach w wymiarze 6 godzin tygodniowo, a do prac pisemnych zadawanych uczniom, czerpano tematy z nauki przyrody i historii starożytnej, nie zaś z literatury polskiej. Dlatego należy przypuszczać, że przechwycona praca była przygotowana na zebranie tajnej organizacji<sup>94</sup>.

O czytelnictwie dzieł Słowackiego i powolnym dorastaniu młodzieży do ich lektur mówią też wspomnienia gimnazjalistów. „Poza szkołą – pisze Zdzisław Grot – w całości pochłaniały nas sprawy polskie. Rozszerzałem stale swoją znajomość historii i literatury polskiej. Zrozumiałem już nie tylko *Marię*, lecz szereg dzieł Słowackiego, a nawet *Wyspiańskiego*. Zdobyłem tę wiedzę w domu, na zajęciach tetezetowskich<sup>95</sup> oraz w teatrze<sup>96</sup>”.

<sup>89</sup> Pseudonimami, mającymi swe źródło w twórczości poety, posługiwali się również: Maks Skomrok (Wacław), Marceł Tempki (Zbigniew) i Aleksander Markiewicz z Brodniczy (Mazepa).

<sup>90</sup> *Księga protokołów Kół Filomatów „Ula” w Walczu z lat 1873–1879*. Biblioteka PAN w Gdańsku, rkps, MS. 5058.

<sup>91</sup> A. Wojtkowski, *Z lat organizacyjnego scalania i stabilizacji w pracy samokształceniowej*, w: *Wielkopolska szkoła edukacji narodowej*. Wrocław 1970, s. 232.

<sup>92</sup> I. Szostek, *Zarys organizacji filomackich na Pomorzu Nadwiślańskim i Ziemi Chełmuńskiej*, w: *Pamiętnik I Zjazdu Niepodległościowców*, op. cit., s. 114.

<sup>93</sup> J. Karnowski, *Język polski w Gimnazjum Brodnickim i tamtejsze Towarzystwo Filomatów od roku 1873 do procesu toruńskiego w roku 1901*. *Zapiski Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, T. 6, 1923, nr 1, s. 19.

<sup>94</sup> Organizacja filomacka działała w Brodniczy od 1873 roku; informator z roku 1886 mówi ponadto o kółku literackim (była to najprawdopodobniej jedna z sekcji Towarzystwa Filomatów). Autorem wspomnianego wypracowania był zapewne Stanisław Krzyżankiewicz, skazany w procesie toruńskim na 2 tygodnie więzienia (Zob. J. Szewc, *Filomaci pomorscy...*, op. cit., s. 126, s. 374).

<sup>95</sup> Z. Grot..., op. cit., s. 60.

<sup>96</sup> Zajęcia tetezetowskie – zajęcia kół Towarzystwa Tomasza Zana, które działały w Wielkopolsce już na początku XIX wieku; taką nazwę przyjmowały też kółka poznańskie od 1876 roku.

Także z relacji o pracy koła „Mickiewicz” w Gimnazjum Chojnickim wynika, że np. *Książd Marek* początkowo był dla uczącej się samodzielnie młodzieży dramatem zbyt trudnym. Należy jednak pamiętać, że poznawanie twórcy *Anhellego* nie ograniczało się tylko do lektury jego pism, ponieważ uczniowie czerpali też wiadomości z następujących kompendiów historycznoliterackich:

- w Chełmie – z W. Doleżana i H. Gallego,
- w Chojnicach – z S. Tarnowskiego i Mariana znad Dniepru,
- w Inowrocławiu – z A.M. Mazanowskich,
- w Ostrowie Wielkopolskim i Gnieźnie – z A. Kurpiela,
- w Poznaniu i na Śląsku – z J. Chociszewskiego,
- w Wejherowie – z H. Cegielskiego, W. Nehringa, J. Rymarkiewicza,
- w Walczu – z W. Nehringa<sup>97</sup>.

Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że zakres informacji o Słowackim, dobór i interpretacja jego tekstów oraz ocena twórczości w wymienionych książkach szkolnych nieraz dość znacznie różniły się od siebie.

Podobnie jak w zaborze austriackim, tak i tajnych kołach gimnazjalnych na Śląsku, Pomorzu Gdańskim i w Wielkopolsce organizowano uroczystości rocznicowe, upamiętniające np. ustanowienie Konstytucji 3 maja czy powstania narodowe. W ten sposób wyrażano też hołd wielkim Polakom, szczególnie Mickiewiczowi, ale nie zapomniano i o Słowackim. Działania mające na celu spopularyzowanie jego twórczości podjęto z okazji 50 rocznicy śmierci poety (1899) oraz w roku 1909 – w stulecie urodzin pisarza. Szczególną rolę odegrała tu „*Gazeta Toruńska*”, ponieważ w roku 1899 przedrukowała „Odezwę komitetu zawiązanego w celu sprowadzenia zwłok Juliusza Słowackiego do Ojczyzny” (nr 169) i „Mowę Henryka Sienkiewicza podczas odsłonięcia pomnika Juliusza Słowackiego w parku J. Kościeleckiego w Miłosławiu” (nr 220), a w roku 1909 ogłosiła artykuły okolicznościowe poświęcone poecie<sup>98</sup>. Społeczeństwo nie pozostało obojętne wobec apeli, wzywających do uczczenia 100 rocznicy urodzin artysty. Uroczystości jubileuszowe przygotowały licznie działające na Pomorzu Gdańskim towarzystwa<sup>99</sup>.

Na pracę pozaszkolną składały się jeszcze indywidualne ćwiczenia pisemne, które miały kształcić umiejętności: budowania dłuższych tekstów własnych, stosowania różnych form wypowiedzi i sprawnego posługiwania się językiem ojczystym. Pisanie i składanie co pół roku wypracowań na tematy związane z różnymi przedmiotami nauki szkolnej, a więc i z lekturą polską, było obowiązkiem stypendystów Towarzystwa Pomocy

<sup>97</sup> Były to podręczniki: H. Cegielskiego, *Nauka poezji zawierająca teorię poezji i jej rodzajów oraz znaczny zbiór najciekawszych wzorów poezji polskiej do teorii zastosowany*. Poznań 1845 (i wydania następne); J. Chociszewskiego, *Piśmiennictwo polskie w zyciorysach naszych znakomitszych pisarzy i wyjątkach z ich pism w krótkości przedstawione. Z dodatkiem wiadomości o cenniejszych sztukmistrzach polskich. Dla ludu polskiego i młodzieży*. Poznań 1874 i wyd. następne; W. Doleżan, *Krótki rys dziejów literatury polskiej dla użytku szkolnego*, Warszawa 1913; A.M. Kurpiel, *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Złoczów 1900; Marian znad Dniepru (właściwe nazwisko E. Cyfrowicz), *Dzieje literatury ojczystej dla młodzieży polskiej*, cz. 1, Kraków 1895, cz. 2, Kraków 1898; W. Nehring, *Kurs literatury polskiej dla użytku szkół...*, Poznań 1866, A.M. Mazanowscy, *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Kraków 1899; J. Rymarkiewicz, *Wzory prozy na wszystkie jej rodzaje, stopnie i kształty*, T. 1, 2, Poznań 1856; S. Tarnowski – najprawdopodobniej: *Historia literatury polskiej*, T. 1–5, Kraków 1900, T. 6., Kraków 1906–1907.

<sup>98</sup> Zob. „*Gazeta Toruńska*” 1909 nr 4, 93 oraz dodatek pt. „*Szkola Polska*” z dn. 28.11.1909 r.

<sup>99</sup> Zob. J. Koniczny, *Recepcja lektury na Pomorzu Gdańskim 1864–1914*, „*Rocznik Grudziądzki*” 1970, T. 5/6, s. 276–278.

Naukowej dla Młodzieży Prus Zachodnich<sup>100</sup>, które stawiało sobie za cel pogłębianie znajomości języka i literatury ojczystej wśród uczniów szkół średnich i studentów. Podstawowym zadaniem Towarzystwa było jednak udzielanie finansowego wsparcia zdolnej, chcącej się kształcić młodzieży polskiej, co w perspektywie miało zapewnić krajowi rodzimą inteligencję, przygotowaną do objęcia stanowisk w różnych resortach. Wśród zachowanych prac członków Towarzystwa znajdziemy także nieliczne zadania poświęcone Juliuszowi Słowackiemu<sup>101</sup>. Jeden z podjętych tematów to: *Charakterystyka Jana Bieleckiego (przez Słowackiego)*. Opracowujący go uczniowie bardzo ściśle łączą charakterystykę tytułowego bohatera ze streszczeniem poematu, ale też wyraźnie eksponują negatywne cechy Jana Bieleckiego: brak poczucia odpowiedzialności obywatelskiej, zdradę, „brzydki” i podły charakter<sup>102</sup>. Jednocześnie podejmują próbę oceny twórczości Słowackiego i powołując się na opinię W. Nehringa, podkreślają mistrzostwo języka poety i równorzędność jego talentu oraz dzieł wobec Mickiewicza.

„Najpiękniejszą zaletą poezji Słowackiego – pisał Marcel Teichner – jest przedziwna piękność języka, dla którego, jak uważa Nehring nie zdaje się nic być trudnym, który umie się nagiąć do wyrażenia każdego uczucia. Słusznie zatem obok Mickiewicza i na równi z nim stawiany być powinien. Pisał on dużo sławnych dzieł, które w nim współzawodnika Adama Mickiewicza ukazywały”<sup>103</sup>.

Bardziej natomiast samodzielna i śmiała w sądach jest praca studenta Wydziału Filozoficznego Edwarda Siegmunda pt. *Kilka słów o Mazepie Słowackiego z uwzględnieniem krytyk Małeckiego i Balickiego*<sup>104</sup>. Autor wyznawał, że wskazany wyżej dramat przeczytał kilkakrotnie, a pierwsza lektura miała wybitnie charakter emocjonalny, łączyła się z pewnymi obawami i oczekiwaniami czytelniczymi. Tę fazę zapoznawania się z dziełami wieszca relacjonował następująco: „Czytając pierwszy raz *Mazepę* Słowackiego mocno przejąłem się postaciami przez poetę narysowanymi i z prawdziwym niepokojem wyczekiwałem rozstrzygnięcia losów działających osób. Sama osnowa dramatu w głównych rysach była przedmiotem tylu powieści [...], że obudziła się we mnie obawa, aby i Słowacki nie poszedł gościńcem aż nadto utartym [...]. Ostatnie sceny zdjęły mi ciężar z serca, doznałem uczucia, które się mianuje zadowoleniem estetycznym. Nie sądziłem, aby ktoś uczuciem poetyckim obdarzony, a biorący wyobrażenia i pojęcie swe o życiu nie li tylko z wyuzdanej fantazji, mógł chcieć przedmiot lepiej obmyśleć, charaktery główne trafniej przeprowadzić, całość więcej uwydatnić aniżeli to czynił Słowacki”<sup>105</sup>. Przyjawszy za punkt wyjścia do dalszych rozważań pozytywną opinię własną, autor przedstawił treść dramatu i poddał go dokładnej analizie, wykazując niesłuszność pewnych twierdzeń krytycznych A. Małeckiego i M. Balickiego. Pierwszemu zarzucał, że starając się wskazać w dramacie wszelkie uchybienia, niweczy urok, „pod którego wpływem znajduje się niejeden wielbiciel geniuszu Słowackiego”<sup>106</sup>. Drugiego oskarżał

<sup>100</sup> Towarzystwo powstało w październiku 1848 roku i działało do 1920 roku.

<sup>101</sup> Zob. tematy prac z okresu romantyzmu w: B. Kulka, *Z dziejów polonistyki szkolnej. Stypendyści Towarzystwa Pomocy Naukowej dla Młodzieży Prus Zachodnich o polskich pisarzach romantycznych*, „Dydaktyka literatury” T. 12, Zielona Góra 1991, s. 11–14.

<sup>102</sup> Akta Roberta Górki, Gimnazjum w Chojnicach r. 1869, pryma niższa. Archiwum Państwowe w Toruniu, TPN syg. II 328.

<sup>103</sup> Akta Marcela Teichnera, Gimnazjum w Chojnicach, secunda wyższa r. 1868. Archiwum Państwowe w Toruniu – TPN, syg. 1073.

<sup>104</sup> Akta Edwarda Siegmunda, studenta Wydziału Filologicznego we Wrocławiu r. 1866. Archiwum Państwowe w Toruniu – TPN, syg. 1252.

<sup>105</sup> Ibidem.

<sup>106</sup> Ibidem.

o nieuważną lekturę i stosowanie dziwnych, jeszcze klasycystycznych, a więc nie przystających do dzieła romantycznego, zasad estetyki.

Poza stypendystami TPN w Toruniu, twórczym dorobkiem krzemienieckiego poety byli także zainteresowani członkowie polskich stowarzyszeń akademickich we Wrocławiu<sup>107</sup>, np. w Towarzystwie Górnośląskim (1880–1886) omawiano fragmenty utworów Słowackiego i wygłaszano odczyty poświęcone autorowi *Kordiana*. Również w Towarzystwie Akademików Górnoślązaków (1892–1899), którego celem była nauka języka i literatury polskiej, realizowana poprzez ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne, referaty i lekturę klasyków – czytano *Ojca zadżumionych* i *W Szwajcarii* J. Słowackiego. Przygotowano także wypracowania na temat: *Gradacja miłości ojcowskiej w Słowackiego Ojcu Zadżumionych* i przedstawiono słuchaczom referat pt. Treści i objaśnienia wiersza Juliusza Słowackiego *Grób Agamemnona*. Nie zapomnieli też o drugim polskim wieszczu członkowie Kółka Polskiego (1895–1906), *Mazepa*, *Maria Stuart* i *Jan Bielecki* – to pozycje, które analizowano dokładnie, stosując formy i metody pracy bliskie kształceniu szkolnemu. Ponadto w roku 1905/6 wygłoszono odczyt poświęcony *Balladynie*. Warto jeszcze wspomnieć, że interesujący nas poeta na liście autorów najchętniej deklamowanych przez członków koła, znalazł się na drugiej pozycji po Konstantym Damrocie.

W świetle zaprezentowanych tu, wybranych faktów, uzasadniona wydaje się konkluzja, że Słowacki cieszył się dużą popularnością wśród młodzieży zaboru pruskiego, a jego twórczość stanowiła stały element w programach tajnej pracy samokształceniowej. Toteż z całą pewnością można się zgodzić z T. Eustachiewiczem, który stwierdził, że: „Swoją twardą, ciężką, Bożą służbę spełniły tajne organizacje przedziwnie pięknie i zdały z niej znakomicie egzamin – dlatego już w wolnej Polsce – nauczyciel języka polskiego z radością konstatował wielką znajomość piśmiennictwa ojczyzstego w tych wszystkich, dla których szkołą było narodowe wychowanie organizacji”<sup>108</sup>.

Deprecjonowanie i spychanie na margines życia szkolnego nauczania języka polskiego było również znamienne dla sytuacji w zaborze rosyjskim<sup>109</sup>, ale i tu podobnie jak pod panowaniem pruskim, nauka domowa i tajny nurt edukacji wypełniały luki w wykształceniu i wychowaniu narodowym. Nasilająca się rusefikacja, wbrew założeniom carskich władz oświatowych, wzmagala poczucie społecznej solidarności i przekonanie Polaków, że opanowanie przedmiotów, takich jak: język ojczysty, historia i geografia Polski jest obywatelskim obowiązkiem. Dlatego patriotyczne kręgi inteligencji zakładały tajne komplety nauczania na wszystkich poziomach<sup>110</sup>.

<sup>107</sup> F. Szymiczek, *Stowarzyszenia akademickie polskiej młodzieży górnośląskiej we Wrocławiu 1863–1918*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.

<sup>108</sup> T. Eustachiewicz, ..., op. cit., s. 68.

<sup>109</sup> Od roku 1869 w szkołach średnich wszystkie przedmioty wykładano w języku rosyjskim (z wyjątkiem religii). Po roku 1872 język polski jest już tylko przedmiotem fakultatywnym, z którego ocena nie wpływa na promocję do następnej klasy. W roku 1882 decyzją rad pedagogicznych i kuratorów – historia literatury polskiej zostaje usunięta z programu nauczania. Okres odwilży stanowią tu jedynie lata 1905–1907.

<sup>110</sup> Np. na poziomie elementarnym tajne nauczanie organizowało Koło Oświaty Ludowej (1894–1898) i Warszawska Organizacja Tajnego Bezpłatnego Nauczania (1894–...). W zakresie szkoły średniej działały koła samokształceniowe, skupiające znaczny procent młodzieży (Stanisław Aret twierdził, że w Szkole Realnej w Warszawie do kół należało około 60% uczniów) oraz szkoły tajne, np. Zuzanny Morawskiej. Wykształcenie zdobyte przez dziewczęta na pensjach dopełniał Uniwersytet Latujący. Zob. J. Mięso, *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich*, w: *Studia z dziejów edukacji*, Warszawa 1994, s. 199–237; H. Kiepuska, *Tajna oświata drugiej połowy XIX wieku*, w: *Szkolnictwo i oświata w Warszawie*, Warszawa 1982, s. 114–128.

Przełożone szkół prywatnych wprowadzały, nie objęte urzędowym programem nauczania, lekcje zapoznające z dziejami przodków i rodzimą literaturą. Z. Lepert-Majewska, wspominając okres spędzony w Żeńskiej Szkole im. Królowej Jadwigi w Warszawie, pisze: „[...] w czasach, gdy nauka literatury ograniczała się z konieczności do najniezbędniejszych rzeczy, gdy trudno było o egzemplarz *Kordiana* czy *Dziadów*, dzięki pracy przełożonej stale i systematycznie cały szereg lat prowadzonej, poznałyśmy i umiłowaliśmy arcydzieła naszej literatury”<sup>111</sup>.

Czasem młodzież brała inicjatywę w swoje ręce, a jej odpowiedzią na rusyfikację było konspiracyjne samokształcenie. U progu XX wieku cele i zadania uczniów szkół średnich zostały sformułowane następująco: „[...] skoro szkoła moskiewska dąży do zrusyfikowania nas i do pozbawienia cech polskości, w takim razie my powinniśmy wśród siebie potajemnie przechowywać ducha narodowego i na przekór wrogom naszym dążyć do wytworzenia wśród nas <<szkoły narodowej>>”<sup>112</sup>.

Owa „szkoła narodowa” miała wyposażyć uczniów w wiadomości i umiejętności, jakie mogliby wynieść z wolnej polskiej szkoły. Np. Julian Borkowski stwierdza, że „główną zbiorową troską młodzieży polskiej ówczesnych czasów było strzeżenie czystości języka ojczystego i pielęgnowanie mowy ojczystej, prześladowanej w gimnazjum rosyjskim, a następnie gruntowne zaznajomienie z dziejami Polski, literaturą i kulturą ojczystą na podstawie podręczników i źródeł, pozbawionych wszelkich tendencyjnych wpływów, przede wszystkim rusyfikacyjnych”<sup>113</sup>. Osiągnięciu tak nakreślonych celów służyły tajne kółka, powstające już w ostatnim 20-leciu XIX i na początku XX stulecia na terenie całego zaboru rosyjskiego, np. w: Częstochowie, Grodnie, Kaliszu, Kielcach, Piotrkowie Trybunalskim, Płocku, Radomiu, Siedlcach, Sosnowcu i w Warszawie.

Programy nauczania realizowane w kółkach nie były jednolite. Redakcja „*Teki*” zalecała na szczeblu niższym poznawanie gramatyki i ćwiczenie się w poprawnym władaniu mową ojczystą, a na stopniu wyższym czytanie arcydzieł i przechodzenie kursu literatury narodowej. Natomiast w Mińsku, jak wspomina Jan Offenberga, „młodzież [...] starała się swe studia dokształcające prowadzić podług ułożonego przez siebie systemu; poczynając od zaznajamiania się ze zdobyczami nauk przyrodniczych, przechodziła następnie do nauk ekonomicznych, socjologii, dopiero potem zwracała się ku historii, literaturze, beletrystyce. W ten sposób Mickiewiczowi, Słowackiemu i Krasińskiemu przeznaczone były etapy dalsze”<sup>114</sup>.

Z kolei relacjonując sytuację w Siedlcach Adam Kowalski zanotował: „Zebrania poświęciliśmy dyskusjom społecznym, politycznym i naukowym. Historii i literatury zbiorowo, programowo nie uczyliśmy się, pozostawiając te działy jako łatwiejsze i wymagające większej i systematyczniejszej pracy, studiom domowym”<sup>115</sup>.

Bez względu jednak na to, jak był uporządkowany materiał programowy, zawsze jego częścią stanowiła literatura ojczysta, a w niej pozycję ugruntowaną miał już Słowacki. Niekiedy, choć nazwisko poety nie jest podane, zapis mówiący o lekturze trzech wiesz czy zaświadcza, że utwory krzemienieckiego twórcy były czytane i omawiane przez

<sup>111</sup> B. Koźmiński, *Pierwsza żeńska szkoła im. Królowej Jadwigi w Warszawie*, Warszawa 1982, s. 48.

<sup>112</sup> *Cele i zadania młodzieży gimnazjalnej w Królestwie Polskim*, „*Teka*”, 1901 nr 4, s. 150.

<sup>113</sup> J. Borkowski, *Wspomnienia (1900–1905)*, w: *Księga pamiątkowa Siedlczan (1844–1905) wraz z pamiątkami zjazdów w roku 1920 i 1925*, Warszawa 1927, s. 395.

<sup>114</sup> J. Offenberga, *Z dziejów polskiej młodzieży szkolnej na kresach. Wspomnienie z lat 1882–1885*, „*Wschód Polski*” 1922, nr 1–2, s. 132.

<sup>115</sup> A. Kowalski, *Nielegalne kółka samokształcenia w Gimnazjum Siedleckim (1888–1899)*, w: *Księga pamiątkowa siedlczan*, op. cit., s. 348.

młodzież. Wiadomo również, że dzieła autora *Beniowskiego* wchodziły w skład wielu tajnych „wędrownych” bibliotek kółkowych, z jednej strony pilnie strzeżonych przez uczniów, z drugiej – z uporem tropionych przez przedstawicieli rosyjskich władz oświatowych. Takim księgozbiorem mogło pochwalić się kółko gimnazjalne w Równem. Jego zasoby Władysław Rymwid Mickiewicz przedstawił następująco: „Kółko posiadało bibliotekę zupełnie niezłe zaopatrzoną w dzieła historyczne, utwory dawniejszej i najnowszej literatury polskiej itp. Oprócz tego istniała osobno biblioteczka wydawnictw zakordonowych, w której można było znaleźć zakazane arcydzieła literatury naszej, jak to: *III część Dziadów*, *Księgi Pielgrzymstwa*, *Kordiana* i inne patriotyczne utwory”<sup>116</sup>.

Opublikowane poza granicami kraju dzieła polskich romantyków docierały też do młodzieży warszawskiej. Helena Radlińska-Orsza przyznaje, że pierwszym źródłem wiedzy ucznia o poezji polskiej były *Wypisy* (T.) Wierzbowskiego<sup>117</sup>, ale nie jedynym, ponieważ „z rąk do rąk krążyły wydawnictwa cenzuralne i nielegalne”. Dlatego dodaje: „Poszczególne dzieła wieszczów w małych wydaniach; lipskim i paryskim, dziś jeszcze wzięte do ręki wywołują w naszym pokoleniu wzruszenie i zachwyt – silniejsze niż nowe, piękne i o ileż poprawniejsze edycje”<sup>118</sup>.

Zakonspirowaną biblioteczkę, w której znalazły się dzieła Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego mieli też członkowie koła działającego w Gimnazjum Radomskim, zaś w Siedlcach książki polskie docierały już w klasach niższych do uczniów pochodzących z domów inteligentkich, pozostali korzystali z bibliotek kółkowych, zaopatrywanych przez miejscowe księgarnie G. Strumpfa i Zagajewskiego oraz dostawy z Warszawy, z którą utrzymywano stały kontakt. Wydaniem brockhausowskimi trzech wieszczów dysponowała też biblioteka koła kaliskiego. Bogaty w dzieła pisarzy polskich był również księgozbiór koła w Gimnazjum Kieleckim. Powstanie i rozwój tej biblioteki tak opisuje Stanisław Koszutski: „Biblioteczka nasza powstała przede wszystkim z ofiarowanych przez kółkowiczów książek polskich, jakie który posiadał lub zdołał zebrać od znajomych i krewnych, następnie zaś kompletowaliśmy ją zgodnie z otrzymanym z Warszawy programem samokształcenia. Składały się na całość dzieła z zakresu historii Polski i powszechnej, podręczniki literatury polskiej, dzieła Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, [...] z beletrystyki: Bolesławita, Jez, Prus, Orzeszkowa, *Larik* Gadomskiego, *Szkiec* Adama Szymańskiego z Syberii”<sup>119</sup>. Z kolei w Płocku pisma Słowackiego młodzież mogła wypożyczać z biblioteki Koła Literackiego.<sup>120</sup> W sytuacjach, gdy edycje książkowe arcydzieł literatury polskiej były niedostępne, utwory wielkich romantyków krążyły w rękopiśmiennych odpisach<sup>121</sup>.

Podstawą wiedzy o twórczości autora *Króla Ducha* bywała jednak nie tylko lektura jego dzieł, ale i wiadomości czerpane z podręczników historii literatury polskiej. W zaborze rosyjskim najczęściej używano w pracy kół następujących kompendiów:

<sup>116</sup> W. Rymwid-Mickiewicz, *Wspomnienia z lat szkolnych w Równem 1900–1906*. „Rocznik Wołyński” 1938, s. 273.

<sup>117</sup> T. Wierzbowski, *Wypisy polskie. Podręcznik dla klas wyższych średnich zakładów naukowych*. Warszawa 1884, 1888.

<sup>118</sup> H. Radlińska (Orsza), *Wspomnienia uczenicy*, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, T. 2, Warszawa 1934.

<sup>119</sup> S. Koszutski, *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały*, Warszawa 1928, s. 25.

<sup>120</sup> B. Konarska-Pabiniak, *Inteligencja w życiu kulturalno-literackim prowincji na przykładzie Płocka w latach 1864–1890*, w: *Problemy życia literackiego w Królestwie Polskim 2 połowy XIX wieku*, Studia pod redakcją Stanisława Frybesa, Wrocław 1983, s. 197.

<sup>121</sup> B. Cywiński: *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1971, s. 32.

Juliusza Bartoszewicza *Historii literatury polskiej sposobem potocznym opowiedzianej* (Warszawa 1861), Piotra Chmielowskiego *Historii literatury polskiej* (T. 1–3, Warszawa 1899, T. 4–6 – 1900), Józefa Chociszewskiego *Piśmiennictwa polskiego w zyciorysach naszych znakomitych pisarzy* (Poznań 1874), Karola Mecherzyńskiego *Historii literatury polskiej* (Kraków 1873) i Włodzimierza Spasowicza *Dziejów literatury polskiej* (Warszawa 1882). Szczególniej zainteresowani literatura narodową mogli znaleźć wskazówki bibliograficzne i dyrektywy do opracowania lektur w *Poradniku dla samouków*<sup>122</sup>. Należy przy tym dodać, że sądy o autorze *Anhellego*, podane w podręcznikach, studiach i rozprawach, miały wymowę niejednorodną i nie pozwalały na sprecyzowanie sądu o poecie. Dlatego młodzi czytelnicy stawali przed trudnym zadaniem, wypracowania sobie oceny własnej. Zachowane wspomnienia i pamiętniki dowodzą jednak, że również przez uczniów Słowacki postrzegany i odbierany był rozmaicie. Niektórzy otaczali go zapewne kultem, jaki znamienny był dla Mickiewicza, skoro całych utworów poety uczyli się na pamięć. Bronisław Sawicki pisze: „Przy tej sposobności (tzn. w związku z pracą samokształceniową – wtr. moje B.K.) dowiadaliśmy się, że są między nami tacy, jak Markowski, przezwiskiem „Pan”, który połowę *Pana Tadeusza* umiał na pamięć albo jak Władysław Papiński, przezwiskiem „Papież”, który *Ojca zadumionych* po dwukrotnym przeczytaniu deklamował bez omyłki”<sup>123</sup>.

Twórcą dość poczytnym był poeta również w Sandomierzu, gdzie w rankingu zajmował dziewiąte miejsce po Walerym Przyborowskim, Henryku Sienkiewicz, Bolesławie Prusie, Marii Rodziewiczównie, Elizie Orzeszkowej, Eugenii Żmijewskiej, Stefanie Żeromskim i Adamie Mickiewicz<sup>124</sup>. Dla młodzieży warszawskiej lektura pism Słowackiego była źródłem wrażeń estetycznych oraz uczuć patriotycznych i społecznych. „Kochaliśmy się w wierszach – stwierdza Helena Orsza-Radlińska, – Czytanie poetów kształtowało duszę z tym większą mocą, że przemawiało nie tylko do uczuć narodowych. *Księgi Pielgrzymstwa* i *Król Duch*, również *Lilla Weneda*, *Balladyna* i *Pan Tadeusz* – rozbudzały uczucia społeczne. W strzępach notatek z tamtych czasów przechowały się echa rozmyślań i zachwyców, w których ojczyzna: „Święta, Umilowana jest przede wszystkim – krainą przyszłości. Iść ku niej trzeba, zaopatrzwszy się w siły od wieszczów czerpane”<sup>125</sup>. Również B. Cywiński zwraca uwagę, że dzięki polskim lekturom patriotycznym: Mickiewiczowi, Słowackiemu, Krasieńskiemu, Ujejskiemu, Syrokomli, Polowi, Goszczyńskiemu, Chodźce, Czajkowskiemu, Kaczkowskiemu, Korzeniowskiemu i Kraszewskiemu poznano wierny obraz życia narodowego, obyczaje, rozwój i realizację idei ofiarności wobec ojczyzny. To właśnie te walory rodzimej literatury czyniły ją interesującą dla młodzieży, a niebezpieczną dla zaborców. Toteż gdy w 1889 roku język polski zyskał w nauczaniu prawa analogiczne do przyznanych językom obcym, ustalenie kanonu lektury z tego przedmiotu okazało się problemem niezwykle trudnym, ponieważ jak sądzili urzędnicy carscy, „literaturę polską II połowy XVIII i całego XIX wieku

<sup>122</sup> *Poradnik dla samouków – Wskazówki dla pragnących zapoznać się z literaturą polską w wyższym zakresie*, pióra Bronisława Chmielowskiego (cz. 2, *Nauki filologiczne* pod redakcją Piotra Chmielowskiego, Ludwika Krzywickiego i Adama Mahrburga, Warszawa 1899) oraz szkice Piotra Chmielowskiego *Historia literatury polskiej i Nauka literatury* (ibidem).

<sup>123</sup> B. Sawicki, *Wspomnienia z lat szkolnych (1870–1878)*, w: *Księga pamiątkowa Siedlczan*, op. cit., s. 190.

<sup>124</sup> A. Banachowski, *Wspomnienia z Sandomierza z lat 1906–1914*, w: *Pamiętnik Kola Sandomierzan (1925–1935)*, Warszawa–Sandomierz 1936, s. 152.

<sup>125</sup> H. Orsza-Radlińska, op. cit., s. 395.

w znacznym stopniu przenika tendencyjność, głęboki polski patriotyzm, a często wprost nienawiść do Rosji i wszystkiego co rosyjskie [...]”<sup>126</sup>.

Mówiąc o ówczesnym patriotyzmie młodzieży warto pamiętać, że miał on często zabarwienie społeczne. W związku z tym dzieła literackie, np. Słowackiego, były dla niej źródłem i wzorem określonych postaw i przekonań. S. Radwan wspomina, że „czytać należało w pewnym porządku i stopniu. Nad tem czuwał pontifeks maximus, mając program wskazany z Warszawy. Pewne książki musiały być przeczytane pod rygorem, jak Mickiewicza *III część Dziadów*, *Wesele* Wyspiańskiego itp. Inne czytano na zebraniach niedzielnych, jak np. *Stulecia walka o niepodległość* i *Historia ruchów społecznych XVIII i XIX wieku* Limanowskiego, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Żeromski, Wyspiański, Limanowski stworzyli światopogląd radomiaków, dali typ czynny i społeczny i narodowo-rewolucyjny”<sup>127</sup>. Wydarzenia polityczne i nastroje panujące w społeczeństwie miały też wpływ – zdaniem Jana Pazdura<sup>128</sup> – na powstanie w 1886 roku koła samokształceniowego w Kielcach, jego charakter patriotyczny i antyklerykalny. Duszą koła był Stefan Żeromski, a przedmiotem dyskusji literackich pisma Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewicza, Libelta, Wiktora Hugo, Bułca i Drapera.

Z kolei w Zytomierzu o doborze lektur młodzieży decydowały: gusty czytelnicze kręgów miejscowej inteligencji, jej negatywny stosunek do powierzchownej lektury i przywiązanie do narodowej tradycji. „Kto chciał obcować z ludźmi – zauważa Leopold Lisiecki – musiał być inteligentnym młodzieńcem, [...] należało się wykazać rzeczywistym odczytaniem w pewnym zakresie [...]. Podstawą wykształcenia była znajomość historii, powieści i poezji polskiej, Kraszewski, Korzeniowski, Rodziewiczówna, Orzeszkowa, Rogosz, Junosza-Szaniawski, Sienkiewicz, Dygasiński, Prus, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Syrokomla, Pol stanowili normalną lekturę. Świeżo wtedy wydana kilkutomowa „biografia psychologiczna” Juliusza Słowackiego pióra Ferdynanda Hoesicka, stała się przedmiotem studiów i dyskusji pewnej grupy młodzieńców”<sup>129</sup>.

Z zestawionych przykładów i lektur wynika, że pisma twórcy *Balladyny* były jedną z bardziej znaczących pozycji w lekturze samokształceniowej, czytano je, poddawano dyskusji, uczono się na pamięć i deklamowano; przygotowywano na ich podstawie referaty<sup>130</sup>. Uzupełniano własne spostrzeżenia, wrażenia, opinie, zgłębianiem książek szkolnych i opracowań literackich. Do pozycji najczęściej czytanych należały: *Ojciec zadziwnionych*, *Kordian* i *Anielli*. Stanisław Aret wspomina, że w Warszawie organizowano również wieczory literackie i inscenizacje, np. *Dziadów* czy *Kordiana*<sup>131</sup>. Podobne formy stosowano też w innych miastach, np. w Grodnie.

W twórczości Słowackiego szukano idei poświęcenia dla kraju, wiary w możliwość odzyskania niepodległości i zachęty do działania, a także postępowych poglądów społecznych. Jeśli jednak Słowacki czytywany był rzadziej i mniej chętnie niż np. Mickie-

<sup>126</sup> Wspomnienia Smorodinowa, dyrektora Gimnazjum Radomskiego, cyt. za B. Cywiński, op. cit., s. 46.

<sup>127</sup> S. Radwan, *Wspomnienia z życia koleżeńckiego w latach 1889–1905*, w: *Jedynostkowa Zjazdu Koleżeńckiego w dniach 6–8 maja 1923 r. w Radomiu*, s. 62.

<sup>128</sup> J. Pazdur, *Patriotyczne organizacje młodzieży szkolnej w Kielcach po 1863 roku „Radostowa”* 1939, nr 4, s. 47.

<sup>129</sup> L. Lisiecki, *Z życia młodzieży gimnazjalnej w Zytomierzu w ostatnim dziesięcioleciu wieku zeszłego*, „*Rocznik Wołyński*” 1935, s. 204.

<sup>130</sup> Referaty o Słowackim opracowano głównie w I i II fazie rozwoju kółkowego, tj. w latach 1871–82 i 1883–1897, tzn. przed okresem wyraźnego upolitycznienia działalności kół. Zob. D. Tomaszewska, *Drogi wyboru*, Łódź 1987.

<sup>131</sup> S. Aret, *Młodzież warszawska w latach przed strajkiem szkolnym*, w: *Z dziejów książek i bibliotek w Warszawie*, red. Stanisław Tazbir, Warszawa 1961, s. 469–481.



wicz, Sienkiewicz, a później Żeromski, to działo się tak zapewne dlatego, że niektóre jego dzieła jako lektura samodzielna były dla młodzieży zbyt trudne. Hipotezę tę w pewnej mierze potwierdza wyznanie Stanisława Nowaka, który zauważa, że poczyna w jego czasach stanowiła nie tylko łącznik między przeszłością a teraźniejszością, ale i pewnego rodzaju „odskocznię” od suchych rozważań naukowych i społeczno-politycznych. Wspomniany autor podczas pobytu w gimnazjum, pracując w kółku samokształceniowym poznał i Mickiewicza, i Słowackiego, ale tego drugiego w pełni nie pojmował. „Słowacki był jeszcze dla mnie mało zrozumiały – pisał – dziś, po kilkudziesięciu latach rzecz ta wydaje mi się najzupełniej naturalną; by móc zrozumieć Słowackiego, by móc odczuć i pokochać, na to trzeba mieć więcej niż 18 lat, zrozumieć Słowackiego może tylko ten, kto umie krajać skalpelem cudze dusze, umie się wżyć w życie innych, odczuwać ich pragnienia i najtajniejsze drgnienia ich duszy, jednym słowem ten, kto potrafi być wnikliwym psychologiem”<sup>132</sup>.

Tymczasem młodzież zafascynowana realizmem i materializmem filozoficznym nie była skłonna ani do analiz psychologicznych, ani do czytania nacechowanych mistycyzmem dzieł. Próbowano więc interpretować Słowackiego w kontekście aktualnych problemów społeczno-politycznych. Dlatego wolno przypuszczać, że większe korzyści odnosili z lektury pism autora *Beniowskiego* słuchacze kursów samokształceniowych, ponieważ do ich programu wprowadzono dzieła poety, po które uczniowie sami najczęściej nie sięgali, a w analizie jego pism wydobywano te ich elementy, które na ogół umykały uwadze młodzieży. Na przykład od stycznia 1906 roku Eliza Orzeszkowa, czyniąc zażość prośbie uczniów, zaczęła prowadzić we własnym mieszkaniu dla kilkunastu najbardziej aktywnych członków koła samokształceniowego i paru uczennic z gimnazjum żeńskiego wykłady z historii literatury polskiej<sup>133</sup>. W dziewięć lat później Towarzystwo Opieki Szkolnej zorganizowało Kursy Samokształcenia w Częstochowie. Wykłady z literatury polskiej (12 godz.) na temat filozofii Słowackiego i Krasińskiego wygłaszał Ludwik Pomian-Biesiekierski. „Prelegent oceniał krytycznie i wyjaśniał na podstawie filozofii Hegla *Genesis z Ducha* w ścisłym związku z *Samuelem Zborowskim* i *Królem Duchem* [...]. Zwrócił przy tym szczególną uwagę na głębię mistyczną dwóch wielkich pieśniarzy narodu i ludzkości, z których pierwszy <<Republikanin z Ducha>> był mistrzem słowa, barwy i tonu [...]”<sup>134</sup>. Biesiekierski pomógł zatem słuchaczom zobaczyć w Słowackim wybitnego myśliciela i wielkiego artystę.

A więc również w zaborze rosyjskim, mimo nasilającej się rusefikacji i prześladowań, które spadły na nauczycieli i młodzież, duch polskości pozostał niepodległy, dzięki czemu wzrastające pokolenia pielęgnowały język i poznawały literaturę narodową, przyznając w niej szczególne miejsce nie tylko Mickiewiczowi, ale i Słowackiemu.

Mimo zróżnicowanych warunków historycznych i odmiennej polityki oświatowej, stosowanej wobec Polaków na obszarze każdego z zaborów – zakres i poziom wiedzy literackiej uczniów na terenie całej Rzeczypospolitej był do siebie zbliżony. Stan ten, mimo pilnie strzeżonych kordonów granicznych, osiągnięto dzięki współpracy młodzieży z poszczególnymi zaborami i tworzeniu centralnych struktur związkowych oraz dzięki

<sup>132</sup> S. Nowak, *Z moich wspomnień*, Cz. 1, *Lata szkolne (1884–1902)*, Częstochowa 1933, s. 32/33.

<sup>133</sup> Podaję za: M. Pankiewicz, *Z dziejów walki o język polski w mieście Orzeszkowej* (Grodno), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1972, nr 2.

<sup>134</sup> *Kursy samokształcenia w Częstochowie*, Sprawozdanie z cyklu pierwszego (marzec, kwiecień, maj), Częstochowa 1915, s. 10/11.

przepluwowi podręczników, programów, lektur, z dzielnicy do dzielnicy. Dlatego twórczość Słowackiego była znana uczniom, tak w Galicji, jak i na pozostałych ziemiach polskich. Wprawdzie poeta nie zdołał zdezonizować Mickiewicza i ze względu na język bądź konstrukcję utworów często z trudem zyskiwał sobie czytelników, ale z pewnością szybciej podbijał serca i umysły młodzieży, niż zdobywał uznanie krytyki. Dlatego zapewne Wiktor Hahn we wstępie do swoich szkiców o tym twórcy – napisał: „Słowacki stał się przede wszystkim poetą młodzieży<sup>135</sup>, bo i nie dziw, ona najlepiej potrafi odczuć dążenia poety, ulec jego bogatej wyobraźni, razem z nim myśleć i czuć [...]”<sup>136</sup>.

Dziela autora *Beniowskiego* nie tylko weszły do szkolnego kanonu lekturowego, ale stały się przedmiotem pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, zorganizowanej lub indywidualnej<sup>137</sup>. Prowokowały do refleksji i dyskusji, dostarczały wzorów językowych i osobowych, uczyły, wychowywały, wzruszały. Zachęcały też do prowadzenia pracy oświatowej i trud ten podejmowali zarówno uczniowie szkół średnich, jak i studenci. Wiara w niezniszczalność ojczyzny i nakaz poety: „Cierp, a pracuj! i bądź dzielny, Bo twój naród nieśmiertelny” (*Rozmowa z piramidami*) harmonizowały z odczuciami i pragnieniami młodzieży, które S. Koszutski wyraził następująco:

„Kanarek zamorski na sidła pojmany  
Ulegnie bezsilnie niewoli katuszom [...]  
Lecz Orła, co innym przodował przez wieki  
Nie zdołasz ty zakuć w kajdany, tyranie.  
Bo Orzeł na chwilę nie zmruży powieki,  
Aż klątkę złamawszy, znów wolnym zostanie”<sup>138</sup>.

<sup>135</sup> Słuszność tego sądu potwierdzają wypowiedzi na łamach czasopism młodzieżowych [zob. np. M.K., *Młodzież wobec kultu Słowackiego*, „Zarzewie” 1910, nr 1, s. 8–10; Siedlecki, *O Słowackim i o nas*, „Młodość” 1898/99, s. 2–5], a także udział młodzieży w obchodach 100 rocznicy urodzin poety [zob. M. Albiński, *Udział młodzieży polskiej w obchodzie Słowackiego*, „Znicz” 1909, nr 18, s. 129–131] i w staraniach o sprowadzenie jego prochów do ojczyzny.

<sup>136</sup> W. Hahn, *Szkice o Juliuszu Słowackim*, Lwów 1920, s. 14.

<sup>137</sup> Jako przykład mogą posłużyć zapiski w „Dziennikach” S. Żeromskiego.

<sup>138</sup> S. Koszutski, op. cit., s. 24.

## MARIAN ODRZYWOLSKI – PEDAGOG „NOWEGO WYCHOWANIA”

Marian Odrzywolski urodził się 19 listopada 1879 roku we Lwowie. Wychowywał się w środowisku o bogatych tradycjach niepodległościowych. Gimnazjum ukończył we Lwowie i tutaj w 1900 roku wstąpił na Wydział Lekarski Uniwersytetu Lwowskiego. Jednak w 1903 roku przeniósł się na Wydział Filozoficzny<sup>1</sup>.

Trudne warunki materialne skłoniły M. Odrzywolskiego do podjęcia w listopadzie 1903 r. pracy nauczycielskiej w Jarosławiu. Łączył pracę zawodową ze studiami. W tym czasie zawarł związek małżeński, z którego urodziło się dwóch synów. Ze względów bytowych podejmował dodatkowe prace, między innymi, z ramienia Macierzy Szkolnej wygłaszał prelekcje przyrodnicze w okolicznych miejscowościach.

Od 1904 r. M. Odrzywolski pracował w II Gimnazjum Realnym w Krakowie. Z powodu lewicowych poglądów i ich demonstrowania przeniesiony został karnie do Tarnopola<sup>2</sup>. Tutaj włączył się do organizacji i pracy uniwersytetu ludowego. Po rocznej pracy wrócił do Krakowa, gdzie pozostał do wybuchu I wojny światowej.

Pracując w szkole kontynuował studia, ale już w Uniwersytecie Jagiellońskim na Wydziale Filozoficznym. Dnia 26 listopada 1908 roku uzyskał tytuł doktora filozofii na podstawie rozprawy „Problem przestrzeni wobec postulatu czystego doświadczenia”. Promotorem pracy był prof. J. Fretiak, a recenzentem ks. prof. S. Pawlicki i prof. M. Straszeński.

W 1914 roku wyjechał z Krakowa do Opawy, a następnie do Pragi czeskiej, gdzie pracował jako nauczyciel w polskim gimnazjum państwowym. Tutaj brał udział w kursach dokształcających nauczycieli, gdzie wykładał pedagogikę<sup>3</sup>.

Jesienią 1915 roku powrócił do pracy w II Gimnazjum Realnym w Krakowie. Aktywnie pracował w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW).

<sup>1</sup> W. Wąsik, *Marian Odrzywolski*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1970, nr 5, s. 553. W. Podkowski, *M. Odrzywolski*, w: „Głos Nauczycielski” 1961, nr 27, s. 2.

<sup>2</sup> Należał do Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska Cieszyńskiego. D. Drynda, *Odrzywolski Marian*, w: *Słownik pedagogów polskich*, Katowice 98, s. 156–157.

<sup>3</sup> W. Wąsik, *Marian Odrzywolski...*, op. cit., s. 554

W 1917 roku M. Odrzywolski objął stanowisko dyrektora gimnazjum dla młodzieży wyznania mojżeszowego w Radomiu, gdzie pracował przez pięć lat.

Czynnie uczestniczył w różnych komisjach Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie (1919 r.). Był bliskim współpracownikiem prof. J. Joteyko w Komisji Psychologii Pedagogicznej.

Niepowodzeniem okazały się starania M. Odrzywolskiego o zatrudnienie na stanowisku kierowniczym w seminarium nauczycielskim w Warszawie. W 1922 r. objął stanowisko dyrektora prywatnego gimnazjum żeńskiego E. Krygierowej w Łodzi, w którym pracował do 1925 roku. Dodatkowo prowadził wykłady z pedagogiki eksperymentalnej, filozofii współczesnej, teorii podstaw pedagogiki, a później metodyki nauczania psychologii w Instytucie Nauczycielskim Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w Łodzi<sup>4</sup>.

Miejskie władze Radomia zwróciły się z prośbą do M. Odrzywolskiego o objęcie stanowiska dyrektora miejskiego gimnazjum żeńskiego. Niestety Ministerstwo WriOP – pomimo zgody M. Odrzywolskiego – nie zatwierdziło jego kandydatury.

Dlatego też przeniósł się do Warszawy i został dyrektorem prywatnego gimnazjum żeńskiego J. Świąteckiej dla młodzieży wyznania mojżeszowego. Pracował tutaj (1925–1939) do wybuchu II wojny światowej.

Od 1927 roku M. Odrzywolski wykładał na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej (WWP) w Warszawie i Łodzi. W 1929 został docentem pedagogiki eksperymentalnej w WWP<sup>5</sup>. Pracował też w Instytucie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego, początkowo jako kierownik kursów wakacyjnych, a następnie kierownik Wydziału Pedagogicznego<sup>6</sup>.

W latach okupacji hitlerowskiej brał czynny udział w tajnym nauczaniu na poziomie średnim i w kompletach Wydziału Pedagogicznego WWP. Trudne lata okupacyjne mocno pogorszyły stan zdrowia M. Odrzywolskiego. Po kapitulacji Warszawy wyjechał z miasta. W trakcie podróży pociągiem na stacji w Pruszkowie rozdzielono go od żony, którą wywieziono do Koniecpola, a jego do Częstochowy. Nie udało się starania o fachową pomoc lekarską dla M. Odrzywolskiego. Umarł 1 lutego 1945 roku i pochowany został na Cmentarzu Komunalnym na Kulach w Częstochowie.

W zachowanej twórczości pedagogicznej M. Odrzywolskiego pozostało niewiele artykułów, rozpraw i studiów opublikowanych w czasopiśmie pedagogicznych, jak: „Chowanna”, „Muzeum”, „Praca szkolna”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Archiwum Państwowe w Łodzi (APL). Zbiory szczerkowe zespołów, sygn. 51, Sprawozdanie z działalności Instytutu Nauczycielskiego TNSW za lata 1922–1924.

<sup>5</sup> M. Odrzywolski, *Konспект wykładów z pedagogiki*. Zawierał następujące rozdziały: Rozdział I. Pojęcia wstępne; pedagogika naukowa, przedmiot pedagogiki naukowej, źródła wychowania, przedmiot wychowania, czynniki wychowania. Rozdział II. Metody pedagogiki naukowej (empirycznej): obserwacja, obiektywna wartość obserwacji, rejestracja danych obserwacji, zastosowanie statystyki w pedagogice, graficzne przedstawienie danych obserwacji (wykresy), Interpretacja krzywej prawdopodobieństwa zmienności, rangowanie, centyle, korelacja, eksperyment. Rozdział III. Czynniki rozwojowe (niektóre zagadnienia pedagogiki ogólnej): uczenie się, dojrzewanie społeczne, praca i zabawa. Skrypt w posiadaniu emerytowanej prof. dr Heleny Brodowskiej z Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>6</sup> B. Suchodolski, *Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego*, Warszawa 1972.

<sup>7</sup> Por. Aneks 1, Publikacje M. Odrzywolskiego.

Wspólnie z Józefem Lewickim wydali w 1928 roku „Zasady nowego wychowania”. W okresie okupacji zaginęły napisane przez M. Odrzywolskiego prace „O podświadomości w wychowaniu dzieci” oraz „Wstęp do pedagogiki”<sup>8</sup>.

M. Odrzywolski wielokrotnie zwracał uwagę na normatywny i empiryczny charakter pedagogiki, bliska mu była pedagogika empiryczna. Opowiadał się za badaniami zjawisk i procesów wychowawczych następującymi metodami: eksperyment, obserwacja, ankiety, pomiar statystyczny. Takiego wyboru dokonał ze względu na ich naukowy charakter<sup>9</sup>. Dzięki eksperymentowi można dojść do pojęć ogólnych w pedagogice. Niewątpliwie na takie poglądy M. Odrzywolskiego wpływała psychologia eksperymentalna.

Pomimo uwag krytycznych w stosunku do behawioryzmu, uznawał jego możliwości wykorzystania do pewnych przemian metodologicznych w pedagogice. Podkreślał znaczenie behawioryzmu dla aktywności dziecka w procesie wychowania. „Aktywność w pojmowaniu behawiorystycznym – pisał M. Odrzywolski – jest więc a) naturalnym wykonalnym postulatem nie tylko w pracy ręcznej, lecz w każdym przedmiocie nauczania, nie wyłączając matematyki i na każdym poziomie rozwoju; b) może być uwzględniana przy różnych metodach podawania, a więc tak przy metodzie indukcyjnej, jak i dedukcyjnej...; c) wymaga jak najwszechstronniejszego stykania się z całkowitym otoczeniem, zżycia się ze środowiskiem; d) staje się nie jednym z postulatów, lecz istotnym warunkiem wychowania w ogóle”<sup>10</sup>. Zwrócił także uwagę na krytykę introspekcji i położenie nacisku na obiektywne metody badań w zachowaniach człowieka<sup>11</sup>. Jako zwolennik pedagogiki empirycznej wprowadzał do praktyki szkolnej uczenie się pod kierunkiem i plan okresowy<sup>12</sup>.

Obie metody miały charakter eksperymentu, który poddano ścisłej analizie ilościowej i jakościowej. Realizacja eksperymentu – choć o tym M. Odrzywolski nie mówił – zawierała założenia planu daltońskiego, ośrodków zainteresowań i wskazań progresywizmu J. Dewey’a. Występowała także metoda nauczania problemowo-zespołowego.

Na podstawie własnych badań dokonał szeregu uogólnień o charakterze teoretycznym i praktycznym.

„I. Metoda bezpośredniego kierowania procesem uczenia się nie może mieć jednej i tej samej formy nawet w obrębie tej samej szkoły i w tych samych warunkach czasowych.

II. Forma metody zależy od a) natury przedmiotu, b) indywidualności nauczyciela, c) struktury duchowej młodzieży w danym okresie, czyli jest funkcją sytuacji dydaktycznej wziętej w całość.

III. Metoda bezpośredniego kierowania uczenia się daje lepsze rezultaty, jeżeli: a) stosuje się od początku nauczania danego przedmiotu, tzn. kiedy młodzież jeszcze nie wyrobiła sobie ustalonych form innego sposobu zachowania się w danej sytuacji; b) jeżeli dana grupa młodzieży już była taką metodą uczona, choćby w zakresie innego przedmiotu, ew. w innym roku szkolnym.

<sup>8</sup> W. Czerniewski, *Wybitni pedagodzy – M. Odrzywolski*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1965, nr 5–6, s. 104.

<sup>9</sup> M. Odrzywolski, *Cel i granice eksperymentu w pedagogice*, w: „Muzeum” 1917, nr 1–2, s. 127–129.

<sup>10</sup> Pisownia zachowana zgodnie z oryginałem tekstu, M. Odrzywolski, *System pedagogiki oparty na zasadach behawioryzmu*, „Praca Szkolna” 1928, nr 4, s. 140.

<sup>11</sup> M. Odrzywolski, *Behawioryzm jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej*, w: „Praca Szkolna” 1928, nr 4, s. 140–141.

<sup>12</sup> Por. M. Odrzywolski, *W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych. A. Metoda bezpośredniego kierowania procesem uczenia się. B. Plan okresowy*, w: III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie, Warszawa 1934, s. 387–416.

IV. Organizacja techniczna pracy umysłowej stosowana przy procesie uczenia się daje lepsze rezultaty a) w klasach starszych; b) w klasach, które już poprzednio przeszły przez metodę bezpośredniego kierowania uczeniem się.

V. Wartość metody w każdym przypadku – tzn. bez względu na jej formę – polega a) na sprowadzaniu przyswajania sobie wiedzy i utrwalenia jej pamięciowego do roli działania spontanicznego, a zatem więcej odpowiada psychologicznym zasadom uczenia się; b) na zwiększeniu intensywności pracy; c) na tym, że pozwala wielką część pracy uczenia przenieść z domu (przygotowanie się do lekcji) na szkołę, co może mieć doniosłe znaczenie ze stanowiska socjalnego; d) na zupełnej zmianie sytuacji dydaktycznej, sprowadzając do minimum tzw. egzekwowanie wiedzy, przepytywanie; e) na racjonalniejszej podstawie oceny<sup>13</sup>.

Cechą planu okresowego było stosowanie na przemian w jednym miesiącu większej ilości godzin na przedmioty humanistyczne, w następnym na przedmioty przyrodniczo-matematyczne. Zachowana została suma godzin dla każdego przedmiotu zgodna z planem podstawowym dla określonej klasy<sup>14</sup>.

Plan okresowy zawierał – zdaniem M. Odrzywolskiego – więcej dodatknych stron niż ujemnych. Swoje wywody dokumentuje purystycznie podaną statystyką, która niekiedy przyrównuje sedno wywodów psychologiczno-pedagogicznych.

Można zgodzić się ze stanowiskiem M. Odrzywolskiego. Jednak jego powodzenie realizacyjne uzależnione było od warunków finansowych i odpowiednio przygotowanych nauczycieli.

„I. Plan okresowy wnika głęboko w całą sytuację dydaktyczną, organizację pracy uczenia w domu, w postępowanie nauczyciela, w ujęcie programu, technikę prac klasowych piśmiennych, a zwłaszcza w nastawienie psychiczne młodzieży, wywołując poważne zmiany dodatnie przewyższające ujemne cechy metody.

II. Plan ów wpływa na uświadamianie się i utrwalanie zainteresowań u młodzieży.

III. Ułatwia zracjonalizowanie samokształcenia się młodzieży specjalnie w zakresie czytelnictwa.

IV. Wartość planu okr. zależy od a) wieku klasy (starsze klasy są oporniejsze dla wpływu tej metody); b) od tego, czy dana klasa już poprzednio była kierowana za pomocą tej lub analogicznej metody; c) od natury przedmiotu nauczania.

V. Miesiące humanistyczne z natury przedmiotów, są znacznie dla młodzieży trudniejsze niż przyrodnicze i powodują przemęczenie. Czynnikiem decydującym jest tutaj ilość pracy domowej.

VI. Plan okr. w różnym stopniu nadaje się do poszczególnych przedmiotów i tak: a) najlepsze rezultaty okazały się w nauce historii, języka klasycznego, geografii, przyrody; b) dla matematyki stał się względnie obojętnym, a to z powodu trudności samodzielnego pogłębienia tej gałęzi wiedzy, tak że zmiany sprowadzają się tylko do strony ilościowej; c) dla języka polskiego, zwłaszcza w klasach starszych, może się nadać, ale wymaga gruntownej zmiany w sposobie metodycznego traktowania przedmiotu. Tutaj jest więc mało plastyczny; d) nie nadaje się do języków nowożytnych obcych, chyba głównie dlatego, że strata na wprawie techniczno-werbalnej w okresie przyrodniczym nie da się powetować w okresie humanistycznym.

<sup>13</sup> Tamże, s. 403.

<sup>14</sup> Tamże, s. 404.

VII. Plan okr. wymaga zmiany w ustaleniu ocen okresowych<sup>15</sup>.

Był zwolennikiem zbliżenia szkoły do życia i społecznienia jednostki przy poszanowaniu zasady indywidualizacji wychowanka.

Bliskie mu było stanowisko J. Dewey'a. Wychowawca powinien znać prawa psychologii rozwojowej dziecka, jego potrzeby, zainteresowania, zdolności i możliwości. Podkreślał aktywność poznawczą dziecka, dynamizm w działaniu – zarówno umysłowym i fizycznym – jako „nieprzerwaną dążność twórczą”<sup>16</sup>.

Zwracał uwagę na skuteczność procesu wychowania, którą rozumiał jako zgodność postępowania wychowanka z postawionymi mu celami<sup>17</sup>. „Sam cel pedagogiczny jako sposób pobudzenia i kierowania zachowaniem się wychowanka nabiera wtórnie charakteru instrumentalnego, jako środek wytyczający zachowanie się jego. Jako taki działac może tylko pod tym warunkiem, że się ujawni na zewnątrz w jakichś aktach wychowawcy, w słowach, czynach, postawie duchowej itp. Tylko dzięki temu możemy za pomocą celów oddziaływać na wychowanka”<sup>18</sup>. Cel wychowania może się ujawniać w formie bezpośredniego zachowania wychowawcy, jego postawie duchowej, uczuciach, sposobie reagowania, ocenie ludzi i faktów. Może też być cel w formie pośredniej .... wychodzącej poza osobę wychowawcy, jako zmiany wywołane przezeń w otoczeniu, w układzie warunków, w organizacji sytuacji wychowawczej, a nawet w szerszym znaczeniu, nie związanym bezpośrednio z procesem wychowania”<sup>19</sup>.

Zgodnie z podziałem celów wychowania możemy wyróżnić dwie kategorie środków wychowania, którymi oddziałujemy na wychowanków. Są to środki bezpośrednie, do których M. Odrzywolski zalicza osobę wychowawcy i środki pośrednie .... wszystkie inne warunki otaczające wychowanka...<sup>20</sup>.

O tym, że M. Odrzywolski jest rzecznikiem „nowego wychowania” stanowi jego stwierdzenie zawarte w cytowanej już rozprawie o aktywności uczniów. „Jeżeli jedynym przedmiotem i wyłącznym terenem wychowania jest działanie wychowanka, w takim razie i skuteczność wychowania może występować tylko w jego działaniu”<sup>21</sup>.

Świat podlega ciągłym zmianom, a człowiek w tym akcie stwarzania rzeczywistości bierze czynny udział. Zwraca uwagę na zasadę scaleniową w wychowaniu, polegającą na ścisłym łączeniu jednostki z otoczeniem przez jej działanie. Nietrudno tu dostrzec wpływ „szkoły życia” jako implikacji nowego wychowania<sup>22</sup>.

M. Odrzywolski był chłonny na nowe prądy w pedagogice XX wieku. Dostrzegamy w wychowaniu wpływy pedagogiki kultury. Wychowanie jest realizacją wartości w osobie wychowanka i przez niego tak, że staje się jednocześnie środkiem celów i sam przez to staje się celem naszego działania<sup>23</sup>. Konkretnymi formami wartości są ideały. Są nie tylko przejawem i efektem celowości życia, ale także jego motorem. Im wyższe, bogat-

<sup>15</sup> *U podstaw wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1919, nr 1-2, s. 6.

<sup>16</sup> M. Odrzywolski, *Skuteczność wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1936/37, nr 6.

<sup>17</sup> M. Odrzywolski, *Skuteczność wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1936/37, nr 6.

<sup>18</sup> Tamże, s. 198.

<sup>19</sup> Tamże, s. 199.

<sup>20</sup> M. Odrzywolski, *Skuteczność wychowania* ... op. cit., s. 201.

<sup>21</sup> Por. T. Jalmuzna, *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i doszkadzanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź 1983.

<sup>22</sup> M. Odrzywolski, *Cele wychowania*, w: „Nowe Tory” 1948, nr 2, s. 8.

<sup>23</sup> Por. M. Odrzywolski, *U podstaw wychowania*..., op. cit., s. 2-3.

sze, głębsze życie, tym szczytniejsze idee i odwrotnie<sup>24</sup>. Tworzenie wartości – zdaniem M. Odrzywolskiego – jest naturalną potrzebą życia psychicznego, a czynność wartościowania jest zjawiskiem powszechnym. „Kwestia tworzenia wartości ma wielkie w wychowaniu znaczenie nie tylko dlatego, że leży w naturze naszej, że jest, jak powiedzieliśmy, zjawiskiem powszechnym; ale przede wszystkim dlatego, że jest to kardynalny czynnik w tworzeniu się życia społecznego”<sup>25</sup>.

W pracy dydaktycznej, o której pisano już wcześniej – zwracał uwagę na ocenę szkolną uczniów<sup>26</sup>. W praktyce szkolnej dokonuje się – zdaniem M. Odrzywolskiego – oceny wiedzy pamięciowej ucznia, a pomija wiedzę teoretyczną i praktyczną. Zbyt mało uwzględnia się przy ocenie ogólnej ilości włożonej pracy przez ucznia, jego postępy, możliwości intelektualne, tempo pracy. Sama forma oceny ogólnej nie jest najważniejsza. Może być w formie stopnia lub słowna. Stanowisko M. Odrzywolskiego uwzględniało podmiotowość edukacji i było jednym z nowatorskich rozwiązań zmierzających do obiektywnej oceny uczniów. Zarzucał w nauczaniu j. polskiego i nauk przyrodniczych dominowanie dydaktyki herbartowskiej<sup>27</sup>.

Wiele własnych przemyśleń i projektów teoretycznych realizował M. Odrzywolski w Gimnazjum Jadwigi Świąteckiej w Warszawie, gdzie w latach 1925–39 pełnił obowiązki dyrektora szkoły. Między innymi wprowadził „uczenie się pod kierunkiem oraz tzw. okresowy plan nauczania”.

Marian Odrzywolski włączył się do rozważań i dyskusji nad systemem szkolnym w Polsce międzywojennej. Skoncentrował się na organizacji szkoły średniej, której podbudowę stanowiła siedmioletnia, jednolita i obowiązkowa szkoła powszechna<sup>28</sup>.

Projekt koedukacyjnej szkoły średniej determinowały przesłanki psychologiczne. M. Odrzywolski przyjął binetowskie stanowisko o dwóch typach inteligencji: teoretycznej i praktycznej i na tej podstawie wyróżniał oba rodzaje szkoły średniej. Jedna miała charakter praktyczny, a druga teoretyczny<sup>29</sup>. Sporo miejsca poświęcił rozważaniom o szkole teoretycznej. Pierwszy rok nauki miał być wspólny dla wszystkich uczniów. Podział na wydziały miał nastąpić później, po 15 roku życia, co jest związane z rozwojem psychofizycznym i ujawnianiem się uzdolnień oraz zainteresowań uczniów. Począwszy od klasy drugiej proponował wprowadzenie dwóch wydziałów: (chodzi o profil klasy I) – humanistyczny i przyrodniczy. A w ich obrębie w trzeciej i czwartej klasie miały funkcjonować cztery kierunki: literacko-językowy, historyczno-społeczny, biologiczno-chemiczny i matematyczno-przyrodniczy. W czasie 4-letniej nauki w szkole średniej każda klasa miała do zrealizowania 35 godzin lekcyjnych tygodniowo<sup>30</sup>.

Dla młodzieży wybierającej się na studia proponował tzw. przejściową klasę przygotowawczą. „Klasa taka, czy to jako wstępny rok przy wszechniczy, czy też przy szkole średniej, chroniłaby wyższą uczelnię przed napływem młodzieży nieprzygotowanej”<sup>31</sup>.

<sup>24</sup> M. Odrzywolski, *Sfera wartości dziecięcych a wychowanie*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1917, nr 1–2, s. 6. Pisownia zachowania oryginalna, jak w artykule M. Odrzywolskiego.

<sup>25</sup> Por. M. Odrzywolski, *Ocena analityczna wiedzy ucznia*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 7–8.

<sup>26</sup> Por. M. Odrzywolski, *Pedagogiczne znaczenie wypracowań piśmiennych*, w: „Muzeum” 1910, nr 1; M. Odrzywolski, *Nauki biologiczne w szkole*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1917, nr 3.

<sup>27</sup> M. Odrzywolski, *Typy szkół średnich*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 1–2 s. 23.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Por. Aneks nr 2. Plany nauczania w szkole średniej o profilu teoretycznym.

<sup>30</sup> M. Odrzywolski, *Przejście ze szkoły średniej do szkół akademickich*, I Kongres Pedagogiczny w Poznaniu, Warszawa 1930, s. 82.

<sup>31</sup> Tamże, s. 69–70.



W ramach jej widział cztery typy: przyrodniczo-biologiczny, przyrodniczo-matematyczny, humanistyczno-lingwistyczny, humanistyczno-socjologiczny (historyczny). Jeżeli uczeń w ciągu jednego roku podolał by pozytywnej realizacji programowej, to mógłby bez egzaminów wstępnych rozpocząć naukę w szkole wyższej. Wydaje się, że poglądy M. Odrzywolskiego nie straciły na aktualności, a niektóre propozycje mogą być uwzględniane przy naborze na studia wyższe.

Poczynił też krytyczne uwagi w stosunku do niektórych programów na studiach wyższych. Zarzucał, że program „uposaża” studentów w jednakowe wykształcenie, nie dając „ujścia” indywidualnym zainteresowaniom. Jako przykład uniwersalizmu programów podawał studia prawnicze mało przygotowujące do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań społecznych<sup>31</sup>.

M. Odrzywolski – podobnie jak wielu pedeutologów tego okresu – A. Jakiel, H. Rowid – domagał się uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, również szkół powszechnych. Dał temu wyraz jako wykładowca w Instytucie Nauczycielskim Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Instytucie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego, Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz jako organizator kursów doszkalających nauczycieli. Słusznie przypisywał nauczycielowi wiodącą rolę w procesie edukacyjnym, nazywając go „filozofem narodu”<sup>32</sup>. Nauczyciel pełnił i dalej pełni kulturotwórczą i narodotwórczą funkcję. Potwierdzają to teoretyczne badania pedeutologiczne oraz praktyka pedagogiczna.

TOMASZ JALMUŻNA  
Łódź

#### ANEKS NR I PUBLIKACJE MARIANA ODRZYWOLSKIEGO

1. Idzikowski A., Odrzywolski M., *Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. Psychologia eksperymentalna w zastosowaniu do szkoły średniej*. Referat wygłoszony na II Konferencji Dyrektorów Szkół Średnich Okręgu Łódzkiego, Łódź 1925.
2. Lewicki J., Odrzywolski M., *Zasady nowego wychowania*, Warszawa 1928.
3. Odrzywolski M., *Przejście ze szkoły średniej do szkół akademickich*. Kongres Pedagogiczny w Poznaniu, Warszawa 1930.
4. Odrzywolski M., *W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych*, w: III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie, Warszawa 1934.
5. *Reforma ustroju szkolnictwa w Polsce*. Sprawozdanie z walnego zebrania delegatów kół Stowarzyszenia Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państwowych, Warszawa 1928.
6. Odrzywolski M., *Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika*, „Chowanna” 1938, nr 7–8.
7. Odrzywolski M., *Personalizm krytyczny a teoria wychowania*, „Chowanna” 1939, nr 1.

<sup>32</sup> M. Odrzywolski, U podstaw wychowania, w: „Ruch Pedagogiczny” 1919, nr 1–2.

8. Odrzywolski M., *Rola fantazji w duchowym rozwoju dziecka*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1916, nr 3–4.
9. Odrzywolski M., *Pedagogiczne znaczenie wypracowań piśmiennych*, „Muzeum” 1910, nr 6.
10. Odrzywolski M., *Sprawozdanie z kursów psychopedagogicznych*, „Muzeum” 1916, nr 4.
11. Odrzywolski M., *Typy uwagi u młodzieży szkolnej*, „Muzeum” 1917, nr 1–2.
12. Odrzywolski M., *Cel i granice eksperymentu w pedagogice*, „Muzeum”, 1917, nr 1–2.
13. Odrzywolski M., *Cele wychowania*, „Nowe Tory” 1948, nr 2.
14. Odrzywolski M., *Behawioryzm jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej*, „Praca Szkolna” 1928, nr 4.
15. Odrzywolski M., *Typy szkół średnich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 1–2.
16. Odrzywolski M., *Ocena analityczna wiedzy ucznia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 7–8.
17. Odrzywolski M., *Sfera wartości dziecięcych a wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny” 1917, nr 1–2.
18. Odrzywolski M., *Nauki biologiczne w szkole*, „Ruch Pedagogiczny” 1917, nr 3..
19. Odrzywolski M., *U podstaw wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1919, nr 1–2.
20. Odrzywolski M., *Główne założenia behawioryzmu*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 4.
21. Odrzywolski M., *Skuteczność wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1936, nr 6.

## ANEKS NR 2

## PLANY NAUCZANIA W SZKOLE ŚREDNIEJ O PROFILU TEORETYCZNYM

		Rok wspólny.			
1.	Zjawiska z zakresu <i>kultury duchowej</i> , mianowicie: język polski	godz.	4	}	łącznie 6 godz. tyg.
	religia		2		
2.	Zjawiska <i>życia społecznego</i> , mianowicie: historia polska	godz.	3	}	łącznie 6 godz. tyg.
	„ powsz.		3		
3.	Zjawiska <i>przyrodnicze</i> laboratoryjnie, mianowicie: nauki biologiczne	godz.	4	}	łącznie 10 godz. tyg.
	geografia		2		
	fizyka i chemia		4		
4.	Matemat.: geometria i algebra	godz.	6	}	łącznie 6 godz. tyg.
5.	Przedmioty pomocnicze:				
	1. Język obcy żywy	godz.	4	}	łącznie 7 godz. tyg.
	rysunki . . . . . „		3		
				Razem 35	

**II Rok: dwa wydziały.**

	A. Wydział humanistyczny		B. Wydział przyrodniczy	
1. Zjawiska <i>kultury duchowej</i> :	jęz. polski	godz. 4	jęz. polski	godz. 4
	religia	godz. 2	religia	godz. 2
	I jęz. obcy	godz. 4		
	j. klasyczny	godz. 3		
		13		6
2. .. <i>rozwoju socjalnego</i> :	hist. polska	godz. 3	hist. polska	godz. 2
	.. powsz.	godz. 3	.. powsz.	godz. 2
	geografia	godz. 2		
		8		4
3. .. <i>przyrodnicze</i> (laboratoryjnie):	nauki biolog.	godz. 3	nauki biolog.	godz. 6
	fizyka	godz. 2	fizyka	godz. 4
	chemia	godz. 2	chemia	godz. 4
		7	geogr. (fiz.)	godz. 2
				16
4. <i>Matematyka</i> :	geometria	godz. 2	geometria	godz. 3
	algebra	godz. 2	algebra	godz. 3
		4		6
5. <i>Przedmioty pomocnicze</i> :	rysunki	godz. 3	I j. obcy	godz. 3
		3		3
		<u>Razem godz. 35</u>		<u>Razem godz. 35</u>

**III Rok: cztery oddziały.**

*A. Wydział humanistyczny:*

	Oddział literacko-językowy:		Oddział historyczno-społeczny:	
1. Zjawiska <i>kultury duchowej</i> :	j. pol. i hist. lit. polskiej	godz. 5	j. pol. i hist. lit. polskiej	godz. 5
	gramatyka	godz. 2	religia	godz. 1
	religia	godz. 1	I j. klasyczny	godz. 3
	I j. obcy żywy	godz. 3		
	II j. obcy żywy	godz. 3		
	j. klasyczny	godz. 4		
		18		9
2. Zjawiska <i>rozwoju socjalnego</i> :	hist. polska	godz. 4	hist. polska	godz. 4
	.. powsz.	godz. 3	.. powsz.	godz. 5
	.. sztuki	godz. 2	.. kult. pow.	godz. 2
		8	geogr. handl.	godz. 2
3. Zjawiska <i>przyrodnicze</i> (laboratoryjnie):	biol. ogólna	godz. 2	biol. ogólna	godz. 2
	fiz. chemia	godz. 3	fiz. i chemia	godz. 3
		5		5
4. <i>Matematyka</i> :	geometria	godz. 2	geometria	godz. 2
	algebra	godz. 2	algebra	godz. 2
		4		4
5. <i>Przedmioty pomocnicze</i> :			I j. obcy	godz. 4
				4
		<u>Razem godz. 35</u>		<u>Razem godz. 35</u>

## III Rok: cztery oddziały.

## A. Wydział przyrodniczy:

	Oddział biologiczno-chemiczny:		Oddział matematyczno-fizyczny:	
1. Zjawiska <i>kultury duchowej</i> :	jęz. polski	godz. 4	jęz. polski	godz. 4
	religia	godz. 1	religia	godz. 1
2. Zjawiska <i>rozwoju socjalnego</i> :	his. pol	godz. 2	his. pol	godz. 2
	.. pow.	godz. 2	.. pow. } his. kult.	godz. 2
3. Zjawiska <i>przyrodnicze</i> (laboratoryjnie):	fizyka	godz. 3	fizyka	godz. 5
	chemia	godz. 5	chemia	godz. 4
	zoolog. (anat. porów., fizj.)	godz. 3	biol. ogólna	godz. 3
	botan. (anat. porów., fizj.)	godz. 3		
	higiena, fizjol. czł., embriol.)	godz. 2		
4. <i>Matematyka</i> :	algebra	godz. 2	algebra	godz. 3
	geometria	godz. 2	geometria	godz. 2
	trygonometria	godz. 2	trygonometria	godz. 2
			geom. analit.	godz. 3
5. <i>Przedmioty pomocnicze</i> :	I j. obcy	godz. 3	I j. obcy	godz. 3
		3		3
	Razem godz. 35		Razem godz. 35	

## Rok IV: cztery oddziały.

## A. Wydział humanistyczny:

	Oddział literacko-językowy:		Oddział historyczno-społeczny:	
1. Zjawiska <i>kultury duchowej</i> :	hist. lit. pol.	godz. 4	hist. lit. pol.	godz. 4
	historia literatury powszechnej	godz. 2	jęz. klasyczny	godz. 3
	religia	godz. 1	psychologia	godz. 4
	I język obcy.	godz. 3		
	II język obcy	godz. 4		
	jęz. klasyczny	godz. 4		
	sztuka polska (plac. i dyn.), teatr	godz. 2	hist. polska	godz. 4
	psychologia	godz. 4	.. powszechna	godz. 4
	logika	godz. 3	.. rozwoju etyki (relig. porów.)	godz. 2
2. Zjawiska <i>rozwoju socjalnego</i> :	stosunki społeczno- prawne w Polsce, na tle europ.	godz. 4	ekonomia polit.	godz. 4
		4	prawoznawstwo	godz. 3
4. <i>Matematyka</i> :	algebra	godz. 2	algebra	godz. 2
	trygonometria	godz. 2	trygonometria	godz. 2
5. <i>Przedmioty pomocnicze</i> :	—		I j. obcy	godz. 3
				3
	Razem godz. 35		Razem godz. 35	

## Rok IV: cztery oddziały.

## B. Wydział przyrodniczy:

	Oddział biologiczno-chemiczny:		Oddział matematyczno-fizyczny:	
1. Zjawiska <i>kultury duchowej</i> :	hist. lit. pol. religia	godz. 4 } godz. 1 } 5	hist. lit. pol. religia	godz. 3 } godz. 1 } 4
2. Zjawiska <i>rozwoju socjalnego</i> :	stosunki społ.- prawne.	godz. 3 } 3	stosunki społ.- prawne.	godz. 3 } 3
3. Zjawiska <i>przyrodnicze</i> (laboratoryjnie):	fizyka chemia biol. ogólna psychologia mineralogia i geologia	godz. 3 } godz. 4 } godz. 3 } 18 godz. 4 } godz. 4 }	fiz. z kosmog. chemia higiena mineralogia i geologia	godz. 5 } godz. 3 } godz. 2 } 12 godz. 2 }
4. <i>Matematyka</i> :	algebra (rach. prawdopod.) trygonometria geom. analit.	godz. 2 } godz. 2 } 6 godz. 2 }	rachunek róż- niczk. trygonometria analityka logika	godz. 4 } godz. 3 } 13 godz. 3 }
5. <i>Przedmioty pomocnicze</i> :	I jęz. obcy	godz. 3 } 3	I jęz. obcy	godz. 3 } 3
	Razem godz. 35		Razem godz. 35	



# RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2000, nr 1-2  
Pl. ISSN 0033-2178

## STANISŁAW MICHAŁOWSKI: PEDAGOGIA WARTOŚCI Bielsko-Biała 1993, Wydawnictwo „Debit”, ss. 227

Jednym z istotnych zadań wychowywania człowieka jest wszechstronne kształtowanie jego osobowości. Wychowanie zatem powinno iść w tym samym kierunku, by jednostka – już jako człowiek dorosły – była w stanie nawiązać znaczące kontakty nie tylko w sferze zawodowej, społecznej i życia rodzinnego, lecz także w sferze innych wartości.

Na wszechstronne i pogłębione kształtowanie się osobowości wpływ ma wiele czynników. Zaliczyć można do nich zarówno zakres życiowych doświadczeń, świadome dostrzeganie i zapoznawanie się z różnorodnymi wartościami oferowanymi przez naukę, technikę, kulturę i sztukę, jak również cele i zadania postrzegane i realizowane przez ludzkość. Człowiek „rośnie” wraz z tym, co obejmuje swoją świadomością, wraz z wartościami, których nauczył się dostrzegać, poszukiwać i cenić<sup>1</sup>. Zatem rozwój osobowości jest rezultatem wielostronnych zainteresowań, doświadczeń, pracy nad sobą itp. Istotnym też elementem – pomocnym w jej kształtowaniu – jest „uzdatnianie” młodego pokolenia do podjęcia prac pokolenia starszego, do osiągnięcia celów narodowych i zaspokajania potrzeb społeczeństwa. Według S. Pigonia, owa „przydatność narodowa” jest wręcz warunkiem bytu narodowego<sup>2</sup>.

Do problematyki owej „przydatności narodowej” i związanej z nią pedagogiki nawiązuje książka Stanisława Michałowskiego. We wstępie Autor podkreśla, że dotyczy ona pedagogiki narodu, który mimo licznych porażek doświadczanych przez wieki posiadał umiłowanie wolności, prawdy, przywiązanie do tradycji oraz wrażliwość na problemy innych<sup>3</sup>. Zwraca też uwagę na podstawowe wartości stanowiące o kształtowaniu cywilizacji jutra poprzez przybliżanie podstaw wartości związanych z nurtem filozofii personalistyczno-chrześcijańskiej. Nawiązując – w jakimś sensie do państwa polskiego i związanych z nim gorzkimi doświadczeniami – Autor podkreśla konieczność, a nawet obowiązek refleksji nad własnym postępowaniem oraz obowiązek „wnoszenia swych

<sup>1</sup> *Pedagogika dorosłych*. Praca zbiorowa pod red. K. Wojciechowskiego. Wyd. 2, PZWS Warszawa 1965, s. 422–460.

<sup>2</sup> Jerzy Ostrowski, *Żywa Szkoła*, Warszawa–Krynów–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane 1927, s. 48.

talentów do skarbnicy kultury” w przeświadczeniu, że „czas życia, który dostaliśmy w darze potrafimy przeznaczyć na większy przyrost dobra”<sup>4</sup>.

Recenzowana praca składa się z pięciu rozdziałów oraz końcowych refleksji dotyczących pedagogiki życia wartościowego. Cenne uzupełnienie pracy stanowi bogata bibliografia prezentująca literaturę nie tylko polską, ale i obcojęzyczną (francuską, angielską, niemiecką).

Tematyka poszczególnych rozdziałów skoncentrowana jest na problematyce wartości pojmowanych w sensie moralnym i etycznym (Wartości podstawą i drogą prowadzącą ku mądrości życia; Wychowanie a życie wartościowe; W stronę integralnego rozwoju; Spotkanie i dialog jako wezwanie do życia wartościowego). Wyjątek stanowi tu rozdział pierwszy, charakteryzujący tematykę i główne zagadnienia prezentowane w pracy. Rozwinięte zostały w nim pojęcia związane z pedagogiką, a także z jej historycznym rozwojem (ukazanym od kultur antycznych poprzez wkład chrześcijaństwa oraz poszczególnych narodów – aż po czasy nam współczesne). Tutaj też zanalizowano antropologiczne podstawy edukacji, podkreślając ów – wzmiankowany już wcześniej – aspekt wartości, jaką stanowi wychowywanie. Przypominając o jego celach Autor pisze: „Wysiłki wychowawcze powinny zmierzać do tego, aby młodzież zwracała się od siebie ku duchowym i moralnym wartościom. Dzięki temu ukierunkowaniu nastąpi właściwy rozwój osobowości, a wewnętrzne „ja” przestanie być despotą”<sup>5</sup>. Tam też podkreśla, że „osoba ludzka istnieje w sposób najdoskonalszy: w sobie, z siebie i przez siebie”. Zatem „tylko człowiek może dokonać refleksji nad samym sobą, że jest istotą wolną, autonomiczną i zamkniętą w swej intymności”. I dalej kontynuuje: „Z faktu niepowtarzalności i niezastąpienia wynikają pewne konsekwencje: nikt nie może być na moim miejscu, nikt nie może za mnie kochać, za mnie cierpieć i decydować. W życiu każdy z nas występuje we własnym imieniu, będąc panem i miarą własnych aktów”<sup>6</sup>. Pozornie stanowi to nawiązanie – w jakimś sensie – do filozofii sofistów (tj. do znanego stwierdzenia Protagorasa)<sup>7</sup>, faktycznie jednak chodzi tu o odpowiedzialność przed swoim sumieniem, czyli o trzy podstawowe atrybuty wiążące się z człowieczeństwem.

W podrozdziałach (Od filozofii człowieka do filozofii wychowania; Poszukiwanie nowego paradygmatów w świetle koncepcji pedagogiki wartości) przypomina, iż w zasadzie każda edukacja jest formą zastosowania w praktyce (wychowawczej) jakiejś filozofii. Nawiązując do B. Russela i K. Poppera, Autor stwierdza, że „filozofia może i powinna mieć skutki praktyczne (...) może ogarniać wszystkie zakresy życia, a nawet może wpływać na powstanie nowego stylu życia (...)”<sup>8</sup>. Myśl tę potwierdzają konkretne przykłady sięgające kultur sprzed naszej ery aż po czasy nam współczesne. Tam też znalazły się rozważania nawiązujące do różnych wymiarów egzystencji (wola, odwaga, nadzieja) oraz do ich konkretnych form występowania.

Każdy rozdział pracy stanowiąc kontynuację wątku głównego, prezentuje jednak poglądy koncentrujące się wokół konkretnego zagadnienia. Mamy tam zatem i rozważania na temat orientacji na wartości, i analizy rozumności jako zdolności poznawania prawdy, i przykłady edukacji do wolności i odpowiedzialności. Wiele ciekawych danych

<sup>5</sup> Ibidem, s. 25, 26.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 26, 27.

<sup>7</sup> Stanisław Kot, *Historia wychowania*, t. I, Wydawnictwo „Zak”, Warszawa 1994, s. 47.

<sup>8</sup> Praca recenz., s. 33.



wnoszą rozważania na temat związków między wychowaniem a życiem wartościowym, wychowaniem a przygotowywaniem do życia wartościowego, samowychowywania oraz roli autorytetów w procesie wychowawczym<sup>9</sup>. Tu warto przypomnieć, że doniosłość i nieodzowność autorytetu w wychowaniu podkreślano od dawna – zarówno w aspekcie religii, jak i w aspekcie społecznym. Można tu przytoczyć m.in. poglądy J. Kerschensteina (teoretyka szkoły pracy), który wręcz akcentował, że: „Bez autorytetu nie ma wychowania i nie ma kultury”<sup>10</sup>, czy słowa F.W. Foerstera, według którego autorytet tylko wtedy spełni przewodnią rolę w wychowaniu, jeżeli nie zechce zająć miejsca inicjatywy indywidualnej, lecz umożliwi jej swobodny i uporządkowany rozwój<sup>11</sup>. Autor recenzowanej pracy sięga po liczne inne przykłady, niemniej problematyka ta (podobnie zresztą, jak i inne) została tu poddana wszechstronnej analizie uwzględniającej różne poglądy na to zagadnienie.

Podobnie zresztą zredagowany został rozdział piąty dotyczący spotkania i dialogu jako wezwania do życia wartościowego. Dywagacje oscylują w zasadzie wokół oczywistej prawdy, że „każde prawdziwe życie polega na spotkaniu”<sup>12</sup> oraz wokół „kreacyjnej mocy słowa”. Tam też znajdujemy rozważania o poznawaniu sztuki dialogu i negocjacji, a także na temat terapeutycznej roli spotkania i dialogu.

Wartością wzbogacającą i urozmaicającą pracę są liczne cytaty przytaczane na zasadzie polemiki, prowadzonej jednak pod kątem tematu wiodącego. Przybliżają myśl pedagogów i filozofów różnych epok, ukazując w sposób przejrzysty rozwój poglądów na istotę wartości ogólnoludzkich. Szkoda więc, że nie umieszczono na końcu pracy indeksu nazwisk, co wobec tak bogatego materiału ilustrującego myśl przewodnią pracy – znacznie by podniosło jej wartość. Jest to jednak jedyny mankament książki, gdyż inne problemy (może natury dyskusyjnej) stanowiąc mogą raczej o jej nietypowości i bogactwie. Toteż wszyscy zajmujący się wychowywaniem (lub samowychowywaniem czy samokształceniem) znajdą w niej cenną pomoc i teoretyczne podparcie w realizacji swych zamierzeń.

WIESŁAWA KORZENIOWSKA  
Cieszyn

**FRANCISZEK ZIEMSKI: WYBRANE PROBLEMY  
TRADYCJI I WYCHOWANIA  
W POLSKICH DZIEJACH (X W. – XVIII W.)**

**Katowice 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 118, nrb 4**

We wszystkich kulturach tradycja i wychowanie odgrywały zawsze znaczącą rolę. Nie więc dziwnego, że od czasów najdawniejszych wartości te zwracały uwagę szczególną i stanowiły istotny element większości aspektów życia codziennego. Truizmem

<sup>9</sup> Ibidem, s. 89–123.

<sup>10</sup> Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, b.m.w. 1914, s. 103.

<sup>11</sup> *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, oprac. Feliks Kierski, T. I, Książnica Polska, Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów–Warszawa 1923, s. 19.

<sup>12</sup> Praca recenz., s. 161.

zatem będzie stwierdzenie, że nie ma w zasadzie dziedziny życia, w której nie ocieralibyśmy się o elementy tradycji. Jej wszechobecność dociera do nas z czasem wręcz niezauważalnie i często z ciągłej tej obecności człowiek współczesny nie zdaje sobie sprawy. Przykład oczywisty stanowią tu zagadnienia związane z wychowaniem. Przekazując – w jego zakresie – doświadczenia i mądrość pokoleń (m.in. właśnie dzięki kultywowaniu najbardziej sprawdzonych elementów tradycji) umożliwia się jednostce korzystanie z wysiłków oraz osiągnięć nie własnych, ale i minionych pokoleń<sup>1</sup>.

Wychowanie rozpatrywane w perspektywie dziejowej postrzegane może być jako funkcja społeczna, której wartość mierzona jest zgodnością z potrzebami życia<sup>2</sup>. Pod kątem funkcji społecznej rozpatrywana może być także tradycja<sup>3</sup>. Oczywiście jest, że funkcja społeczna usiłująca istnieć sama dla siebie – zubaża życie, pozostawiając je we władzy rutyny i szablonu. Poza tym, sama schodzi na manowce bezsensownych poszukiwań. Toteż każda funkcja społeczna wyodrębniająca zakres swoich czynności powinna mieć na celu przede wszystkim doskonalenie swych specyficznych dążeń, które, udoskonalone – będą w rezultacie intensywniej i owocniej wpływać na życie. Taką funkcję pełni także wychowanie: wychodzić od potrzeb życia, doskonalić metody (umożliwiające zaspokajanie tych potrzeb) przekazane przez tradycję i powracać do życia w celu wprowadzenia oczekiwanych zmian<sup>4</sup>.

Tradycja zatem stanowiła i stanowi istotny element pedagogicznych działań. Stanowi też istotny element dziejów, m.in. polskich (w ich kulturowych przemianach)<sup>5</sup>. Zaskakujący więc jest fakt, że w licznych opracowaniach naukowych dotyczących tej szeroko pojętej problematyki nie zwrócono dotąd uwagi na owe związki i zależności. A przecież bez elementu tradycji pedagogika jako taka nie miałaby szans istnienia i rozwoju. Nie miałyby też szans rozwoju szeroko pojęte przemiany kulturowe. Dobrze więc się stało, że ukazała się książka poświęcona m.in. owemu wzajemnemu związkowi tradycji i wychowania oraz związkowi tradycji i wychowania z dziejami polskimi. Wypełnia ona – bez wątplenia – lukę w tym zakresie, zaś zainteresowanym historią Polski przybliży w odmienny sposób jej postrzeganie.

Sam Autor (pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego Filia w Cieszynie) podkreśla ponadto we wstępie, że książka ma też na celu ukazanie polskich dziejów narodowych w kontekście dziejów europejskich, jako że na ów wymiar europejskości Polacy stracili, niestety, w ostatnim półwieczu uwrażliwienie<sup>6</sup>.

Książka Franciszka Ziemskiego składa się z pięciu rozdziałów problemowych, z których pierwszy poświęcony został zagadnieniom metodycznym i teoretycznym. Pozostałe, prezentują istotne kwestie związane z tematem wiodącym, ukazując jednocześnie odmiennie spojrzenie na polską przeszłość. Spojrzenie ukazane przez pryzmat związków wychowania i tradycji z polskim status quo kolejnych wieków aż po czasy nam współczesne. Przykład stanowić może rozdział ukazujący „wehrodenie Polski w tradycje i modele europejskiego wychowania”. Rozważania o polskich dziejach Autor rozpoczyna tezą, że od czasów najdawniejszych do okresu panowania Kazimierza Wielkiego kultura

<sup>1</sup> Stanisław Kot, *Historia wychowania*, t. I, Wydawnictwo „Zak”, Warszawa 1994, s. 3.

<sup>2</sup> Jerzy Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 77–78.

<sup>3</sup> Jerzy Ostrowski, *Żywa szkoła*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane 1927, s. 8.

<sup>4</sup> S. Kot, op. cit., s. 2, 3.

<sup>5</sup> J. Szacki, op. cit., 93–192.

<sup>6</sup> Praca recenzowana, s. 7.

polska zasilana była od zewnątrz. Przypomina też o początkowym okresie chrystianizacji na ziemiach polskich, okresie naznaczonym znacznymi konfliktami, wynikającymi ze starcia się dwu odmiennych tradycji, w tym dwóch odmiennych modeli wychowywania. Chodziło tu oczywiście o zderzenie się tradycji rodów i plemion pogańskich z tradycją chrześcijańską, która już w tym czasie stanowiła cenne dziedzictwo tradycji antycznej. Ten niełatwy proces integracji, rozłożony w czasie, zakończył się upowszechnianiem tradycji, jak pisze Autor „o wysokich walorach kulturowych, cywilizacyjnych i moralnych”<sup>7</sup>, czyli tradycji chrześcijańsko-antycznej. Przyjęcie chrześcijaństwa otworzyło zatem Polsce drogę do nowoczesnej cywilizacji i nowoczesnej kultury. I nie sposób wyobrazić sobie przebiegu tego procesu bez owej siły duchowej, jaką stanowiło chrześcijaństwo.

W okresie monarchii Kazimierza Wielkiego ukształtowało się społeczeństwo stanowe, w wyniku czego rozsypał się dawny model społeczności tradycyjnej, a kształtować zaczął się nowy, który przetrwać miał następne stulecia. Poza tym, wielkie przemiany gospodarczo-społeczne zapoczątkowane od wieku XIV charakteryzowały starcie się modelu gospodarczego – sięgającego tradycjami wieków minionych – z kształtującym się nowym systemem produkcji (wykorzystującym wszakże wiele dotychczasowych doświadczeń).

W pracy podkreślane jest raz po raz znaczenie chrystianizacji dla Polski. W sposób nader przejrzysty widoczne jest to w rozdziale trzecim (Problemy tradycji i wychowania w Polsce doby Renesansu). W okresie tym bowiem, kultura łacińska (która przyszła do nas wraz z wprowadzeniem religii chrześcijańskiej) „była kulturą miast, kulturą społeczeństwa obywatelskiego”<sup>8</sup>. Dlatego też, jak długo tendencje rozwojowe reprezentowały takie grupy, jak mieszczaństwo i średnią szlachtą (stanowiącą w tym czasie grupę najbardziej produkcyjną), tak długo powszechnie przyswajana była typowa kultura łacińska.

Dla dziejów państwa i narodu epoka Renesansu była czasem niezwykle doniosłym. Polska państwowość osiągnęła wtedy najwyższy stopień rozwoju i Polska dołączyła do europejskich mocarstw. Przełomem stały się niestety uchwały piotrkowskie z 1496 roku, które wprawdzie nie miały skutków bezpośrednich i natychmiastowych, nie mniej ich konsekwencje były daleko idące. Już w wieku XVII zarówno przywileje szlacheckie, jak i liczne zniszczenia wojenne pozbawiły miasta znaczenia zarówno społeczno-politycznego, jak i gospodarczego. Chłopi zepchnięci wyłącznie do pracy fizycznej odsunięci zostali tym samym od jakiegokolwiek uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym aż po wiek XX. W okresie tym ukształtował się model „specjalizacji gospodarczej” ziem polskich, koncentrującej się na rolnictwie i produkcji rolnej, której nadwyżki eksportowano na Zachód (rozwijający już w tym czasie produkcję przemysłową). Dodać tu trzeba, że eksport ten korzystny był tylko dla szlachty; nie przynosił znaczących zysków ani państwu ani innym grupom społecznym. Autor podkreśla, że miało to ogromny wpływ dla naszego rozwoju cywilizacyjnego (aż po współczesne nam czasy), gdyż produkcja artykułów rolnych nie wymaga od jednostki takiego nakładu wiedzy, jak ma to miejsce przy produkcji artykułów przemysłowych. Siłą faktu rzutowało to na model edukacji i wychowania. A skoro o rozwoju społeczeństwa decyduje przede wszystkim wychowanie młodego pokolenia (z wykorzystaniem w tym procesie tradycji służących rozwojowi), to zapoczątkowany wtedy trend wychowywania oraz wzmiankowany

<sup>7</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 10.

model „specjalizacji” doprowadził – z biegiem czasu – do zastoju gospodarczego państwa oraz do jego politycznego osłabienia. Dodać tu trzeba, że Autor podkreśla brak studiów porównawczych, które oświetliłyby mechanizmy rozwoju państw Europy Zachodniej i Wschodniej. Wiadomo jedynie, że do wieku XVI rozwój ten przebiegał równomiernie i był wspólny. Zróżnicowanie w sposobach gospodarowania nastąpiło później (i trwa po czasy nam współczesne).

Rozdział czwarty poświęcony „sarmackiej ideologii”, opierającej wychowanie na raczej prymitywnym doświadczeniu, konserwatyzmie i archaicznym tradycjonalizmie ukazuje, w jaki sposób ideologia ta zepchnęła nas w zacofanie w różnych dziedzinach życia (wobec szybko rozwijających się państw Europy Zachodniej). Autor przeciwstawia się tu spotykanym w historiografii stwierdzeniom sugerującym, iż sarmatyzm stanowił oryginalny wkład Polski w dziedzictwo kulturowe Europy<sup>9</sup>. Twierdzi, że sarmatyzm wręcz od tego dziedzictwa się odwrócił głosząc, że Europa Zachodnia krzewi wartości obce polskiej kulturze i tradycji, a wartościowym jest jedynie to, co polskie i na polskim gruncie zrodzone.

Do walki z owymi naleciałościami przystąpili ideolodzy polskiego Oświecenia. Rozdział piąty książki (Walka o tradycję i nowy model wychowania w dobie Oświecenia) ukazał mechanizmy walk między polskimi grupami tradycjonalistycznymi a przedstawicielami postępu. Ci ostatni reprezentując nowe spojrzenie na dzieje narodowe i miejsce w nich tradycji – odegrali istotną rolę w procesie edukacji całego społeczeństwa. Działalność ta dokonując przewrotu umysłowego w polskim społeczeństwie stała się podstawą nowego, odmiennego wychowywania młodego pokolenia. Autor odcina się i tu od naukowych stanowisk sugerujących, że ideologia Oświecenia była prądem wszystkich współczesnych nam plag społecznych. Racjonalizm Oświecenia faktycznie przyspieszył przemiany cywilizacyjne, a w ich rezultacie umożliwił rozwiklanie wielu problemów egzystencjalnych. Prawdą jest, że na Zachodzie Oświecenie „przygotowało” zbrodnię i utopię francuskiej rewolucji. Na ziemiach polskich jednak ideologia zachodnioeuropejska przejmowana była w nielicznych tylko elementach, a podstawę przemian stanowiły te elementy tradycji, które w nowych warunkach zapewnić mogły rozwój społeczny, gospodarczy i polityczny. Oświecenie miało tu zatem specyficzne cechy<sup>10</sup>. Na przykład udało się w znacznym stopniu wykorzystać tradycje narodowe w sferze wychowania. Poza tym, fakt, iż współtwórcami polskiego Oświecenia byli duchowni sprawił, że nie miało ono charakteru antyreligijnego i nie zarysowała się tak ostro przeciwstawność nauki i religii. Zresztą religia w wieku XVIII pozostawała bardzo istotnym składnikiem wychowania młodego pokolenia Polaków<sup>11</sup>. Upowszechniany w szkołach oświeceniowych model wychowawczy miał uformować szlachcica o światłych poglądach, odpowiedzialnego i rozumiejącego, że razem z innymi stanami stanowi o sile państwa. Komisja Edukacji Narodowej czerpiąc z doświadczeń innych narodów, sama też wniosła wiele do europejskiej myśli pedagogicznej. W szkołach przez nią utworzonych kształtowano postawy patriotyczne i obywatelskie w duchu odpowiedzialności za państwo. Programy patriotyczne przygotowywały młodzież do trudnych lat walki. Odtąd też (aż po wiek

<sup>9</sup> Ibidem, s. 11, 78–79.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 11, 98.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 99.

XX), jak podkreśla Autor, młodzież patriotyczna łączyć zaczęła naukę z walką o niepodległość<sup>12</sup>.

Dwa wielkie dokonania polskiego narodu: działalność Komisji Edukacji Narodowej i uchwalenie Konstytucji 3 maja wzbogaciły europejskie dążenia demokratyczne zadziwiając inne narody. Niestety, działania te przyszły jednak za późno, a utrata niepodległości zaskoczyła nawet targowiczian.

Rozważania Franciszka Ziemińskiego doprowadzone zostały do końca wieku XVIII. Pomimo tego naukowa refleksja nad miejscem wychowania i tradycji w dziejach narodu polskiego oraz nad miejscem tradycji w dziejach wychowania ukazuje konsekwencje (różnych trendów tych wartości) sięgające naszej współczesności. Ukazuje też logikę następstw obserwowanych bezustannie na przestrzeni wieków aż po nasze czasy.

Szkoda, że tak wartościowa i nietypowo ujęta praca ukazała się tylko w nakładzie 300 egzemplarzy. Nie zaspokoi to na pewno potrzeb – ani środowiska naukowego, ani studenckiego. Szkoda ogromna, gdyż książka warta jest szerokiego upowszechnienia.

WIESŁAWA KORZENIOWSKA  
Cieszyn

**„POCHODEM IDZIEMY...”. DZIEJE I LEGENDA SZKOŁY  
IM. STEFANA BATOREGO W WARSZAWIE. TOM I. DZIEJE  
SZKOŁY W LATACH 1918–1944. POD RED.  
EDMUNDA KUJAWSKIEGO I WITOLDA GRABSKIEGO, SS. 342.  
TOM II. DZIEJE SZKOŁY W LATACH 1945–1993.  
POD RED. CZESŁAWA P. UHMY, SS. 297  
Warszawa 1993, Państwowy Instytut Wydawniczy**

Tytuł nawiązuje do tekstu hymnu szkolnego z lat trzydziestych, napisanego przez polonistę Stanisława Młodożeńca. Pracę zbiorową Stowarzyszenia Wychowanków zainicjowano w 1983 r., ale jej założenia można dostrzec już w referacie E. Kujawskiego na zjeździe szkolnym przed blisko 40 laty. Inaczej rozumiano cel monografii szkolnej w Liceum im. Słowackiego, gdzie pokierowała nią Janina Leskiewiczowa, czy Liceum im. J. Poniatowskiego, w którym analogiczną rolę spełniał Krzysztof Dunin-Wąsowicz. Zapowiadało się nieco inaczej. Autorem projektu, wraz z E. Kujawskim, był Andrzej Wyczański. Po jego rezygnacji nie skorzystano z możliwości zastąpienia go przez Adama Galosa, Zygmunta Sułowskiego lub Zbigniewa Wójcika. Historią szkoły zajęli się wyłącznie prawnicy, inżynierowie i ekonomiści, których warsztat naukowy pozostał na poziomie historiografii amatorskiej.

Przejawiło się to w pierwszym rzędzie w stosunku do bazy źródłowej, niemal ograniczonej do relacji. Zebrano je w większej ilości dla okresu wcześniejszego, dla nowszego było ich jedenaście, w tym dwie od absolwentów, którzy przekwalifikowali się na historyków. Ogólnikowo wspomniano o materiałach komisji weryfikacyjnej przy Kuratorium Okręgu Szkolnego, ale rezultaty jej prac znacznie dokładniej przedstawił Marek Getter w życiorysie Mieczysława Radwańskiego w Polskim Słowniku Biograficznym przed

<sup>12</sup> Ibidem, s. 101.

10 laty. Informacje zaś o zachowaniu, czy raczej ztracie, akt szkolnych i partyjnych wyższego szczebla nie są całkowicie ścisłe. Pominięto archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego, w którym zachowały się dane ankiety z 1946 r. o tajnym nauczaniu, opracowane dla Batorego przez Mieczysława Czyżykowskiego i Czesława Fotymę (kopia też w zespole Ministerstwa Oświaty w Archiwum Akt Nowych), wraz z ich weryfikacją przez Marię Lelewiczową w 1970 r. Do tego dodać należy wypracowania uczniów z czerwca 1946, których istnienie sygnalizowała już Janina Kaźmierska (*Narogu Brackiej... i Konopackiej*, Warszawa 1983). Interesujące są tam zarówno informacje o nauczaniu w Batorym podane przez Bogdana Bubnowa, Józefa Chodaczka, Stanisława Lewaka i Janusza Łukasiewicza, jak też opracowanie Wojciecha Barańskiego i jednego ze współoskarżonych w późniejszym procesie, sięgające również do okresu okupacji oraz ilustrujące stosunek do współczesności. Monografia zaś, kładąc duży nacisk na różne formy postaw opozycyjnych, tę właśnie sprawę przedstawia niezbyt ściśle. Warto też zwrócić uwagę na wspomnienia historyczki Honoraty Obuchowskiej-Pysiowej (*Książka i karabin*, Warszawa 1985).

Liczbę nauczycieli zaangażowanych w tajnym nauczaniu autorzy ankiety określają na 39. M. Lelewiczowa chce ją minimalnie obniżyć. Dane dotyczące uczniów należałoby porównać. Ostatni rocznik M. Czyżykowski i Cz. Fotyma szacują na 270, w tym 70 absolwentów. Skoro zaś jesteśmy przy nauczycielach, to również lista powojenna budzi wątpliwości. Brak dwóch historyków, którzy uczyli mnie w latach 1947–49: Niny Batuwicz i studenta z seminarium Tadeusza Manteuffla – Henryka Świątką.

Autorzy przyjęli zasadę chwaleńca wszystkich nauczycieli, najwyższą ocenę rezerwując dla dyrektora z lat dwudziestych, zwolennika Narodowej Demokracji, Zdzisława Rudzkiego.

Podobnie postąpili M. Getter i E. Kujawski, gdy już w latach dziewięćdziesiątych ogłosili jego zyciorys w PSB. Sami oczywiście w szkole w tym czasie nie byli. Ale również odnośnie nauczycieli nie wszystko jest tak proste. Relacja B. Budnowa wyraźnie różnicuje podziw dla Józefa Targowskiego, oficera powstańczego i jego ocenę jako nauczyciela. Z całą pewnością już przesadzoną w monografii w wypadku oceny dorobku naukowego. Warto było zastanowić się, czy tak całkowicie można zaakceptować Władysława Lewickiego jako opiekuna ruchu politycznego młodzieży, nadgorliwość porucznika Henryka Jackowskiego, rękoczynny Mariana Trojana czy pedagogiczne metody Stefana Dańcewicza. O kłopotach dwóch ostatnich dowiedziałem się dopiero z monografii.

Wśród działaczy OM TUR pominięto Jacka Samulskiego, występującego tylko w kontekście ZMP. Tu z kolei brak Aleksandra Müllera, wymienionego w innym układzie, zaś objęcie przewodnictwa przez Krzysztofa Teodora Toeplitza przesunięto w czasie o pół roku. Na wymienienie bezwzględnie zasługiwali ekstremiści: Paweł Marczewski i Andrzej Szymański. Bardziej jednak niepokoją różne opozycyjne zyciorysy, z pominiętymi faktami przeczącymi głównej tezie. Przypadek przewodniczącego samorządu szkolnego, przodownika pracy z Hufca Służby Polsce, aktywisty TPPR, współpracownika wczesnego „Po prostu” nie jest jedyny. O Harcerskiej Służbie Polsce zapomniał jeden z autorów relacji, zaś nieobecny w kraju działacz harcerski w rzeczywistości przeobraził się potem w aktywistę ZMP szczebla szkolnego.

Dla okresu przed 1945 r. wydane równoległe, w drugiej już edycji, materiały biograficzne operują liczbą 825 uczniów. Ale porównanie tej listy z zamieszczonymi w monografii wykazami maturzystów wskazuje, mimo ogłoszenia serii szkolnych zdjęć zbiorowych, spore luki, zwłaszcza z połowy lat trzydziestych. Dla okresu powojennego opusz-

czenia szacuję na 5%, trafiają się też przekręcone nazwiska czy wliczanie do absolwentów maturzystów innych szkół (Stanisław Kalabiński).

Powojenną historię szkoły pisała w znacznej mierze starsza generacja, istotną rolę odegrał tu Michał Wiland, inżynier urodzony w 1913 r. Odnośnie wcześniejszego okresu nakreślił on obraz prasy szkolnej lat dwudziestych i trzydziestych. Redagowanie „Ku słońcu”, wychodzącego do 1929 r., przypisał za cały okres ekipie Edwarda Marczewskiego, matematyka, który zdał maturę cztery lata wcześniej. Z tym faktem wiązał rzekomy zastój i spadek zainteresowania młodszych roczników. Nie zwrócił uwagi na fakt, że w okresie dyrektorstwa Z. Rudzkiego redaktorem był nauczyciel, w tym wypadku do odejścia polonista Tadeusz Adameczyk. Tymczasem w ekipie tej byli między innymi fizyk Marian Danysz, dziennikarz Andrzej Jeziorański i tragicznie zmarły w Gibraltarze kurier Jan Gralewski. Z ekipy „Pochodem idziemy” w tekście E. Wilanda pojawiło się tylko nazwisko Jerzego Drewnowskiego, późniejszego działacza Stronnictwa Demokratycznego. W rzeczywistości było tam kilkunastu autorów z maturalnych roczników 1934–37. Sporo z nich nie przeżyło wojny (Zygmunt Kmita, Antoni Kozieradzki, Jan Jacek Kuna, Jan Lukas, Tadeusz Matlawski, Andrzej Próchnicki). Ale Andrzej Leśniewski jest współredaktorem towarzyszącej publikacji „Podkowiacy” (1994), Tadeusz Potemski dziennikarzem, wspominałbym też Jerzego Dzierżyńskiego, Stanisława Komorowskiego, Jerzego Kozłowskiego, Zbigniewa Makowieckiego, Jerzego Miedzińskiego, Jana Minkowskiego, Stanisława Rogalskiego, Ludwika Straszewicza i Jerzego Szamotulskiego. Była to już ekipa z okresu dyrektorstwa Wiktora Ambroziewicza, co znalazło wyraz na łamach pisma w numerach z 1935 r.

Mam wątpliwości, czy rok 1948 można w Batorym uznać za pełnię stalinizmu, zaś zagadką jest dla mnie rzekomo potężne kółko marksistowskie powstałe jesienią 1949 r., o którym dowiedziałem się dopiero z monografii. Z książki tej zdaje się wynikać sugestia, że członkostwo ZMP było wstępem do kariery. Wydaje się, że już wystawione wiosną 1950 r. opinie dla absolwentów dają podstawę do zakwestionowania tej tezy jako pewnika.

„Materiały biograficzne” Stefana Kwiatkowskiego i M. Wilanda przynoszą imponujące zestawienia dorobku starszej generacji w różnych dziedzinach życia. Potem wszystko urywa się, może poza niektórymi dyscyplinami sportowymi. Z pewnością nie zrównoważy tego recenzja, która może dać jedynie wycinkowy obraz z zakresu nauki: trzech członkowie PAN z roczników maturalnych 1950–51 (Tadeusz Bieliński, Marek Dietrich, Andrzej Tarkowski), trzech rektorzy (Grzegorz Białkowski, M. Dietrich, A. Müller) i paru dalszych z tytułem profesorskim, podobnie w rocznikach sąsiednich. Sądzę, że ta generacja inaczej niż redaktorzy tomu widzi zagadnienie kontynuacji.

Przed ostatecznym zredagowaniem tych uwag niektóre fragmenty konsultowałem z absolwentami Batorego różnych generacji. Moimi rozmówcami byli: Jerzy Liwski, Jerzy Pelc, Barbara Rudawska-Sobolowa, Wojciech Muszalski, A. Müller, Henryk Trościanko i K.T. Toeplitz. Oczywiście za sformułowania odpowiada recenzent. Redaktorzy zapowiedzieli rozbudowę w drugim wydaniu tomu drugiego, rozszerzyli zasięg ankiety. Nie jestem przekonany, czy jest to recepta na sukces.

KRZYSZTOF GRONIEWSKI  
Warszawa





## **NA PRZEŁOMIE, CZYLI RZECZ O OŚWIACIE POWOJENNEJ**

Na początku lat dziewięćdziesiątych, w środowisku historyków wychowania związanych z Polskim Towarzystwem Pedagogicznym, zrodziła się inicjatywa wzbogacenia źródeł o powikłanych, często dramatycznych dziejach polskiej oświaty, w pierwszym dziesięcioleciu po II wojnie światowej.

Jej konkretyzacja wyraziła się w dwóch, szeroko zakrojonych przedsięwzięciach:

- sporządzeniu i rozkolportowaniu w skali ogólnokrajowej szczegółowego kwestionariusza pytań relacyjnych pod tytułem „Szkoła polska lat 1944–1956 w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców”,
- ogłoszenie konkursu na wspomnienia pod tytułem „Szkoła i nauczyciele w latach 1944–1956”.

Rezonans środowiska nauczycielskiego, byłych uczniów i rodziców, przerósł oczekiwania autorów pomysłu. Nadesłano ponad sześćdziesiąt prac wspomnieniowych i blisko czterysta kwestionariuszy Bogaty, zróżnicowanych tematycznie, o dużym ładunku subiektywizmu, materiał poddany został naukowej obróbce przez prof. M. Walczaka i S. Mauersberga oraz dra Eugeniusza C. Króla. Powstało 3-tomowe opracowanie pod wspólnym tytułem „NA PRZEŁOMIE”.

Tom I „NA PRZEŁOMIE. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956”, wydany został przez Instytut Badań Edukacyjnych i Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w 1994.

Jego autorzy: Marian Walczak i Eugeniusz C. Król dokonali wyboru i prezentują dziewiętnaście prac konkursowych, które w większości nadesłane zostały przez nauczycieli z różnych regionów i środowisk Polski. Powstała kompozycja tematyczna, która oddaje atmosferę tamtych lat powojennych, odbudowy, a także budowy od podstaw polskiej oświaty, trudnych wyjątkowo warunków pracy nauczycieli i ich poświęcenia, dylematów moralnych, ideologicznych i politycznych związanych z zapoczątkowaniem indoktrynacji stalinowskiej w Polsce.

Tomy II i III „NA PRZEŁOMIE. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956”, wydane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w 1996 r., powstały w wyniku otrzymanych blisko czterystu ankiet.

Na ankietę odpowiadają nauczyciele, uczniowie i rodzice.

Książki zawierają fragmenty ich wypowiedzi, wybrane i opracowane przez S. Mauersberga i M. Walczaka. Autorzy pogrupowali je w następujących rozdziałach:

1. Odbudowa, baza materialna, wyposażenie szkół,
2. Zespoły nauczycielskie,
3. Organizacje wewnętrzne szkolne,
4. Oddziaływanie ideologiczno-polityczne na nauczycieli i uczniów,
5. Nauczanie religii w szkole,
6. Aparat przemocy w szkole (represje wobec nauczycieli i uczniów),
7. Kontakty zewnętrzne szkoły,
8. Problemy dydaktyczno-wychowawcze,
9. Życie wewnętrzne szkoły. Moja klasa,
10. Warunki pracy nauczycieli,
11. Pozaszkolne zajęcia młodzieży. Losy absolwentów,
12. Oceny i refleksje ogólne.

Książki zamykają notki o autorach wydrukowanych tekstów.

Szeroka panorama wspomnieniowo-pamiętnikarska, o dużym ładunku poznawczym, jest interesującą lekturą, a także cennym wkładem w badania najnowszych dziejów oświaty polskiej.

Warto przeczytać.

TADEUSZ SUBERLAK  
Warszawa