

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LXII 1–2 (243–244) 2019

Przegląd Historyczno-Oświatowy
www.pho.znp.edu.pl

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

PROF. DR HAB. MARIAN WALCZAK – Przewodniczący Naukowej Rady Redakcyjnej
PROF. DR HAB. KALINA BARTNICKA, MGR SŁAWOMIR BRONIARZ,
DR HAB. PIOTR DASZKIEWICZ (FRANCJA), PROF. DR HAB. WIESŁAW JAMROŻEK,
PROF. DR HAB. ADAM MASSALSKI, PROF. DR HAB. NATALIA SEIKO (UKRAINA),
PROF. DR HAB. RAMUNĖ ŠMIGELSKYTĖ-STUKIENĖ (LITWA),
PROF. DR HAB. HALINA TABORSKA (WIELKA BRYTANIA),
PROF. DR HAB. FRANK TOSCH (NIEMCY),
PROF. DR HAB. STEFANIA WALASEK, KS. PROF. DR HAB. EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

DR HAB. PROF. AIK WITOLD CHMIELEWSKI (redaktor naczelny)

CZŁONKOWIE REDAKCJI

PROF. DR HAB. JÓZEF MIĄSO, PROF. DR HAB. KAROL POZNAŃSKI,
PROF. DR HAB. LESZEK ZASZTOWT

RECENZENCI TOMU

KALINA BARTNICKA, ANETA BOŁDYREW, JOLANTA CHWASTYK-KOWALCZYK,
KATARZYNA DORMUS, CZESŁAW GALEK, LUDWIK GRZEBIEŃ SJ,
JERZY KOCHANOWICZ, JOANNA KRÓL, JUSTYNA ŁUKASZEWSKA-HABERKOWA,
ELŻBIETA MAGIERA, HANNA MARKIEWICZOWA, ANDRZEJ MEISSNER,
IWONNA MICHALSKA, GRZEGORZ MICHALSKI, ELEONORA SAPIA-DREWNIAK,
BARBARA SURMA, AGNIESZKA WAŁĘGA, TERESA ZANIEWSKA

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP

Liczba arkuszy: 21,8



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-520 Kielce, ul. Targowa 7A/1

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

e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.pl, handel@wydped.pl

www.wydped.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKULY I ROZPRAWY

KATARZYNA BUCZEK, JANINA KAMIŃSKA: Działalność naukowo-dydaktyczna profesor Kaliny Bartnickiej (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.01)	7
KAROL POZNAŃSKI: Od profesorów Łukasza Kurdybachy i Józefa Miąso do Kaliny Bartnickiej, czyli o półwiecznej tradycji zespołowych badań w PAN nad historią wychowania (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.02)	28
JUSTYNA ŁUKASZEWSKA-HABERKOWA: Theologia controversa in the 16 th c. Jesuit schools of the Polish-Lithuanian Commonwealth as a tool of the Counter Reformation (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.03)	36
KATARZYNA DORMUS: The beginnings of the institutionalization of pedagogy in Cracow (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.04)	47
ANNA WŁOCH: The development of teacher's education in England in the 19 TH century (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.05)	60
KRZYSZTOF JAKUBIAK, MONIKA NAWROT-BOROWSKA: Nauczanie domowe na ziemiach polskich doby zaborów – refleksja pedagogiczna i praktyka edukacyjna (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.06)	76
DOROTA GRABOWSKA-PIEŃKOSZ: Towarzystwo Pedagogiczne (1868–1906) wobec edukacji kobiet w zaborze austriackim (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.07)	101
EWA BARNAŚ-BARAN, MARIA RADZISZEWSKA: Działalność kulturalno-oświatowa Polonii w Rumunii na przykładzie Czerniowiec i Suczawy (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.08)	115
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Polski Biały Krzyż i jego udział w walce z analfabetyzmem w wojsku w II Rzeczypospolitej (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.09)	134
JERZY DOROSZEWSKI: Wykorzystywanie szkoły do polonizacji społeczności ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.10)	153
ELŻBIETA MAGIERA: Współpraca szkoły powszechnej z domem w Polsce okresu międzywojennego na łamach „Głosu Nauczycielskiego” (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.11)	174
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: „Oświata Pozaszkolna” – pierwsze czasopismo andragogiczne w II Rzeczypospolitej (1921–1923) (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.12)	192
WIESŁAWA LEŻAŃSKA: Edukacja obywatelska w szkołach średnich ogólnokształcących w Polsce międzywojennej (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.13)	204

MAGDALENA GIBIEC: Wokół akcji plebiscytowej i antyszkolnej. Spór o język i tożsamość ukraińską na terenie Okręgu Szkolnego Lwowskiego w latach 1932–1935 (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.14)	224
--	-----

MATERIAŁY

KS. EDWARD WALEWANDER: Biografistyka pedagogiczna i jej przekaz (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.15)	247
MONIKA WIŚNIEWSKA: Edukacja polonijna po II wojnie światowej – stan badań (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.16)	257

RECENZJE

Sabina Bober: <i>Polskość w obliczu zagrożeń. Od rozbiorów do niepodległości</i> , Warszawa 2018, s. 308 – KS. EDWARD WALEWANDER	285
Teresa Zaniewska: <i>Pan na zamku Muri. Zygmunt Stankiewicz (1914–2010). Żołnierz – artysta – myśliciel</i> , Warszawa 2018, s. 176 – TOMASZ BORECKI	288
<i>Polska i Polacy w poezji rosyjskiej</i> , wiersze wybrał i przełożył J. Orłowski, Lublin 2018, s. 112 – KS. ZYGMUNT ZIELIŃSKI	291
<i>Sto lat polskiej oświaty (1918–2018)</i> , red. H. Markiewiczowa i I. Czarnecka, Warszawa 2019, s. 366 – JANUSZ SMYKOWSKI	294
Wiesław Kowalski: <i>Wioski Dziecięce SOS – idea i zmiany</i> , Lublin 2018, s. 250 – JERZY DOROSZEWSKI	298
<i>Polska. Eseje o stuleciu</i> , Olszanica 2018, s. 343 – LUDWIK MALINOWSKI	300

KRONIKA

KS. CZESŁAW S. BARTNIK: Pedagog piszący „ikonę”	303
ANNA WŁOCH, JUSTYNA WOJNIAK: Sprawozdanie z konferencji naukowej w stulecie Sejmu Nauczycielskiego (1919–2019): <i>Przemiany szkoły polskiej XVIII–XXI wiek</i> , Kraków, 1–2 kwietnia 2019 roku	306

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

KATARZYNA BUCZEK, JANINA KAMIŃSKA: The academic and educational activity of Prof. Kalina Bartnicka (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.01)	7
KAROL POZNAŃSKI: From Prof. Łukasz Kurdybacha and Prof. Józef Miąso to Kalina Bartnicka, i.e. about a half-century tradition of team research over the history of education in the Polish Academy of Sciences (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.02)	28
JUSTYNA ŁUKASZEWSKA-HABERKOWA: Theologia controversa in the 16 th c. Jesuit schools of the Polish-Lithuanian Commonwealth as a tool of the Counter Reformation (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.03)	36
KATARZYNA DORMUS: The beginnings of the institutionalization of pedagogy in Cracow (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.04)	47
ANNA WŁOCH: The development of teacher's education in England in the 19 th century (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.05)	60
KRZYSZTOF JAKUBIAK, MONIKA NAWROT-BOROWSKA: Home teaching in the Polish territories of the period of partitions – a pedagogical reflection and an educational practice (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.06)	76
DOROTA GRABOWSKA-PIEŃKOSZ: The Pedagogical Association (1868–1906) for the education of women in the Austrian Partition (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.07)	101
EWA BARNAŚ-BARAN, MARIA RADZISZEWSKA: The cultural and educational activity of the Polish community in Romania on the example of Chernivtsi and Suceava (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.08)	115
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: The Polish White Cross and its involvement in the struggle with illiteracy in the army in the Second Polish Republic (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.09)	134
JERZY DOROSZEWSKI: School as a means of polonizing the Ukrainian community in the region of Lublin between 1918 and 1939 (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.10)	153
ELŻBIETA MAGIERA: Cooperation of primary school with home in interwar Poland in “Głos Nauczycielski” [Teacher's Voice] (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.11)	174
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: “Oświata Pozaszkolna” [Extracurricular Education] – the first andragogical magazine in the Second Republic of Poland (1921–1923) (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.12)	192
WIESŁAWA LEŻAŃSKA: The civic education in general education high schools in Poland in the interwar period (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.13)	204

MAGDALENA GIBIEC: Around plebiscite and anti-school actions. A dispute over the Ukrainian language and identity in the Lvov School District in 1932–1935 (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.14)	224
--	-----

MATERIALS

REV. EDWARD WALEWANDER: Biographical studies and their message (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.15)	247
MONIKA WIŚNIEWSKA: (DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.16)	257

REVIEWS

Sabina Bober: <i>Polishness under threat. From partitions to independence</i> , Warszawa 2018, p. 308 – REV. EDWARD WALEWANDER	285
Teresa Zaniewska: <i>A master in the Muri castle. Zygmunt Stankiewicz (1914–2010). Soldier – artist – thinker</i> , Warszawa 2018, p. 176 – TOMASZ BORECKI	288
<i>Poland and Polish people in the Russian poetry</i> , the poems selected and translated by J. Orłowski, Lublin 2018, p. 112 – REV. ZYGMUNT ZIELIŃSKI	291
<i>A hundred years of Polish education (1918–2018)</i> , ed. H. Markiewiczowa and I. Czarnecka, Warszawa 2019, p. 366 – JANUSZ SMYKOWSKI	294
Wiesław Kowalski: <i>SOS Children’s villages – the idea and changes</i> , Lublin 2018, p. 250 – JERZY DOROSZEWSKI	298
<i>Poland. Essays about the century</i> , Olszanica 2018, p. 343 – LUDWIK MALIŃSKI	300

CHRONICLE

REV. CZESŁAW S. BARTNIK: A pedagogue composing ”an icon”	303
ANNA WŁOCH, JUSTYNA WOJNIAK: A report on the scientific conference on the 100 th anniversary of the Teachers’ Sejm (1919–2019): <i>Transformations of the Polish school in the period between 18th and 21st century</i> , Kraków, April 1–2, 2019	306

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2019, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

KATARZYNA BUCZEK

ORCID: 0000-0003-1452-3657

Uniwersytet Warszawski

JANINA KAMIŃSKA

ORCID: 0000-0002-4674-8669

Uniwersytet Warszawski

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.01

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-DYDAKTYCZNA PROFESOR KALINY BARTNICKIEJ

Profesor Kalina Bartnicka w 2017 r. obchodziła jubileusz 80 urodzin, a w 2018 r. 55-lecie pracy naukowej. Te szczególne rocznice skłaniają do przedstawienia Jej życia i dotychczasowych osiągnięć naukowych. Pani Profesor jest autorką wielu publikacji historyczno-oświatowych, a w środowisku historycznym i historyczno-pedagogicznym uchodzi za autorytet i cieszy się ogromnym szacunkiem.

Kalina Bartnicka urodziła się w Warszawie. Dzieciństwo, które przypadło na okres II wojny światowej, spędziła wraz z rodzicami u dziadków w Pustelniku pod Warszawą. Po wojnie rozpoczęła naukę w szkole powszechnej od razu od klasy IV. W wieku 12 lat została uczennicą Państwowego Koedukacyjnego Liceum Ogólnokształcącego na Bielanach, przy ulicy Barcickiej 2, kierowanego wówczas przez Zofię Ringmanową (Ryngmanową), absolwentkę Uniwersytetu Lwowskiego, uczennicę Mariana Smoluchowskiego (1872–1917), chemikę, farmaceutkę. W ocenie Kaliny Bartnickiej Ringmanowa była doskonałą organizatorką, a trzeba pamiętać, że kierowała szkołą w trudnym okresie stalinowskim. Z rozsądkiem podchodziła do kwestii ideologicznych w programach, odważnie i z taktem starała się niwelować skutki indoktrynacji wywieranej na młodzież.

Organizowała spotkania z ludźmi kultury, wyjścia do teatru, pokazy filmów, dbała także o wyposażenie biblioteki. Znakomita, choć surowa nauczycielka, wymagająca i trochę oschła, potrafiła doskonale uczyć, a także włączyć do pracy świetne grono nauczycieli. Byli to m.in.: Ewa Heise i Zygmunt Kadziński, którzy uczyli języka polskiego i literatury polskiej, Maria Nowicka, nauczycielka historii, dla której podręcznik nie był najważniejszą pomocą. Ona historię opowiadała i dzięki temu potrafiła rozbudzić ciekawość uczniów, skłaniała do zadawania pytań i kojarzenia faktów. Zofia Kędzierska – nauczycielka matematyki – bardzo dobrze uczyła, wymagała solidnej pracy, ale dzięki temu jej decyzja o dopuszczeniu ucznia do matury gwarantowała zdanie egzaminu. Kalina Bartnicka lubiła i umiała matematykę (na poziomie programu szkolnego), nawet udzielała korepetycji z tego przedmiotu¹.

Już w czasach szkolnych charakteryzowały Ją umiejętności organizacyjne i pedagogiczne. Poza obowiązkami, jakie spoczywają na uczniu liceum, znajdowała czas i chęci na prowadzenie drużyny harcerskiej w swojej dawnej szkole podstawowej. Czas licealny i swoją edukację średnią ocenia bardzo dobrze. Napisała, że *Atmosfera wychowawcza, poziom nauczania [...] sprzyjały rozwijaniu zdolności naukowych, umiejętności logicznego myślenia oraz tolerancji dla różnych poglądów, a także szacunku dla pracy i dla kultury. [...] Warto odnotować, że z mojego rocznika maturalnego wyrosło kilkoro artystów i profesorów akademickich. Na studia, od razu po maturze, a najpóźniej w następnym roku dostali się wszyscy, którzy się o to ubiegali lub zdawali egzaminy wstępne*².

Kalina Bartnicka zdała maturę w 1953 r. i zdecydowała się na studia. Jej wymarzoną dziedziną była historia sztuki. Ta dyscyplina *spodobała mi się, ponieważ nazwa była ładna i zapowiadała mile studia*³. To nieco autoironiczne stwierdzenie nie oddaje jednak całej motywacji o wyborze kierunku studiów, gdyż był on już skryształizowany. W historii sztuki interesowały Ją przede wszystkim *zagadnienia kultury artystycznej, nie tyle formy dzieł sztuki, ile raczej jako problem społeczny, związany z przemianami obyczaju, wyposażenia wnętrza, stroju, literatury*⁴.

Konieczność zdania egzaminu z rysunku – a rysowanie nie było mocną stroną Profesor Bartnickiej – sprawiło że zdecydowała się na studiowanie historii w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Historia sztuki była jednak ciągle Jej pragnieniem i za zgodą niektórych profesorów uczęszczała także na zajęcia na tym kierunku. Ostatecznie, po wielu rozmowach z profesorami i władzami, pokonaniu licznych trudności organizacyjnych i formalnych (łącznie

¹ Wywiad z prof. Bartnicką. Zob. też: K. Bartnicka, *Profesor Tadeusz Manteuffel i Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego. Środowisko kształcące i wychowawcze w latach pięćdziesiątych XX wieku*, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 2017, nr 2, s. 107.

² Tamże, s. 108.

³ Tamże, s. 109.

⁴ Tamże.

z komisją dyscyplinarną!), i od drugiego roku historii studiowała jednocześnie drugi kierunek – historię sztuki na pierwszym roku⁵.

Podczas studiów miała okazję uczyć się na wykłady znakomitych profesorów: Tadeusza Manteuffla (1902–1970), Aleksandra Gieysztora (1916–1999), Stanisława Herbsta (1907–1973), Stefana Kieniewicza (1907–1992), Izy Biezuńskiej-Małowist (1917–1995), Witolda Kuli (1916–1988) i Rafała Gerbera (1909–1981). W Instytucie Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego dyrektor T. Manteuffel skompletował świetny zespół naukowo-dydaktyczny, który wywarł znaczący wpływ na Jej postrzeganie historii jako dyscypliny naukowej.

Tadeusz Manteuffel był niezwykle wymagający, każde kolokwium było niemal ciężkim egzaminem, wymagającym sporego odczytania. Kalina Bartnicka wspomina, że *Profesor był surowy, wymagał pracy i myślenia, ale traktował nas poważnie. Kształcąc, jednocześnie wychowywał i uczył odpowiedzialności*⁶. Cenila w nim jasno określone wymagania wobec studentów, a także rzetelne podejście do dyscypliny naukowej. Często sama, w odpowiedzialności za przekaz naukowy, przywołuje podejście Profesora Manteuffla, który pisał, że historia nigdy nie jest w całości „czasem przeszłym dokonany”, jej sens nigdy nie da się całkowicie wyczerpać, bo jest o współwyznaczany przez otwartą perspektywę tego, co nastąpi w przyszłości [...] Historia jako „obszar zamknięty” jest legendą. Życie tego co „minione” jest jeszcze w pewnym sensie przed nami⁷.

Podziela też stanowisko Manteuffla, który uważał, że studenta rozpoczynającego studia historyczne należy zachęcić do udziału w zajęciach proseminaryjnych. Dzięki nim wdraża się go do czytania i rozumienia dawnych tekstów, rozwiązywania dat, poznawania pieczęci znaków herbowych i monet, poznaje najważniejsze narzędzia pracy (bibliografie, słowniki, encyklopedie) i technikę pracy naukowej. [...] Na proseminariach, w bezpośrednim kontakcie z materiałem źródłowym, student uczy się tych narzędzi używać, czytać i rozumieć źródła poznając je z autopsji. Bez tego nie sposób mówić o pracy naukowej⁸.

Równie ważnym wykładowcą był Aleksander Gieysztor – historyk sztuki, znawca średniowiecza, mistrz dla paru generacji historyków, którzy sami są już mistrzami dla pokolenia jego naukowych wnuków⁹. Wprowadził on na studiach ważny pedagogicznie zwyczaj objazdów historycznych, konieczność uwzględniania źródeł kultury materialnej. Uznał bowiem, że wszyscy, którzy zajmują się

⁵ Tamże, s. 111–113.

⁶ Tamże, s. 114.

⁷ Cyt. za: K. Bartnicka, *Jak studiować historię*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, pod red. R. Grzybowski, K. Jakubiaka, M. Brodnickiego, T. Maliszewskiego, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015, s. 76. Tekst przedrukowany także w: K. Bartnicka, *Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu. Wybór studiów*, red. J. Kamińska, E. Kula, K. Buczek, E. Wołoszyn, Wrocław, Wydawnictwo Chronicon, 2018, s. 58.

⁸ Tamże, s. 67.

⁹ *Od autora*, w: R. Jarocki, *Opowieść o Aleksandrze Gieysztorze*, Warszawa, Fundacja Bankowa im. Leopolda Kronenberga, Rzeczpospolita, 2001, s. 8.

historią i kulturą materialną muszę poznać najważniejsze zabytki swego kraju. Objazdy dawały studentowi możliwość połączenia wiedzy zdobywanej podczas wykładów i lektury z doświadczeniem, praktyką. Dzięki „metodzie Gieysztora” Profesor Bartnicka odbyła swoje pierwsze podróże do miast Wielkopolski. Po raz pierwszy w życiu zobaczyła też Kołobrzeg¹⁰.

Wzorem profesora i uczonego stał się dla Kaliny Bartnickiej także Stanisław Herbst. Był Jej mistrzem, a także promotorem magisterium na historii¹¹, *nie-tuzinkowym człowiekiem, wielkiego serca, umysłu, odwagi i pracy [...] uczony, a właściwie polihistor [...] kilka lat młodszy od Tadeusza Manteuffla, ale tak samo mogący służyć za wzór uczonego, mistrza, życzliwego wychowawcy. Polaka i obywatela. Delikatnością, przystępnością, cierpliwością i łagodnością w kontaktach z ludźmi zasadniczo różnił się od Manteuffla. Miał ogromną wiedzę i nie mniejszą ciekawość świata*¹². Przekazywał je swoim seminarzystom.

Profesor Bartnicka ocenia dziś, że wybór kierunku Jej studiów był słuszny i wynikał z zainteresowań, które mogła bardzo pogłębić. Ponadto – jak wspomina – *studia były ciekawe, dobrze zorganizowane, a atmosfera w Instytucie dawała poczucie ładu i bezpieczeństwa. Wyczuwało się życzliwość i coś, co można by nazwać „przyzwoitością” w stosunkach wewnętrznych i w stosunku do studentów*¹³.

Na studiach nauczyła się rzetelnego i odpowiedzialnego podejścia do uprawiania nauki, korzystania i analizowania wielu źródeł, tak aby nie podać czegoś niesprawdzonego. *Dojrzały historyk powinien się zastanowić nad tym, czy należy jakiś wątek poruszać, czy nie. Jeżeli napisze coś nieprawdziwego, to powstaje mit, który zaczyna żyć własnym życiem, osobno, i prowadzi do nieporozumienia, a nawet do nieszczęść.* Miała jednak świadomość, że *historyk – nawet bardzo dobry – nie może być pozbawiony uczuć w stosunku do tego co robi. Stąd ważne są różne ujęcia.* Syntezy mają *leciusięńkie zabarwienie emocjonalne*, co jest swoistą interpretacją, a zarazem zdradza indywidualne cechy badacza¹⁴.

Po studiach rozpoczęła pracę w Muzeum Historii Miasta Warszawy – najpierw w Gabinetce Rycin, a następnie w dziale Warszawy XIX wieku. Wówczas też rozpoczęła pracę nad doktoratem. Została przyjęta na seminarium doktorskie profesora Herbsty i zamierzała zająć się rzemiosłem artystycznym, a przede wszystkim złotnictwem w Warszawie XIX w. Bogaty materiał źródłowy do rozprawy mogła znaleźć właśnie w zbiorach muzealnych¹⁵.

Losy naukowe potoczyły się jednak inaczej. W 1963 roku została pracownikiem Polskiej Akademii Nauk, w Pracowni Dziejów Oświaty, kierowanej

¹⁰ Wywiad z Profesor Kaliną Bartnicką przeprowadzony 14.03.2019 r.

¹¹ K. Bartnicka, *Profesor Tadeusz Manteuffel...*, s. 116.

¹² Tamże, s. 170.

¹³ Tamże, s. 112.

¹⁴ Wywiad z Profesor Kaliną Bartnicką przeprowadzony 14.03.2019 r.

¹⁵ K. Bartnicka, *Profesor Tadeusz Manteuffel...*, s. 116.

przez profesora Łukasza Kurdybachę (1907–1972). W Pracowni pracowali wówczas Józef Miąso, Karol Poznański, Feliks Araszekiewicz (1933–1987), Łucja Borodziejowa (1932–2001), Janina Lubieniecka (1919–1959), Bella Sandler, Nina Krzywdzińska. Tu poznała Irenę Szybiak, z którą nie tylko stworzyły „udany tandem” naukowy, ale też połączyła je przyjaźń¹⁶.

Pierwsze prace na polu nauki nie były zbyt porywające. *Razem z Ireną* [Szybiak – K. B., J. K.] *czytywałyśmy* tzw. „szcotkę” – pierwszy wydruk tekstu podręcznika *Historia wychowania*. Poza tą redaktorską pracą rozpoczęła gromadzenie materiałów do rozprawy doktorskiej na temat szkolnictwa artystycznego w Polsce w okresie oświecenia. Pod kierunkiem profesora Kurdybachy przygotowała pracę *Szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX wieku (1764–1831)*, którą obroniła w 1970 r. Praca ta ukazała się drukiem w 1971 r. w serii „Monografie z Dziejów Oświaty”, wydawanej pod redakcją J. Miąso¹⁷.

Dalsza aktywność naukowa Kaliny Bartnickiej dotyczyła czasów Komisji Edukacji Narodowej. Opublikowała liczne artykuły, głównie w „Rozprawach z Dziejów Oświaty”¹⁸, ale wydała także książkę *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*¹⁹. Razem z I. Szybiak prowadziły kwerendy archiwalne w Wilnie i Petersburgu (ówczesnym Leningradzie). Ta praca zaowocowała przygotowaniem ważnych tomów źródeł: *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim 1782–1792*²⁰ oraz *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*²¹. Oba tomy źródeł wydane w serii „Archiwum Dziejów Oświaty” zachowują dorobek polskiej oświaty na terenie Wielkiego Księstwa Litewskiego, stanowiąc dla dzisiejszych badaczy nieocenioną pomoc.

Problematykę KEN i dziejów szkolnictwa na przełomie XVIII i XIX w. Kalina Bartnicka pogłębiała w następnych latach, co skutkowało przygotowaniem rozprawy habilitacyjnej *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*²². Badania nad aktywnością edukacyjną Śniadeckiego skłoniły ją do szerszego spojrzenia

¹⁶ J. Miąso, *Garść wspomnień i refleksji*, w: *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, pod red. J. Schiller i L. Zasztowta, Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN, 2004, s. 38–39.

¹⁷ K. Bartnicka, *Szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX wieku (1764–1831)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971. Zob. też K. Bartnicka, *Profesor Tadeusz Manteuffel...*, s. 117.

¹⁸ Zob. Wykaz publikacji Profesor Kaliny Bartnickiej, oprac. J. Kamińska, E. Kula, w: K. Bartnicka, *Rozprawy o historii, uniwersytetach...*, s. 13–30.

¹⁹ K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa, PZWS, 1973, ss. 295. Drugie wydanie tej pracy ukazało się w 1998 roku, w Wydawnictwie „Żak”, ss. 247.

²⁰ *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim 1782–1792*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ss. 599.

²¹ *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, ss. 244.

²² K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980, ss. 445.

nie tylko na czasy KEN, ale także na okres porozbiorowy, a przede wszystkim do spojrzenia na kwestię organizowania polskich uniwersytetów w Krakowie i Wilnie oraz ich umiejscowienie na szerszym tle europejskim. Efektem tych zainteresowań były liczne publikacje na temat sytuacji uniwersytetów polskich, francuskich, niemieckich i rosyjskich w XVIII i pierwszej połowie XIX wieku²³.

Będąc już znanym historykiem wychowania, w roku akademickim 1990/1991 rozpoczęła pracę na etacie w Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania²⁴. W 1994 była jednym ze współzałożycieli Wyższej Szkoły Humanistycznej – obecnie Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusku. W tym samym roku została także wykładowcą na Wydziale Pedagogicznym WSH, a jedenaście lat później – jego dziekanem. Prowadziła wykłady z historii wychowania, konwersatoria oraz seminaria magisterskie i doktorskie.

W pracy seminaryjnej z magistrantami zwracała uwagę na samodzielność – samodzielne myślenie i wyciąganie wniosków. *Studia mają dawać umiejętność kojarzenia, krytyki źródła i mądrość w wyborze tematów*²⁵ – twierdziła Profesor Bartnicka. Gdy te cechy odnajdowała u studenta, przyjmowała go na seminarium, nie zważając na formalności. Jedną z dyplomantek Profesor Bartnickiej – Grażyna Reda – dopiero na piątym roku studiów zdecydowała się na wybór promotora pracy magisterskiej. *Piąty rok studiów na Uniwersytecie Warszawskim. Czas pomyśleć*

²³ Jedną z koncepcji organizacji szkolnictwa wieku Oświecenia w Europie Wschodniej. *Określi szkolne uniwersyteckie w Polsce i w Rosji: 1781–1803–1835*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3–4, s. 166–177; *Przemiany w administracji polskich uniwersytetów na przełomie XVIII i XIX w.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1986, t. XXIX, s. 3–39; *Instytut Profesorski w Dorpacie – instytucja kształcąca profesorów dla rosyjskich uniwersytetów na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XIX w.*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3, s. 15–40; „*Jaki powinien być uniwersytet rosyjski*” – *sprawy uniwersyteckie w świetle ankiety Ministerstwa Oświecenia Narodowego w 1849 r.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. XXXVII, s. 91–117; „*De l’education litteraire*” Izaaka Hassnera – *wyraz sprzeciwu profesorów uniwersytetu strasburskiego przeciwko reorganizacji szkolnictwa wyższego we Francji na przełomie XVIII i XIX wieku*, w: *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana profesorowi Lechowi Mokrzejkiemu z okazji Jego Jubileuszu*, pod red. K. Puchowskiego i J. Żerki, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1996, s. 235–247; *Stanowisko Uniwersytetu Wileńskiego w sprawie wyjazdów młodzieży na studia zagraniczne, w świetle korespondencji Rady Uniwersytetu z kuratorem w latach 1816–1823*, „Ars Educandi” 1998, T. 1, s. 31–63; *Absolwenci Uniwersytetu Wileńskiego z lat 1831–1832*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2000, t. XXXIX, s. 29–46; *Reformy uniwersyteckie w okresie Oświecenia w Niemczech*, w: *Religie – Edukacja – Kultura. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi*, pod red. M. Surdackiego, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2002, s. 373–393; *Upadek uniwersytetów we Francji w XVIII w.*, w: *Historia, społeczeństwo, wychowanie: księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, Pułtusk–Warszawa 2004, s. 37–55; *Uniwersytet europejski dawniej i dziś*, „Artes Liberales” 2007, nr 1, s. 5–20; *Przemiany idei uniwersytetu europejskiego XVIII–XXI wieku*, w: *Przełomy edukacyjne: dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, pod red. nauk. W. Szulakiewicz, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 34–63; *Polskie i rosyjskie uniwersytety na przełomie XVIII i XIX wieku na tle europejskim*, w: *Akademie Nauk. Uniwersytety, Organizacje nauki. Polsko–rosyjskie relacje w sferze nauki XVIII–XX w.*, red. L. Zasztowt, Warszawa 2013, s. 449–484; *Uniwersytety europejskie na przełomie XVIII i XIX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2015, nr 1, s. 17–54.

²⁴ W 1974 r. Kalina Bartnicka pracowała także na Wydziale Pedagogicznym UW, ale w ramach tzw. „godzin zleconych”. Zob. I. Szybiak, *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, w: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, pod red. J. Kamińskiej, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2004, s. 221, 225.

²⁵ Wywiad z Profesor Kaliną Bartnicką przeprowadzony 14.03.2019 r.

o pracy magisterskiej. Promotor, który mnie wziął pod swoje skrzydła, nie do końca mi odpowiadał. Nie było nam jakoś po drodze w kształtowaniu mojej pracy. Podczas luźnej rozmowy z koleżanką dowiedziałam się o Pani Profesor Kalinie Bartnickiej. Poszłam i zapytałam, czy mogę pisać pracę u Pani Profesor. Mimo wielu studentów, których Pani Profesor prowadziła, zostałam przyjęta. Bardzo szybko znalazłyśmy temat mojej pracy. Dzięki wskazówkom i prowadzeniu Pani Profesor zbieranie materiałów do mojej pracy przebiegało bardzo szybko...²⁶. Kontakt z promotorem – Profesor Bartnicką nie urywał się po otrzymaniu stopnia magistra. Obroniłam pracę magisterską na Uniwersytecie Warszawskim. I tak mogła zakończyć się już moja praca naukowa, ale stało się inaczej. Współpracowałam z Panią Profesor Kaliną Bartnicką jeszcze wiele lat²⁷. Niektórzy z dawnych magistrantów do dziś utrzymują serdeczny kontakt ze swoją promotorką.

Ważną formą pracy dydaktycznej i naukowej Profesor Bartnickiej jest prowadzenie seminariów doktorskich. Praca ta łączy dwa aspekty – kształcenie i formowanie kadry naukowej, a także nauczycieli akademickich. Od roku 1992 roku prowadziła seminarium doktorskie poświęcone szeroko rozumianej historii wychowania na Wydziale Pedagogicznym UW, następnie w Instytucie Historii Nauki i Techniki PAN w zakresie historii oświaty, szkolnictwa wyższego i życia naukowego w Polsce XVIII–XX w. oraz w Akademii Humanistycznej.

Pierwsza doktorantka Profesor Bartnickiej – Katarzyna Dormus²⁸ – pamięta dobrą, rzeczową współpracę z promotorką. *Profesor Kalinę Bartnicką poznałam, gdy zaczęłam pracować w ówczesnym Instytucie Historii Nauki i Techniki PAN w Warszawie. Było to jesienią 1988 roku. Nasze drogi skrzyżowały się ściślej kilka lat później, gdy zaczęłam pisać doktorat, a Pani Profesor została moją promotorką. Byłam Jej pierwszą doktorantką, ale zapewne nie dlatego, lecz z cechującej ją wnikliwością i serdecznością poświęcała wiele czasu na dyskusje ze mną o mojej pracy i o życiu. Spędziłyśmy wiele godzin rozmawiając w pokoju naszego Zakładu w Warszawie, w czasie obiadów, na które mnie często zapraszała do stołówki na najwyższym pięttrze Pałacu Staszica, czy wreszcie przez telefon. Sytuacja powtórzyła się kilka lat później, gdy przygotowywałam się do habilitacji. Z Krakowa, gdzie mieszkalam, wielokrotnie dzwoniłam do Pani Profesor konsultując kolejne etapy przygotowań²⁹.*

Praca w Instytucie Historii Nauki PAN i na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego zaowocowała podjęciem wspólnych badań nad atlasem szkół w Rzeczypospolitej. Wówczas Profesor Bartnicka włączyła do prac także swoich doktorantów. Zajęcia te wymagały licznych kwerend archiwalnych.

²⁶ G. Reda, *Wspomnienia* – tekst w dyspozycji auterek.

²⁷ Tamże.

²⁸ Katarzyna Dormus pod kierunkiem Profesor Bartnickiej przygotowała rozprawę doktorską pt. *Rozwój form wychowania artystycznego w Krakowie w latach 1850–1914*. Obecnie jest doktorem habilitowanym, profesorem Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

²⁹ K. Dormus, *Wspomnienie*, tekst w dyspozycji auterek.

Jedną z nich wspomina Katarzyna Dormus: *Sz szczególnie ciepło wspominam nasz wyjazd do Wilna w czerwcu 2003 roku. Pojechałam tam z Asią Kamińską, Kasią Buczek, Ewą Wołoszyn i Wandą Gierlach oraz Adamem Fijałkowskim, by w wileńskich archiwach pracować pod kierunkiem Pań Profesor: Kaliny Bartnickiej i Ireny Szybiak. Sz szczególnie mile były nasze wspólne kolacje oraz wieczory, gdy gromadziliśmy się w pokoju obu Pań Profesor, a Profesor Bartnicka czytała nam „na dobranoc”. Lekturą, która szczególnie ją wtedy bawiła, był jeden z tomów cyklu przygód Jakuba Wędrowczya „plugawego degenerata, bimbrownika i egzorcysty” autorstwa Andrzeja Pilipiuka. U mnie miłość do Jakuba Wędrowczya nie przetrwała długo, ale przekazałam ją mojemu mężowi, który jest jej wierny do dziś.*

W Wilnie też doszła do nas wiadomość, że Profesor Bartnicka została wybrana dyrektorem Instytutu. Godzina była już późna, ale ucieszeni wyciągnęliśmy obie Panie Profesor z łóżek. I moment ten został utrwalony na zdjęciu³⁰.



Fot. A. Fijałkowski

Biesiada w domu Państwa Uczkuronis podczas pobytu badawczego w Wilnie. Od lewej: Czesław Uczkuronis, Irena Szybiak, Kalina Bartnicka, Wacława Uczkuronis, Monika Uczkuronis, Janina Kamińska.

W pracy dydaktycznej historię wychowania traktowała jako jeden z trzech – obok psychologii i filozofii – filarów kształcenia pedagoga i nauczyciela. *Jej [historii wychowania – K. B., J. K.] przedmiotem jest rekonstrukcja i interpretacja faktów, zjawisk i procesów związanych z wychowaniem człowieka w perspektywie historycznej. Gromadzi i upowszechnia dorobek ludzkości w zakresie praktyki i teorii szeroko pojmowanego wychowania i edukacji. Bada i ustala związki i zależność wychowania od stosunków społeczno-ekonomiczno-politycznych, kultury*

³⁰ Tamże.

*i nauki minionych epok. Stanowi punkt odniesienia i cenne źródło inspiracji dla współczesnych badań pedagogicznych, dla teorii i praktyki edukacyjnej*³¹.

Dla studentów, magistrantów i doktorantów Profesor była i jest pełnym spokojem, cierpliwością i wyrozumiałością mistrzem. Prowadząc zajęcia, a szczególnie seminaria, starała się, by ich uczestnicy nie zamykali się tylko w wąskiej tematyce własnych prac, a tematyka podejmowanych zagadnień była bardzo szeroka: od rozwoju myśli pedagogicznej przez dzieje instytucji edukacyjnych, monografie szkół, biografistykę, aż po badania regionalne. Pod okiem Profesor Kaliny Bartnickiej studenci i dyplomanci poznawali nie tylko tajniki warsztatu historyka wychowania, łączenia umiejętności analizy i krytyki źródeł pisanych i ikonograficznych z wiedzą i wrażliwością właściwą pedagogom, ale też szeroką kulturę humanistyczną. Odwołując się do pamiętnikarstwa, literatury, prasy, sztuk plastycznych, ukazywała historię wychowania jako część historii kultury polskiej, europejskiej, światowej.

Szczególne miejsce wśród zajęć ze studentami zajmowały seminaria, zwłaszcza doktorskie, podczas których Profesor Bartnicka zapoznawała nas z techniką pracy naukowej historyka, bowiem ich uczestnikami w większości byli pedagodzy. Tak więc zapoznawała z narzędziami badawczymi (słowniki, biografie, encyklopedie, herbarze itp.) i metodologią, ale przede wszystkim kładła nacisk na rozumienie źródeł. Nie odsyłała nas do biblioteki, tylko sama przynosiła na seminaria książki. *Jakże byłam zaskoczona, gdy wielce poważany i szanowany człowiek nauki zaczął dźwigać dla mnie tomiska bibliograficzne. Estreicher czy Nowy Korbut wcześniej nie był mi zupełnie znany. Pani Profesor pokazywała i tłumaczyła zapisy, wyjaśniała meandry naukowych poszukiwań, podpowiadała gdzie warto i powinnam zajrzeć*³² – wspomina doktor Joanna Dąbrowska z Uniwersytetu w Białymstoku. *Ta część pracy seminaryjnej była dla nas najtrudniejsza i zarazem najbardziej fascynująca. Z racji wykształcenia – pedagogicznego i nauczycielskiego – byliśmy przyzwyczajone do odnoszenia wszystkiego do współczesności. Pedagog bowiem działa tu i teraz. Natomiast na seminarium historii wychowania, a więc historycznym, uczyliśmy się czytać i rozumieć źródła w kontekście ich powstawania. Było to swoiste „dotykanie przeszłości”*³³.

Pierwsze doświadczenia seminarzystów, nie zawsze łatwe, były też zaskakujące. *Początkowo seminaria doktoranckie odbywały się na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. [...] Zaczęły się wspólne debaty, roztrząsania naukowe i wymiana myśli... Jedną z pierwszych lektur zadanych przez promotora były **Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu** autorstwa Norberta Eliasa. Och, jakże dziwne wydawały mi się wówczas opisy zawarte w tej książce. Zupełnie nie mogłam pojąć, po co zajmujemy się studiowaniem*

³¹ K. Bartnicka, *Historia wychowania – dyscyplina naukowa i przedmiot kształcenia*, w: tejsze, *Rozprawy o historii, uniwersytetach...*, s 59.

³² J. E. Dąbrowska, *Wspomnienia* – tekst w dyspozycji autorek.

³³ Tamże.

przeobrażeń zachowań ludzkich zamiast pisać swoje doktoraty. Nasze zgłębianie lektur, rozważania popularno-naukowe, referowanie różnych zagadnień jakby odbiegało zupełnie od sedna sprawy. Dopiero z czasem zrozumiałam czemu służy odczytanie, umiejętność interpretacji i sztuka przekazu myśli. Dziś w pracy ze studentami sama preferuję metody stosowane przez mojego Mistrza³⁴.

Podczas spotkań seminaryjnych Profesor zezwalała, zachęcała, a czasem wręcz zmuszała do wyrażania własnej opinii, tak by doktorant zdobył się na samodzielność. Dyskusje nie zamykały się jedynie w obszarze historii. Rozmawiając z nami o książkach czytanych dla rozrywki, filmach, spektaklach, rozmaitych wydarzeniach, uczyła nas też samodzielności w podejściu do współczesności. Uczyła odwagi w wypowiedzaniu, a czasem bronięciu własnego zdania. Gdy pojawiały się trudności, zniechęcenie i zwątpienie, pomagała, wspierała i dodawała odwagi, by się nie poddawać. *Gdy tylko „upadałam na duchu”, otrzymywałam silne, krzepiące wsparcie. Pani Profesor doskonale potrafiła zmotywować nas do pracy, pokazywała w jakim kierunku należy prowadzić dalsze badania, często zadawała pytania, byśmy wspólnie poszukiwali odpowiedzi. Podpowiadała, co warto jeszcze zrobić i gdzie warto wyruszyć. Dlatego nawet Paryż czy Petersburg znalazły się na mapie moich kwerend. Okazało się, że wszystko jest możliwe, gdy naprawdę tego chcemy. Najwspanialsze były chwile, gdy razem cieszyliśmy się z kolejnych odkryć. Nawet mały krok do przodu dawał mnóstwo satysfakcji i wspólnej radości, a na twarzy Pani Profesor malował się szczery uśmiech...³⁵.*

Uśmiech, serdeczność i ciepło dominowało zwłaszcza w indywidualnych kontaktach z doktorantami. *Nasze spotkania miały często indywidualny charakter i niekonwencjonalną formę. Siadałyśmy sobie z Panią Profesor w kawiarence przy kawie i rozkładałyśmy papiery. Zdarzało się też, że „wpadałam” na chwilę do stolicy, by skonsultować z promotorem jakiś pomysł czy problem. Gdy okazywało się, że musimy dłużej posiedzieć nad jego rozwiązaniem, Pani Profesor potrafiła wręczyć mi swoją kanapkę...³⁶.* Profesor dbała nie tylko o potrzeby ducha – umysłu, ale też ciała. Gdy spotkania odbywały się u Pani Profesor, zawsze miała dla nas poczęstunek (w lecie były to pyszne morele z własnego ogródka). Dopiero po posiłku i krótkim odpoczynku – rozmowie na różne tematy przechodziła do spraw naukowych.

Uczestnicy seminariów doktorskich, chociaż ich drogi życiowe różnie się potoczyły, w większości nadal utrzymują kontakt z Profesor Kaliną Bartnicką – jak sami mówią: „Naszą Panią Profesor”. *Nasze kontakty nie zawsze przybierały naukową formę. Zdarzało się czasem, że Pani Profesor przyjeżdżała do Białegostoku. Miło mi było odebrać wówczas moją Mistrzynię z dworca*

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

*i wspólnie delektować się chwilą. Szliśmy na lody czy herbatkę, rozmawialiśmy o bieżących sprawach. Cudownie było mieć koło siebie tak znamienitą osobę*³⁷.

Doktoranci i magistranci podczas seminariów prowadzonych przez Profesor Bartnicką pracowali metodami znanymi i stosowanymi w studiach humanistycznych od dawna. Takie były zapewne metody stosowane przez Jej mistrzów, profesora Władysława Tomkiewicza i profesora Stanisława Herbsta. *Praca na seminarium może przebiegać w dwojaki sposób: albo jako interpretowanie na spotkaniach seminaryjnych jakiegoś tekstu źródłowego, albo systemem samodzielnie opracowywanych, referowanych i dyskutowanych na seminarium referatów. W pierwszym wypadku wyznaczeni przez profesora referenci tłumaczą i interpretują kolejne fragmenty tekstu; profesor to koryguje i uzupełnia, a potem inicjuje dyskusję. W rezultacie cały zespół seminarzystów wypracowuje wspólnie syntezę badanego problemu. W drugim wypadku studenci otrzymują od profesora do indywidualnego opracowania tematy referatów. Muszą je przygotować na określone z góry terminy. Gromadzenie źródeł i literatury odbywa się w ścisłym kontakcie z profesorem, a gotowy referat jest przedstawiany i dyskutowany na seminarium. Czasem profesor wymaga przedstawienia na posiedzeniu seminaryjnym sprawozdania z postępu pracy. Plusami tego systemu są: stały kontakt z profesorem oraz – dyskusja i krytyka w gronie seminarzystów*³⁸. Obydwie metody pracy stosowała Profesor. W początkowej fazie seminariów, zwłaszcza magisterskich, przedstawiano kolejne referaty, a gdy prace nad rozprawami były zaawansowane, dominował drugi sposób.

Profesor Kalina Bartnicka przekazywała swoim wychowankom wiedzę, wspierała w rozwoju naukowym, w chwilach zwątpienia dodawała wiary. Wypromowała siedmiu doktorów (1997 – Katarzyna Dormus, *Rozwój form wychowania artystycznego w Krakowie w latach 1850–1914*; 26.10.1999 – Andrzej Cwer, *Edukacja młodzieży w polskich szkołach kadeckich dwudziestolecia międzywojennego*; 26.06.2001 – Katarzyna Buczek, *Poglądy Hugona Kollątaja na edukację*; 15.11.2001 – Swietłana Parka, *Kształcenie kadry naukowo-dydaktycznej i system nadawania stopni naukowych na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1869–1915*; 20.05.2003 – Joanna Elżbieta Dąbrowska, *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa na tle epoki – kobieta, pisarz, pedagog*; 2005 – Elżbieta Kielska, *Edukacja ekonomiczna w Radomiu w latach 1896–1989*; 10.03.2016 – Maciej Bujakowski, *Rozwój oświaty i kultury w Bielsku-Białej w latach 1945–1989*) i licznych magistrów. Była też recenzentką czterech rozpraw doktorskich i siedemnastu habilitacyjnych³⁹.

Profesor Bartnicka, upatrując w historii wychowania wielkie walory edukacyjne dla pedagogów i nauczycieli, bardzo krytycznie ocenia współczesne

³⁷ Tamże.

³⁸ K. Bartnicka, *Jak studiować historię?* w: tejsze, *Rozprawy o historii...*, s. 50–51.

³⁹ J. Kamińska, *Promotorstwo i recenzje awansowe Profesor Kaliny Bartnickiej*, w: tejsze, *Rozprawy o historii...*, s. 31–32.

tendencje ograniczania przedmiotów humanistycznych, a w szczególności historii, w programie studiów pedagogicznych. *Potencjał historii wychowania nie jest wykorzystywany w polskich wyższych uczelniach. W środowisku pedagogicznym historia wychowania postrzegana jest przede wszystkim jako subdysciplina pedagogiki i traktowana utylitarnie, jako przedmiot kształcenia pedagogów i nauczycieli. Zadziwia niechęć niektórych pedagogów do badań i szerszego wprowadzania studentów w konteksty historyczne edukacji, wychodzące poza problemy myśli pedagogicznej, a bez nich ani tej myśli, ani jej recepcji nie da się prawidłowo zinterpretować i skutecznie wykorzystać dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Systematyczne ograniczanie liczby godzin dydaktycznych (w niektórych specjalnościach pedagogicznych przedmiot ten został nawet wyeliminowany z programów kształcenia) powoduje prowadzące do absurdów zubożanie treści.*

W tych warunkach historia wychowania nie może spełniać funkcji przedmiotu rozwijającego wiedzę i kulturę ogólną czy pedagogiczną studentów, a to wpływa na obniżenie poziomu studiów i ich efektów. Jest to rażąco sprzeczne z ideą kształcenia humanistycznego w uczelniach akademickich działaczy kultury, socjologów, a przede wszystkim – nauczycieli i pedagogów⁴⁰.

Bardzo krytycznie Profesor Bartnicka ocenia ograniczanie godzin przeznaczonych na historię wychowania. Niechętny stosunek do przedmiotu wykazują władze oświatowe jak i studenci, niechętnie zapisujący się na tego typu zajęcia. Za przyczynę tego zjawiska Profesor uważa zarówno *falszywie rozumiane wymogi „utilitarności studiów”, zawężanie i rozdrabnianie przedmiotów kształcenia, brak korelacji, jak i opinie, że jest to „przedmiot [...] trudny, ponieważ wymaga czytania, sporego nakładu pracy i czasu⁴¹.*

Słabe jest też przygotowanie studentów, którzy w większości w zasadzie *nie rozumieją pojęcia „czasu historycznego”, nie są wdrożeni do analizowania tekstów, są mało refleksyjni. Obserwuje się to w czasie egzaminów, ćwiczeń i podczas seminariów. Odwoływanie się do wiedzy historycznej studentów od razu stawia nas na przegranej pozycji. Nie pozwala też realizować programu w taki sposób, aby osiągnąć cele: rozwijać myślenie historyczne, wspomóc rozumienie związków wychowania z epoką, a to jest warunkiem rzeczywistego podniesienia kultury pedagogicznej⁴².*

Skutkiem marginalizowania przedmiotów humanistycznych (a zwłaszcza historii wychowania) na studiach pedagogicznych jest to, że *efekty kształcenia na wydziałach pedagogicznych nie zachwycają. Przygotowanie nauczycieli i pracowników instytucji zatrudniających pedagogów ogólnie uważane jest za słabe. Nie zmieniają tego stanu rzeczy normy narzucane odgórnie jako efekty*

⁴⁰ K. Bartnicka, *Historia wychowania – dyscyplina naukowa i przedmiot kształcenia*, w: tejże, *Rozprawy o historii...*, s. 60–61.

⁴¹ Tamże, s. 68–69.

⁴² Tamże, s. 69.

kształcenia, kwalifikacje, kompetencje etc., czasem zupełnie nieprzystające do rzeczywistości, która 'skrzeczy'⁴³.

W czasach marginalizowania humanistyki, wypierania historii z obszaru edukacji, a podawania jej w kulturze masowej w strywalizowanej, a czasem wręcz prymitywnej formie, Profesor Bartnicka zainicjowała rozległe badania nad Komisją Edukacji Narodowej. W latach 2012–2018 kierowała projektem badawczym finansowanym w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki, a realizowanym w Instytucie Historii PAN im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów, pod nazwą ***Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje***. Do tych badań zostali włączeni historycy wychowania z różnych ośrodków naukowych. Efektem prac jest seria 14 tomów ukazujących działanie Komisji w szerokim, społecznym i kulturowym kontekście, a także integracja środowiska naukowego. Jak trafnie zauważyła Dorota Strzelczyk-Żołądz, *to Jej przede wszystkim zawdzięczamy, że rozproszone grono historyków wychowania jest dziś grupą bliskich, współpracujących ze sobą, spotykających się, dyskutujących i wspierających się przyjaciół⁴⁴.*

Profesor Bartnicka była także jednym z inicjatorów utworzenia Towarzystwa Historii Edukacji założonego w 2000 roku. Celem Towarzystwa wg Statutu *jest inspirowanie, organizowanie i popieranie badań nad dziejami edukacji oraz upowszechnianie ich wyników w społeczeństwie w celu podniesienia jego kultury historycznej i pedagogicznej⁴⁵*. Jego członkami są nie tylko badacze z różnych ośrodków naukowych w Polsce, ale też nauczyciele i pedagodzy oraz osoby zainteresowane historią instytucji edukacyjnych i wychowawczych, myślą pedagogiczną różnych epok.

Trudno w jednym artykule przedstawić osiągnięcia naukowe i wkład w kształcenie pedagogów i badaczy historii edukacji Profesor Kaliny Bartnickiej. Jeszcze trudniej ukazać osobowość. *Profesor Kalina Bartnicka, dla znajomych i przyjaciół Hania, to nie tylko [...] uczona, nauczycielka, badaczka, promotorka, to nie tylko Dostojna Jubilatka, której dostojny jubileusz – nie powiem który, bo kobietom wieku się nie przypomina – obchodziliśmy w zeszłym roku, to przede wszystkim Mistrzyni, to wspinała koleżanka, służąca radą, wsparciem, a jak trzeba i pocieszeniem, [...] to Osoba, z którą można dyskutować na poważne, naukowe tematy i Przyjaciółka, z którą można posiedzieć wieczorem i porozmawiać, słuchając ciekawych opowieści z minionych lat... Jej wysoka kultura osobista, spokój i poczucie humoru tworzą przyjazną atmosferę spotkań w gronie historyków wychowania z różnych ośrodków i pokoleń⁴⁶.*

⁴³ Tamże, s. 68–69.

⁴⁴ D. Żołądz-Strzelczyk, *Z okazji Jubileuszu*, w: K. Bartnicka, *Rozprawy o historii...*, s. 12.

⁴⁵ *Statut Towarzystwa Historii Edukacji*, Internet, (dostęp: 25.02.2019 r.), dostępne: <http://the.amu.edu.pl/statut.html#1>.

⁴⁶ D. Żołądz-Strzelczyk, *Z okazji ...*, s. 12.

* * *

Towarzystwo Historii Edukacji w uznaniu zasług Profesor Kaliny Bartnickiej zorganizowało jubileusz z okazji Jej 80 urodzin i 55 lat pracy naukowo-dydaktycznej. Uroczystość odbyła się 17 grudnia 2018 r. w Bibliotece Królewskiej Zamku Królewskiego w Warszawie.



Fot. J. Kamińska

Profesor Kalina Bartnicka

Wydarzenie zgromadziło liczne grono przyjaciół, współpracowników, ludzi nauki i rodzinę Pani Profesor. Spotkanie otworzyła profesor Dorota Żołądź-Strzelczyk – prezeska Towarzystwa Historii Edukacji, która zwięźle przedstawiła sylwetkę dostojnej Jubilatki. Wskazała na Jej zasługi dla rozwoju historii wychowania. Następnie laudację wygłosiła dr hab. Katarzyna Buczek.

Wielce Szanowna Pani Profesor, Szanowni Państwo,

Przypadł mi w udziale zaszczyt i ogromna przyjemność, a zarazem pewna trudność przedstawienia Państwu sylwetki szanownej Jubilatki – Pani Profesor Kaliny Bartnickiej. Zaszczyt i przyjemność, gdyż jestem podwójną dyplomantką Pani Profesor, która była opiekunem mojej pracy magisterskiej i doktorskiej. Trudność, gdyż Pani Profesor jest osobą iście renesansową, o bardzo szerokich zainteresowaniach i wielu formach działalności, których samo wymienienie zajęłoby dużo czasu. A dowiedziałam się, że ma być krótko.

Szanowna Jubilatka jest, można powiedzieć, podwójną absolwentką Uniwersytetu Warszawskiego, w którym ukończyła studia z zakresu historii sztuki oraz historii. Tuż po studiach przez dwa lata pracowała w Muzeum Historycznym miasta stołecznego Warszawy, w Gabinecie Rycin i Dziale Historii Warszawy XIX wieku. Jest zatem muzealnikiem. Następnie związała się z Polską Akademią Nauk, w której pozostaje do dziś. Pełniła w niej istotne funkcje organizacyjne, tak ważne przecież dla rozwoju nauki. Była kierownikiem zakładu Historii Oświaty Instytutu Historii Nauki PAN, a także dyrektorem owego Instytutu Historii Nauki PAN. Tu też rozpoczęła się Jej kariera naukowa. Państwo wybaczą, że nie będę wyliczała tytułów prac, kolejnych stopni i dat. Poza jedną: w 1992 roku Szanowna Jubilatka otrzymała tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych.

W przypadku Pani Profesor nie było to jednak li tylko zwieńczeniem kariery naukowej. Rok 1992 stał się, mówiąc językiem miłośników Gwiazdnych Wojen, startem w nadprzestrzeń i to z prędkością światła. Szanowna Jubilatka jest bowiem autorką blisko dwustu publikacji – z czego dobrze ponad sto powstało właśnie po 1992 roku – i były to publikacje niezwykle istotne dla rozwoju naszej dyscypliny – historii wychowania.

Naukowe zainteresowania Pani Profesor Kaliny Bartnickiej trudno jest ująć w sztywne ramy. Dzięki wielokierunkowemu wykształceniu, erudycji i pedagogicznej wrażliwości zawsze ujmowała opracowywane zagadnienia w szerokim kulturowym kontekście. Zgodnie ze słowami Stanisława Staszica, traktuje bowiem edukację „jako jedną z najistotniejszych instytucji cywilizacji”, a więc instytucję nie tylko powiązaną z życiem społecznym, gospodarczym, politycznym, ale kształtującą wszystkie w ogóle sfery życia zarówno człowieka, jak i społeczeństwa.

*Jednym z pierwszych obszarów Jej badań było szkolnictwo artystyczne drugiej połowy XVIII i pierwszej XIX wieku, co zaowocowało monografią **Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX wieku (1764–1831)**.*

Z pedagogiczną wrażliwością badała i przedstawiała potem różnorodne problemy wychowawcze owych dwóch stuleci, zwłaszcza dzieje instytucji – uniwersytetów i szkół wyższych, a także społeczne i naukowe uwarunkowania rozwoju szkolnictwa. Znaczące miejsce w Jej naukowych pracach zajmuje problem dziecka i dzieciństwa oraz edukacji kobiet. Odrębnym obszarem zainteresowań stała się biografistyka. W tych badaniach znaczącą publikacją jest monografia

Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego, a także liczne artykuły biograficzne oraz hasła w **Polskim Słowniku Biograficznym i Słowniku biograficzny polskiej historii wychowania**. Profesora Kalina Bartnicka jest także autorką licznych artykułów na temat koncepcji i rozwoju szkolnictwa wyższego zarówno polskiego, jak i europejskiego.

Ważne miejsce w działalności naukowej Pani Profesor zajmuje edycja tekstów źródłowych. Publikacje te mają fundamentalne znaczenie dla badań nad dziejami Komisji Edukacji Narodowej. Są to przede wszystkim, wydane wspólnie z Profesorem Ireną Szybiak: **Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim 1782–1792** oraz **Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794**. Szczególne znaczenie wśród edycji źródeł ma trójjęzyczne, polsko-litewsko-angielskie, prawdziwie pomnikowe wydanie **Ustaw Kommissyji Edukacyi Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane, Roku 1783**, za które w październiku 2017 roku otrzymała nagrodę Stowarzyszenia Polska-Wschód.

Dominującym obszarem badawczych zainteresowań szanownej Jubilatki stała się właśnie Komisja Edukacji Narodowej. A szczególne miejsce zajął problem idei przyświecających organizacji szkolnictwa w dobie oświecenia, problem kształtowania wartości takich jak państwo, patriotyzm, cnoty obywatelskie. Tym zagadnieniom poświęciła wiele publikacji, między innymi: **Koncepcje wychowania obywatelskiego i patriotycznego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej**; **Wychowanie obywatela w polskich reformach szkolnych XVIII wieku**; **Ideal wychowawczy szkół Komisji Edukacji Narodowej: człowiek – obywatel – patriota**; **Model obywatela. Ideal wychowawczy Komisji Edukacji Narodowej w świetle założeń i praktyki**. Ważne miejsce w tym nurcie badawczym zajmuje monografia **Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej**.

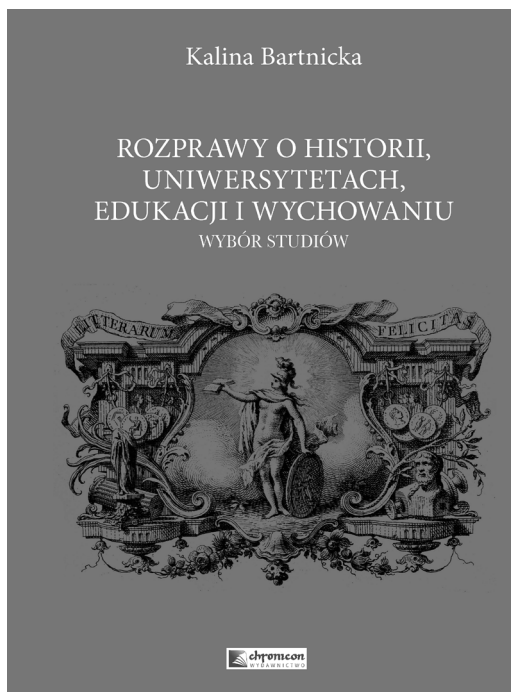
Szanowna Jubilatka jest członkiem licznych stowarzyszeń, organizacji naukowych i redakcji oraz laureatką wielu nagród. Została także uhonorowana odznaczeniami państwowymi, Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi. Wchodziła w skład komitetu, który zainicjował utworzenie Towarzystwa Historii Edukacji skupiającego nie tylko badaczy, ale też osoby zainteresowane dziejami szkolnictwa i kultury, w tym liczne grono nauczycieli. W latach 2012–2018 kierowała projektem badawczym Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki: **Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje**. Było to przedsięwzięcie niezwykle zarówno ze względu na ogromny zakres prowadzonych badań – efektem jest kilkunastotomowa publikacja – jak i z powodu szerokiego spojrzenia na szkołę, będącą fundamentalnym elementem kultury. Co zaś ogromnie ważne, dzięki temu projektowi udało się zintegrować wokół badań rozproszone w różnych ośrodkach grono historyków wychowania.

Szanowna Jubilatka jest nie tylko wybitną uczoną, badaczką dziejów edukacji oraz organizatorem nauki. Jest też dydaktykiem. Przez ponad 15 lat prowadziła wykłady i seminaria na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, a także w Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora w Pułtuskach, gdzie pełniła też funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego. Pani Profesor Kalina Bartnicka to nauczyciel wymagający, ale też cierpliwy i wyrozumiały, o czym świadczyć może przypadek osoby mówiącej te słowa. Zjawiałam się bowiem na seminarium magisterskim pod koniec pierwszego semestru, a na pytanie Pani profesor – Czemu dopiero teraz przychodzi? – odparłam, że nie mogłam się zdecydować. I mimo to zostałam przyjęta.

Szanowna Jubilatka recenzowała wiele rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, wypromowała 7 doktorów. Dla nas, uczestników seminarium, była po prostu Naszą Panią Profesor. Podczas spotkań seminaryjnych uczyła nas przede wszystkim samodzielności. Byśmy nie bały się (seminarium, w którym uczestniczyłam na Uniwersytecie Warszawskim, było zdominowane przez kobiety) stawiania własnych pytań i tez. Ale uczyła też pokory wobec dokumentu. Byśmy z kolei nie narzucały naszej wizji i interpretacji źródłom, tylko starały się je odczytać. Często słyszałyśmy od Pani Profesor pytania „– Dlaczego?” i „– Co to znaczy?”. Zwracała nam uwagę, że w przeciwnym wypadku tekst bywa rozumiany współcześnie, czyli niewłaściwie. Zachęcała, a czasem zmuszała, byśmy, na ile oczywiście to możliwe, poznawały okoliczności powstania tekstu, jego funkcjonowanie w epoce i w ten sposób dochodziły do znaczeń. Zawsze była dla nas serdeczna i niezwykle ciepła, rodzinna. Gdy seminaria odbywały się u Pani Profesor na Grotach, to najpierw nas karmiła, mówiąc, że gdy człowiek się naje, to optymistyczniej patrzy na świat. Potem dopiero zaczynały się naukowe dyskusje.

Ktoś kiedyś powiedział, że relacje promotora i doktoranta przypominają relacje rodzica i dziecka. Najpierw jest radość, potem bunt doktoranta – przecież wiem lepiej, to ja siedzę w temacie – jak u nastolatka, by w końcu zrozumieć, że ten, który nas prowadzi, promotor – jest mistrzem. Szanowna Jubilatka jest mistrzem – nauczycielem, czyli magistrem, będąc przecież profesorem, czyli w znaczeniu źródłowym profesjonalistą, zawodowcem najwyższej próby.

Uroczystość na Zamku Królewskim była połączeniem z wręczeniem księgi jubileuszowej przygotowanej przez dr hab. Janinę Kamińską, profesor UW, wspólnie z kolegami z Towarzystwa Historii Edukacji: profesor Dorotą Żołądź-Strzelczyk, dr hab. Katarzyną Buczek, dr hab. Ewą Kulą, profesor UJK, oraz Ewą Wołoszyn, doktorantką Wydziału Pedagogicznego UW. Księga pt. **Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu. Wybór studiów** zawiera dwadzieścia jeden tekstów (artykuły i rozdziały w pracach zwartych) z różnych okresów pracy naukowej Profesor Bartnickiej. Prace zostały ujęte w cztery grupy zagadnień problemowych, które najlepiej charakteryzują obszary badawcze Kaliny Bartnickiej: I. Historia i historia wychowania; II. Komisja Edukacji Narodowej; III. Kształcenie uniwersyteckie; IV. Praktyka i myślenie o wychowaniu.



Podczas uroczystości głos zabrali: profesor Jarosław Włodarczyk – dyrektor Instytutu Historii Nauki PAN im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów oraz profesorowie Józef Miąso, Karol Poznański i Jolanta Kryńska. Wszyscy podkreślili bogaty dorobek publikacyjny i uznanie w świecie naukowym. Józef Miąso przywołał początki pracy Kaliny Bartnickiej w Pracowni Dziejów Oświaty PAN, gdzie pod kierunkiem Łukasza Kurdybachy przygotowywała doktorat na temat szkolnictwa artystycznego w XVIII wieku i prace nad redakcją podręcznika *Historia wychowania*.

Po części oficjalnej nastąpiło nieformalne spotkanie, któremu towarzyszyły życzenia i liczne rozmowy z Jubilatką. Wszyscy życzyli Pani Profesor dobrego zdrowia i wielu tekstów, które wzbogacą wiedzę historyczno-pedagogiczną.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Buczek K., Kamińska J., Wywiad z Profesorem Kaliną Bartnicką – zapis wywiadu w dyspozycji autorek.

Dąbrowska J. E., *Wspomnienia* – tekst w dyspozycji autorek.

Dormus K., *Wspomnienie* – tekst w dyspozycji autorek.

Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.

Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim 1782–1792, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.

Reda G., *Wspomnienia* – tekst w dyspozycji autorek.

Statut Towarzystwa Historii Edukacji, Internet, (dostęp: 25.02.2019), dostępny: <http://the.amu.edu.pl/statut.html#1>.

Opracowania:

Bartnicka K., *Profesor Tadeusz Manteuffel i Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego. Środowisko kształcące i wychowawcze w latach pięćdziesiątych XX wieku*, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 2017, nr 2.

Bartnicka K., „*De l’education litteraire*” Izaaka Hassnera – wyraz sprzeciwu profesorów uniwersytetu strasburskiego przeciwno reorganizacjom szkolnictwa wyższego we Francji na przełomie XVIII i XIX wieku, w: *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, pod red. K. Puchowskiego i J. Żerki, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1996.

Bartnicka K., *Absolwenci Uniwersytetu Wileńskiego z lat 1831–1832*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2000, t. XXXIX.

Bartnicka K., *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980.

Bartnicka K., *Historia wychowania – dyscyplina naukowa i przedmiot kształcenia*, w: tejże, *Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu. Wybór studiów*, red. J. Kamińska, E. Kula, K. Buczek, E. Wołoszyn, Wrocław 2018.

Bartnicka K., *Instytut Profesorski w Dorpacie – instytucja kształcąca profesorów dla rosyjskich uniwersytetów na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XIX w.*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3.

Bartnicka K., *Jak studiować historię*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, pod red. R. Grzybowskiego, K. Jakubiaka, M. Brodnickiego, T. Maliszewskiego, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015.

Bartnicka K., *Jaki powinien być uniwersytet rosyjski – sprawy uniwersyteckie w świetle ankiety Ministerstwa Oświecenia Narodowego w 1849 r.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. XXXVII.

Bartnicka K., *Jedna z koncepcji organizacji szkolnictwa wieku Oświecenia w Europie Wschodniej. Okręgi szkolne uniwersyteckie w Polsce i w Rosji: 1781–1803–1835*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3–4.

Bartnicka K., *Polskie i rosyjskie uniwersytety na przełomie XVIII i XIX wieku na tle europejskim*, w: *Akademie Nauk. Uniwersytety, Organizacje nauki, Polsko-rosyjskie relacje w sferze nauki XVIII–XX w.*, red. L. Zasztowt, Warszawa 2013.

Bartnicka K., *Przemiany idei uniwersytetu europejskiego XVIII–XXI wieku*, w: *Przełomy edukacyjne: dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, pod red. nauk. W. Szulakiewicz, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

Bartnicka K., *Przemiany w administracji polskich uniwersytetów na przełomie XVIII i XIX w.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1986, t. XXIX.

Bartnicka K., *Reformy uniwersyteckie w okresie Oświecenia w Niemczech*, w: *Religie – Edukacja – Kultura. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi*, pod red. M. Surdackiego, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2002.

Bartnicka K., *Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu. Wybór studiów*, red. J. Kamińska, E. Kula, K. Buczek, E. Wołoszyn, Wrocław, Wydawnictwo Chronicon, 2018.

Bartnicka K., *Stanowisko Uniwersytetu Wileńskiego w sprawie wyjazdów młodzieży na studia zagraniczne, w świetle korespondencji Rady Uniwersytetu z kuratorem w latach 1816–1823*, „Ars Educandi” 1998, t. 1.

Bartnicka K., *Szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX wieku (1764–1831)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971.

Bartnicka K., *Uniwersytet europejski dawniej i dziś*, „Artes Liberales” 2007, nr 1.

Bartnicka K., *Uniwersytety europejskie na przełomie XVIII i XIX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2015, nr 1.

Bartnicka K., *Upadek uniwersytetów we Francji w XVIII w.*, w: *Historia, społeczeństwo, wychowanie: księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, Pułtusk–Warszawa 2004.

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

Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. II, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1998.

Jarocki R., *Opowieść o Aleksandrze Gieysztorze*, Warszawa, Fundacja Bankowa im. Leopolda Kronenberga, Rzeczpospolita, 2001.

Kamińska J., Kula E., *Wykaz publikacji Profesora Kaliny Bartnickiej*, w: K. Bartnicka, *Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu. Wybór studiów*, red. J. Kamińska, E. Kula, K. Buczek, E. Wołoszyn, Wrocław, Wydawnictwo Chronicon, 2018.

Miąso J., *Garść wspomnień i refleksji*, w: *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, pod red. J. Schiller i L. Zasztowta, Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN, 2004.

Szybiak I., *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, w: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, pod red. J. Kamińskiej, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2004.

Żołądź-Strzelczyk D., *Z okazji Jubileuszu*, w: K. Bartnicka, *Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu. Wybór studiów*, red. J. Kamińska, E. Kula, K. Buczek, E. Wołoszyn, Wrocław, Wydawnictwo Chronicon, 2018.

The academic and educational activity of Prof. Kalina Bartnicka

Summary

Aim: the article aims at showing the academic and educational activity of Prof. Kalina Bartnicka, a historian, an art historian, a historian of education and an educationalist currently working for the Institute for the History of Science at the Polish Academy of Sciences.

Methods: source analysis research (Kalina Bartnicka's research papers, an interview with Kalina Bartnicka, students' memoirs).

Results: presenting the family environment which shaped Kalina Bartnicka, her school years and career. Putting emphasis on the birth of her scientific interests, the research activity and academic output, as well as her educational work and effort put in the growth of educational studies and their academic staff.

Conclusions: Kalina Bartnicka's academic activity is multilayered and her published works are highly appreciated in the academy as they contribute to the scientific research in the area of history of education.

Keywords: Kalina Bartnicka, the history of education, art history, University of Warsaw, the Institute for the History of Science at the Polish Academy of Sciences.

KAROL POZNAŃSKI
ORCID: 0000-0001-7322-8573
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.02

OD PROFESORÓW ŁUKASZA KURDYBACHY I JÓZEFA MIĄSO DO KALINY BARTNICKIEJ, CZYLI O PÓLWIECZNEJ TRADYCJI ZESPOŁOWYCH BADAŃ W PAN NAD HISTORIĄ WYCHOWANIA

Kiedy w październiku ubiegłego roku otrzymałem z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego do oceny raport końcowy o zrealizowanym projekcie *Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki* nr 1H 1203 1481 pt.: ***Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje***, a w załączeniu (obok całej szczegółowej dokumentacji) czternastotomową serię książek wydanych przez Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN, obejmującą łącznie ponad 300 arkuszy wydawniczych, uświadomiłem sobie, że mam przed sobą dzieło pod każdym względem niezwykle.

Owa niezwykłość naukowego dzieła polega przede wszystkim na tym, że wydane zostało przez instytucję naukową najwyższej krajowej rangi, sfinansowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wykonane w ciągu 6 lat, a wydane w ciągu jednego roku, z udziałem 20 naukowców – w ścisłym zespole grantu – i 4 współpracowników, wybitnych znawców tego obszaru wiedzy i nauki. Ponadto omawiane studium monograficzne wyróżnia się nie tylko olbrzymimi rozmiarami, ale także doskonałą redakcją, czytelną szatą graficzną i godną najwyższego uznania pracą redaktora naukowego całości.

Zamieszczone w tomie I krótkie wprowadzenie *Od redaktora* wyraźnie określa rozmiar przedsięwzięcia i tempo realizacji. Tu określone zostały:

- główne cele, kierunki i obszary badań, zmierzające do ogarnięcia nimi całego obszaru Rzeczypospolitej Obojga Narodów po I rozbiore,
- uwzględnienie wyników badań nad Komisją Edukacji Narodowej w ostatnich kilkudziesięciu latach, po obchodach dwusetnej rocznicy jej utworzenia,

- przeprowadzenie pogłębionych studiów źródłowych nad nieznanymi dotąd zasobami archiwów Białorusi, Rosji i Ukrainy, oraz
- zadbanie o rytmiczne tempo prac, kompatybilny tok w badaniach i czuwanie nad tzw. generaliami metodologicznymi w odniesieniu do wszystkich częściowych opracowań stanowiących osnowę całego grantu.

Kierownikiem projektu została prof. dr hab. Kalina Bartnicka, od zawsze związana z Instytutem Historii Nauki PAN i ową słynną najpierw Pracownią, a potem Zakładem Dziejów Oświaty, w których pod opieką profesora Łukasza Kurdybacha, a potem profesora Józefa Miąso zdobywała doświadczenie jako pracownik nauki i organizator wielkich zbiorowych przedsięwzięć badawczych, poczynając od aktywnego udziału w pracach nad powstającym w latach po październiku 1956 roku pierwszym akademickim podręcznikiem *Historii wychowania* (t. I i II), obejmującym jej dzieje od starożytności do końca XIX stulecia. W jego napisaniu – obok profesora Kurdybacha i pod jego naukowym kierunkiem – uczestniczyło kilkunastu profesorów, docentów, doktorów i magistrów z całej Polski oraz paru wybitnych znawców tej problematyki z Czechosłowacji, Niemiec i Związku Radzieckiego, którzy opracowali stosowne teksty poszczególnych rozdziałów lub mniejsze fragmenty rodzącego się dzieła albo też *pisząc bardzo szczegółowe i wnikliwe recenzje*¹.

Podczas prac nad II tomem, wydanym w 1967 r., zespół współpracowników powiększył się do 26 osób o podobnym pedagogiczno-historycznym doświadczeniu².

Natomiast tom III – *Wiek XX* – wydany przez Instytut Historii Nauki Oświaty i Techniki PAN w Państwowym Wydawnictwie Naukowym, pod redakcją Józefa Miąso, ukazał się dopiero po 13 latach, w 1980 r. I chociaż jego układ i treść zaprojektowana była jeszcze przez zmarłego w 1972 r. profesora Ł. Kurdybachę,

¹ Zob. Ł. Kurdybacha, który w przedmowie do I tomu wydanej pod jego redakcją *Historii wychowania* (Warszawa, PWN, 1965, s. 10), pisał: *W pracy nad niniejszym tomem – czy to przez przygotowanie referatów materiałowych do pewnych zagadnień, czy to przez opracowanie pewnych rozdziałów, czy wreszcie przez napisanie bardzo szczegółowych i wnikliwych recenzji wzięli udział: 1. samodzielni pracownicy naukowci: doc. dr Michał Cieśla, doc. dr Mieczysława Mitera-Dobrowolska, prof. dr Jan Dobrzański, prof. dr Rafał Gerber, doc. dr Kazimierz Kubik, prof. dr Jadwiga Lechicka, prof. dr Jan Legowicz, prof. dr Wincenty Okoń, doc. dr Józef Skoczek, prof. Wasyl Z. Smirnow, prof. dr Stefan Truchim, prof. dr Stanisław Tync i prof. dr Ignacy Zarębski. 2. pomocniczy pracownicy naukowci: mgr Lucja Borodziej, dr Józef Miąso, mgr Zbigniew Nanowski, dr Karol Poznański, dr Bella Sandler i mgr Irena Szybiak.*

² *Historia wychowania...*, t. II, s. 8. Tu w słowie wstępnym prof. Ł. Kurdybacha pisał: *Wobec bardzo różnicowanej i rozległej problematyki drugiego tomu trzeba było przy jego opracowywaniu zwrócić się o współudział i pomoc do znacznie większej liczby uczonych... Duży wpływ na ostateczną redakcję tomu wywarli recenzenci jego maszynopisu, a mianowicie: Jan Dobrzański, Henryk Garbowski, Rafał Gerber, Żanna Kormanowa, Wincenty Okoń, Stefan Truchim, Ryszard Wroczyński, Ignacy Zarębski. Ich wiedza i doświadczenie, wnikliwe krytyczne uwagi i rady miały tak duże znaczenie, że można ich w pewnym sensie uważać za współtwórców całego tomu. Natomiast w spisie treści (s. 884–894) wymienieni zostali imiennie, kolejno, owi współtwórcy: Łukasz Kurdybacha, Karol Poznański, Helmut König, Ludwik Ręgorowicz, Jan Dobrzański, Nikola K. Gonczarow, Zbigniew Nanowski, Mieczysława Dobrowolska, Izabela Lewańska, Otton Lipkowski, Stefan Truchim, Tadeusz Cieślak, Karol Schrader, Bella Sandler, Ignacy Szaniawski, Karl Heinz Güntcher, Ludwik Gomolec, Eugenia Podgórska, Ryszard Wroczyński, Helena Brodowska, Józef Miąso, Tadeusz Witwicki, Maciej Demel i Tadeusz Mizia.*

to cała warstwa organizacyjna związana z tworzeniem merytorycznie i metodologicznie jak najbardziej dojrzałego zespołu autorów należała do redaktora naukowego dzieła. Ze zrozumiałych względów wiodącą rolę odgrywali pracownicy Zakładu Dziejów Oświaty Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN (K. Bartnicka, Janina Chodakowska, Wanda Garbowska, Leonard Grochowski i Stanisław Mauersberg), chociaż spory „wkład autorski” mieli także pracownicy kilku ośrodków akademickich, zwłaszcza Warszawy: Czesław Kupisiewicz, Anna Mońka-Stanikowa, Stanisław Rutkowski, Ryszard Wroczyński, Krakowa – Jan Kulpa, Gdańsk – Klemens Trzebiatowski, Kielce – Józef Krasuski, Lublina – Karol Poznański i Poznań – Feliks W. Araszkiwicz, jak również autorzy z zagranicznych ośrodków naukowych: N. Czakarow z Bułgarii, J. Kyrasek i J. z Czechosłowacji, M. Ogrizowicz z Jugosławii, K. H. Günter, G. Hohendorf i H. König z NRD, E. Földes i E. Zibolen z Węgier oraz N. K. Gonczarow i A. I. Piskunow ze Związku Radzieckiego³.

Zupełnie innym przedsięwzięciem naukowym był projekt badawczy zrealizowany przez tę samą instytucję PAN, którego realizacją kierowała prof. dr hab. Kalina Bartnicka. Z jej inicjatywy powołany zespół opierał się nie na pracownikach naukowych Zakładu Dziejów Oświaty, ale na członkach Towarzystwa Historii Edukacji, którym zaproponowała współpracę. W jego skład weszło 20 doktorów i profesorów – historyków wychowania i pedagogów, zajmujących się polskim oświeceniem i legitymujących się stosownym dorobkiem naukowym. Każdy z nich otrzymał do wykonania wyraźnie określone zadanie.

Mogę tę kwestię nieco szerzej omówić, bo byłem recenzentem merytorycznej części tego właśnie projektu badawczego – zaproponowanego Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez Instytut Historii Nauki i Techniki PAN.

W połowie 2012 r., w związku ze zbliżającą się 240. rocznicą powstania Komisji Edukacji Narodowej, dyrektor wymienionego Instytutu prof. dr hab. Leszek Zasztowt wystąpił do Ministerstwa z wnioskiem o finansowanie – w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki – Moduł 1.1. projektu pt.: ***Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje*** pod kierunkiem prof. Kaliny Bartnickiej, zwracając uwagę, że zbliżające się niebawem dwie „okrągłe” 240. i 250. rocznice ustanowienia przez Sejm w dn. 14 października 1773 r. KEN są wyjątkowo znaczącym momentem w dziejach kultury, szkolnictwa, oświaty i wychowania w Polsce, która w czasie 20 lat intensywnego działania doprowadziła do gruntownej przebudowy szkolnictwa wyższego (Szkół Głównych w Krakowie i Wilnie), szkolnictwa średniego (szkół wydziałowych i podwydziałowych) na terenie Korony i Litwy, zbudowania od podstaw doskonale zaprojektowanego systemu kształcenia nauczycieli oraz upowszechnianie wśród dzieci mieszczan i chłopów edukacji elementarnej, czyli tzw. oświaty ludu, dzięki czemu zdołała zbudować fundamenty nowoczesnego narodu i państwa.

³ *Historia wychowania wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa, PWN, 1980, s. 7.

*Właśnie dzięki tym oświeceniowym dążeniom i osiągnięciom KEN została wpisana na Listę Pamięci Świata UNESCO, a bodaj największą wartość, w sensie ideowym, porządku prawnego i czytelnego porządku skutecznego działania – mają **Ustawy KEN dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane**, ogłoszone w 1783 r., które uznawane są za swoiste arcydzieło pedagogiczne⁴. W nich znalazły odbicie najnowsze idee pedagogiczne, przesiąknięte duchem patriotycznego i obywatelskiego wychowania młodzieży. Są one pełnym zbiorem prawa szkolnego, regulującego całość życia wewnętrznego i zewnętrznego wszystkich stopni szkół oraz pracę nauczycieli i uczniów. Oczywiście nie wszystko w nich było doskonałe. Zachowało się sporo sformułowań przejętych ze szkół zakonnych, ale przeważała nowoczesność.*

Odczytanie dokonań KEN przez pryzmat współczesnych przemian edukacyjnych, jakich jesteśmy świadkami od ponad dwudziestu lat w III RP, będzie zapewne niezwykle interesujące i pouczające⁵.

W tym kontekście w dalszej części projektu bardzo wyraźnie zarysowana została potrzeba zintensyfikowania badań: nad fenomenem i dziedzictwem KEN, nad nową oceną jej wpływu na kulturę i naukę polską, na filozofię wychowania i myśl pedagogiczną, na znaczenie społeczne unowocześniania treści, formy i metod nauczania, na system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także na cele wychowania moralnego, patriotycznego i obywatelskiego młodzieży.

W związku z tym celowe i zasadne było zajęcie się zabezpieczeniem najcenniejszych źródeł historycznych, opracowanie nowoczesnych słowników biograficznych ukazujących najbardziej znaczących ludzi badanej epoki, opracowanie możliwie pełnej bibliografii ukazującej stan badań nad dziejami KEN, przygotowanie stosownych retrospektywnych wystaw i wydawnictw, opracowanie szeregu nowych monografii szkół, przygotowanie filmu dokumentalnego oraz zorganizowanie naukowych i popularnonaukowych konferencji.

Zaproponowany przez prof. K. Bartnicką 20-osobowy zespół wykonawczy, składający się z doktorów, doktorów habilitowanych i profesorów, był kompetentny i dawał gwarancję wysokiej jakości projektowanych prac. Z analizy projektu, a zwłaszcza **Opisu planowanych badań**, wynika, że główny wysiłek badawczy skierowany będzie:

1. na różnego typu kwerendy mające stanowić uzupełnienie i uaktualnienie prac Teodora Wierzbowskiego i wydawnictw późniejszych (Z. Kukulskiego, J. Lewickiego, K. Mrozowską, M. Chamcównę, S. Tynca itd.),
2. na nową edycję źródeł do dziejów KEN,
3. na opracowanie działalności szkół w poszczególnych wydziałach,

⁴ Pełny tekst **Ustaw** został wydany w 2015 r., z obszernym wprowadzeniem i pod red. prof. Kaliny Bartnickiej (przy współpracy dr. Adama Sowińskiego i mgr Małgorzaty Wasiukiewicz-Regulskiej) w trójjęzycznej wersji: po polsku, po litewsku i po angielsku – niezależnie od grantu, dzięki sfinansowaniu przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

⁵ Fragment wniosku Instytutu do Ministerstwa.

4. na przygotowanie wielu nowych opracowań biograficznych działaczy i nauczycieli KEN,
5. opracowanie pełnej bibliografii KEN, jak również na organizowanie cyklicznych spotkań sprawozdawczych wykonawców projektu oraz okolicznościowej wystawy, jak również filmu.

Wszystkie te konkretne i ambitne zamierzenia znalazły pełne odzwierciedlenie w raporcie końcowym, jaki z podpisami kierownika jednostki prof. dr. hab. Jarosława Włodarczyka i kierownika projektu – prof. dr. hab. Kaliny Bartnickiej otrzymałem z Ministerstwa do oceny, w parę tygodni po upływie terminu zakończenia projektu.

Cała załączona dokumentacja oraz szczegółowy *Opis realizacji projektu* budzi podziw i pełne uznanie dla Pani Profesor Kaliny Bartnickiej jako pomysłodawcy i kierownika projektu – grantu zespołowych badań, jak i bez wyjątku dla wszystkich jego wykonawców.

Z wielkim zainteresowaniem i podziwem wertuję dzisiaj 14 tomów tego wielkiego dzieła, będącego rezultatem trwającej pełne 6 lat solidnej i doskonale zaprogramowanej pracy badawczej.

Znakomitym przewodnikiem w realizacji wszystkich wyszczególnionych wcześniej strategicznych punktów projektu badań okazała się Pani Profesor oraz cały towarzyszący Jej zespół kompetentnych specjalistów, współrealizatorów wyżej wymienionego projektu – doświadczonych nauczycieli akademickich z różnych krajowych uczelni, którzy do swoich osobistych osiągnięć naukowych zaliczą i ten zespołowy wysiłek badawczy.

Korzystając, jako recenzent, z załączonej do projektu dokumentacji, a zwłaszcza z „ankiety o dorobku naukowym” wszystkich członków-wykonawców projektu, czytam, że członkami zespołu wykonawczego (wg porządku alfabetycznego) byli: 1. dr Justyna Gulczyńska, 2. prof. dr hab. Wiesław Jamrózek – oboje z UAM Poznań, 3. dr hab. Janina Kamińska – UW, 4. dr hab. Ewa Kula – UJK Kielce, 5. prof. dr hab. Adam Massalski – WSP–TWP Warszawa, 6. prof. dr hab. Andrzej Meissner – WSEI Lublin, 7. dr Michał Nowicki – UAM Poznań, 8. dr Marzena Pękowska – UJK Kielce, 9. prof. dr hab. Kazimierz Puchowski – UG, 10. dr Krzysztof Ratajczak – UAM Poznań, 11. dr Jan Ryś – UP Kraków, 12. dr Jolanta Szabliska-Żak – UW, 13. prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz – UMK Toruń, 14. prof. dr hab. Irena Szybiak – UW, 15. dr Ryszard Ślęczka – UP Kraków, 16. prof. dr hab. Agnieszka Wałęga – UMK Toruń i 17. prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk – UAM Poznań. Do zespołu grantu dołączyły: 18. dr hab. Katarzyna Dormus – UP Kraków i 19. prof. dr hab. Stefania Walasek – UW. Dodać tu też należy czworo kompetentnych współpracowników grantu: dr. hab. Mariusza Ausza – prof. UMCS Lublin, dr hab. Katarzynę Buczek – UW, dr. Jarosława Kurkowskiego – IHN PAN, oraz dr. Adama Sowińskiego – IHN PAN.

Nie wnikając w analizę tekstów wyszczególnionych niżej 14 tomów serii, bo wcześniej uczynili to ich recenzenci, wymienię tylko ich autorów i tytuły książek, które składają się na całość omawianego projektu:

T. I. Kalina Bartnicka, Katarzyna Dormus, Agnieszka Wałęga, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1795*. Cz. I. *O Komisji – wprowadzenie*, ss. 196; Cz. II. *Wybór tekstów źródłowych*, ss. 123, oprac. tekstu i przypisy dr Adam Sowiński i dr Jarosław Kurkowski. Recenzentami byli: prof. dr hab. Leszek Zasztowt i prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak.

T. II. Andrzej Meissner, Agnieszka Wałęga, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, ss. 773; redaktor naukowy – prof. dr hab. Kalina Bartnicka; recenzent – prof. dr hab. Julian Dybiec.

T. III. cz. I. Jan Ryś, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Krakowska Szkoła Główna Koronna*, ss. 382; redaktor naukowy – prof. dr hab. Kalina Bartnicka, recenzent – prof. dr hab. Julian Dybiec i prof. dr hab. Roman Pelczar; cz. II. Janina Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Wileńska Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego*, ss. 236, redaktor naukowy – prof. dr hab. Kalina Bartnicka, recenzent – dr hab. Joanna Schiller, prof. PAN.

T. IV. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Michał Nowicki, Krzysztof Ratajczak, Justyna Gulczyńska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Wielkopolskim*, ss. 416, redaktor naukowy – prof. dr hab., Kalina Bartnicka, recenzenci: dr hab. Anna Szylar i dr hab. Michał Zwierzykowski, prof. UAM.

T. V. Kalina Bartnicka, Katarzyna Dormus, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Mazowieckim*, ss. 177, recenzenci: prof. dr hab. Benon Dymek i prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak.

T. VI. Andrzej Meissner, Ryszard Ślęczka, Marzena Pękowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Małopolskim*, ss. 314, recenzenci: prof. dr hab. Kazimierz Szmyd i dr hab. Andrzej Szmyt, prof. UWM.

T. VII i VIII. Adam Massalski, Ewa Kula, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Wołyńskim i Ukraińskim*, ss. 460, redaktor naukowy – prof. dr hab. Kalina Bartnicka, recenzent tomu – dr hab. Renata Lorenz, prof. UR.

T. IX. Mariusz Ausz, Kazimierz Puchowski, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Pijarskim*, ss. 325, recenzenci tomu: dr hab. Agnieszka Wieczorek i dr hab. Adam Kucharski.

T. X. Irena Szybiak i Katarzyna Buczek, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Żmudzkiem*, ss. 149, recenzent tomu: dr hab. Andrzej Szmyt, prof. UWM.

T. XI. Joanna Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Litewskim*, ss. 240, recenzent tomu: dr hab. Andrzej Szmyt, prof. UWM.

T. XII. Wiesław Jamrożek i Jolanta Szablicka-Żak, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Nowogródzkim*, ss. 245, recenzent tomu: dr hab. Jacek Taraszkiewicz, prof. UG.

T. XIII. Stefania Walasek, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Poleskim*, ss. 229, recenzent tomu: dr hab. Anna Szylar.

T. XIV. Krzysztof Ratajczak i Michał Nowicki, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Bibliografia*, ss. 191, recenzent tomu: dr hab. Michał Zwierzykowski.

Cennym uzupełnieniem serii jest tom XV, który tworzą zebranie w jedną całość wszystkie streszczenia w języku angielskim i litewskim, noszący tytuł: *Research on the Commission of National Education ad its schools. Achievements and perspectives*, ss. 153, pod red. naukową prof. dr hab. Kaliny Bartnickiej.

Całość liczy ponad 4600 stron.

Sumując te wszystkie dokonania, uważam, że wszyscy wykonawcy „projektu”, z jego kierownikiem na czele, łącznie z recenzentami i Wydawnictwem IHN PAN, doskonale wykonali swoje zadania. Ich wspólne dzieło nie ma równego sobie. Tak pogłębiona merytorycznie, dojrzała metodologicznie, oparta na przebogaty źródłach nowa monografia o działalności KEN jest jedyna w swoim rodzaju. Jej animatorka zadbała także o to, aby zamieszczone w każdym tomie „wprowadzenia” lub „podsumowania” ukazały się w osobno wydanym tłumaczeniu na języki angielski i litewski, co – można sądzić – znacznie poszerzy rezerwy wiedzy o KEN poza granicami Polski.

Podsumowując – projekt badawczy zrealizowany przez prof. Kalinę Bartnicką w całości oceniam bardzo wysoko. Jestem przekonany, że od dziś stanowić on będzie fundamentalną pozycję w dalszych badaniach nad *modelem szkoły i obywatela* stworzonym w ostatnich latach niepodległego bytu Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

BIBLIOGRAFIA

Historia wychowania, t. I–II, pod red. Ł. Kurdybachy, Warszawa, PWN, 1965.

Historia wychowania wiek XX, pod red. J. Miąso, Warszawa, PWN, 1980.

From Prof. Łukasz Kurdybacha and Prof. Józef Miąso to Kalina Bartnicka, i.e. about a half-century tradition of team research over the history of education in the Polish Academy of Sciences

Summary

Aim: The aim of this study is to present the results of the research project on the achievements of the Commission of National Education conducted under the guidance of Prof. Kalina Bartnicka.

Methods: The analysis of documents.

Results: In the middle of 2012 the Ministry of Science and Higher Education agreed to include a collective research project proposed by The Institute for the History of Science (Polish Academy of Sciences) under the title of “The Commission of National Education – school and citizen models, concepts, experience and inspirations” in “The National Program for the Development of

Humanities”. This project was supposed to be managed by Prof. Kalina Bartnicka, PhD. The project lasted 6 years.

The Institute for the History of Science (Polish Academy of Sciences) had earlier conducted similar collective research on the history of education, the result of which was the publication of a two-volume academic textbook in 1967 and 1968 entitled “The History of Education” edited by Łukasz Kurdybacha, covering its common history from the antiquity to the end of the 19th century.

Whereas several years later, in 1980, the third volume entitled “The History of Education. The 20th Century” edited by Józef Miąso was published.

At present, Prof. K Bartnicka has created an 18-person executive team consisting of outstanding specialists in history and pedagogical thought from the Age of Enlightenment, mainly the members of the Society for the History of Education, who represented nearly all and the most resilient academic science environments.

As a result of perfect work organization and cooperation between all team members and unified principles of the research methodology, an excellent 14-volume edition of monographic study on the activity of The Commission of National Education was created and released within a specified time schedule.

Conclusions: This edition depicts a school and a teacher’s model of “enlightenment” created by the Commission and centred on a wide background of an ancient and recent source, domestic and foreign research. It is noteworthy due to the upcoming 250th anniversary of the establishment of this highest and fully original Educational Magistrate of both nations – Poland and Lithuania.

Keywords: KEN (The Commission of National Education), The Institute for the History of Science (Polish Academy of Sciences), Prof. Kalina Bartnicka.

JUSTYNA ŁUKASZEWSKA-HABERKOWA

ORCID: 0000-0003-0939-5566

The Jesuit University Ignatianum
in Kraków

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.03

THEOLOGIA CONTROVERSA IN THE 16TH C. JESUIT SCHOOLS OF THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH AS A TOOL OF THE COUNTER REFORMATION

St. Ignatius of Loyola did not leave his congregation any detailed rules concerning theology teaching. He acted mostly according to the papal primacy and the Church teachings. The latter underwent a considerable reconstruction in the second half of the 16th century during the Council of Trent. In the light of the initial Jesuit findings, the early teaching curriculum included scholastic theology, i.e. speculative and dogmatic theology, lectures on the Holy Bible and positive theology¹.

As it happened in many other cases, also the Society adapted all its rules to local circumstances. All programs were carefully written and prepared in a manner conforming with special needs and conditions, such as the religious and social environment. The Polish-Lithuanian Commonwealth was treated by the Jesuits as a specific and difficult territory due to its religious diversity and the constant threat from Protestants. The Constitution, a principal document regulating the works of the Society², designated the Bible and *Summa Theologiae* by Thomas

¹ For general observations on early Jesuit education studies cf. T. Hughes, *Loyola and the Educational System of the Jesuits*, New York, 1907; J. B. Herman, *La pédagogie des jésuites au XVI^e siècle. Ses sources, ses caractéristiques [Jesuits' pedagogy in the 16th c. Its sources, characteristics.]*, Louvain 1914; F. Charmot, *La pédagogie des jésuites. Ses principes, son actualité [Jesuits' pedagogy. Its principles and topicality]*, Paris 1951; *La pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale, Messina 14–16 novembre 1991. [Pedagogy of the Jesuits Society. The acts of the International Congress, Messina 14–16 November 1991]*, ed. F. Guerello, P. Schiavone, Messina 1992; J. W. Donohue, *Jesuit Education. An Essay on the Foundations of its Idea*, New York 1963.

² The first edition prepared by J. de Polanco, the secretary of St. Ignatius and one of his closest advisers was issued in Rome (*Constitutiones Societatis Iesu. Anno 1558, Romae, in aedibus societatis Iesu. [The con-*

Aquinas as the most important handbooks to be used by the Jesuits in theology teaching. In contrast positive theology was taught basing on works by several selected authors³.

St. Ignatius of Loyola's opinion was that the Jesuits should have appropriate, i.e. quick and efficient solutions against Protestants⁴. Therefore, they presented popular theology among people in an easy and accessible way as well as prepared books necessary for teaching this subject⁵. Thus, besides complete academic theology, as taught at universities, the Jesuits were forced to create cumulative theology that would briefly discuss the most general questions of the Catholic confession.

The introduction of the Jesuit Order into the Polish-Lithuanian Commonwealth was the idea of Stanislaus Hosius⁶ who was involved in conducting the reform of the Catholic Church in the country⁷. It should be mentioned that he was one of the most actively opposed against the Protestant Reformation in Poland. Hosius thought that educating both priests and laity was the most efficient way to promote the Catholic faith⁸. He insisted on building a new social and Catholic background in his diocese, which was rather small and located in a distant part of the country. Hosius was not distinguished as a theologian; however, supreme as a diplomat and administrator. He obviously received recognition among the Jesuits.

The Order settled in Warmia and tried to adapt the local educational system for building their own teaching practice. For almost sixty years, the rectors of local communities and most provincial superiors came from abroad, mostly from Italy. The professors, especially in the field of theology and philosophy,

stitutions of the Society of Jesus. In 1558, in Rome, in the house of the company] [1558]. It was reprinted in 1570, 1577 and 1583 as *Constitutiones Societatis Iesu cum earum Declarationibus* [*The constitutions of the Society of Jesus with Declarations*]; cf. also J. Garía de Castro, *Polanco. El humanismo de los jesuitas* [*Polanco. The humanism of the Jesuits*] (1517–1576), Bilbao – Santander – Madrid, 2012.

³ J. Brodrick, *Powstanie i rozwój Towarzystwa Jezusowego*, T. 1 *Początki Towarzystwa Jezusowego* [*The rise and development of the Jesuit Society*, Part 1: *The Beginnings of the Society of Jesus*], Kraków 1969, s. 82–106; L. Piechnik, *Nowe elementy wniesione przez jezuitów do szkolnictwa polskiego w XVI wieku* [*New elements introduced by the Jesuits to the Polish education in the 16th c.*], „Collectanea Theologica” 1976, No. 1 (46), p. 67–77; entry *Teologia*, *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy* [*Encyclopedia of the Jesuits in Poland and Lithuania*], 1564–1995, ed. L. Grzebień et al., Kraków 1996.

⁴ S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuitów w Polsce* [*The fall and renaissance of Jesuit schools in Poland*], Kraków 2003, p. 13–31.

⁵ L. Piechnik, *Nowe elementy...*

⁶ J. Umiński, *Kardynał Stanisław Hozjusz, biskup warmiński (1504–1579)* [*Cardinal Stanislas Hosius, bishop of Warmia (1504–1579)*], Opole 1948; *Kardynał Stanisław Hozjusz (1504–1579). Osoba, myśl, dzieło, czasy, znaczenie* [*Cardinal Stanislas Hosius (1504–1579). The person, thoughts, works, times and significance*], ed. S. Archemczyk, J. Guzowski, J. Jezierski et al., Olsztyn 2005.

⁷ J.A. Kalinowska, *Kardynał Stanisław Hozjusz (1504–1579) wobec sekularyzacji swoich czasów* [*Cardinal Stanislas Hosius (1504–1579) faced with secularization of his time*], in: *Laicyzacja i sekularyzacja społeczeństwa nowożytnego (XVI–XVIII w.)* [*Secularization of the modern society (16th–18th c.)*], ed. J. Wiśniewski, Olsztyn, 2008, p. 25–30.

⁸ Cf. H. Gulbinowicz, *Geneza konstytucji hojzańskich Seminarium Duchownego w Braniewie* [*The origins of the Hosius' cconstitutions of the Theological Seminary in Braniewo*], „Studia Warmińskie” 1968, No. 5, p. 43–65.

were also from outside the Commonwealth as there was an insufficient number of Polish Jesuits who were already ordained and prepared to fulfill their duties. Educating the so called Polish Jesuits was quite a lengthy process, even though the priests coming from the Commonwealth's territory were aware of local circumstances.

In fact in the theology and philosophy training, the Polish Jesuits rebelled against teaching exclusively works by Thomas Aquinas⁹. Because of the local circumstances within the frontiers of the Polish-Lithuanian Commonwealth, they underlined among others the necessity to include works by the Church Fathers, as well as books by theologians who commented on biblical texts¹⁰. The reason was not only to oppose the Protestants, but also to promote the teaching in the parts of the territory inhabited by people of the later Ruthenian Catholic Church.

From the very beginning the Jesuit Order discussed the question of establishing a firm educational system¹¹. They even started to organize it, but the teaching remained effectively independent in every province till the end of the 16th century¹². For almost twenty years this common educational system was discussed¹³. A particular problem in establishing the teaching program in the Polish-Lithuanian Commonwealth was that the country was quite large, and its social and religious situation was diversified. Furthermore, it was also remote from the discussions and arguments taking place in Western Europe¹⁴.

Nevertheless, as in other Jesuit colleges in central and northern Europe, the main subject of the academic education was the so-called *theologia controversa*, i.e. an analysis of issues disputed between Catholics and non-Catholics. It should be mentioned that in the Commonwealth public discussions were popular, during which opponents met and presented their views; hardly ever were those disagreements solved in a violent manner. However, it should be noted that since the Order considered peaceful coexistence with others to be the best way to introduce them

⁹ R. Darowski, *Stan obecny i perspektywy badań nad filozofią w szkołach jezuickich w Polsce (XVI–XVIII w.)* [*A current status and future prospects of studies on philosophy in Jesuit schools in Poland (16th–18th c.)*], „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1978, No. 24, p. 237–285; R. Darowski, *Przepisy dotyczące nauczania filozofii w uczelniach jezuickich w Polsce w XVI wieku, Studia z historii filozofii [Regulations concerning philosophy teaching in Jesuit high schools in Poland in 16th c. Studies on the history of philosophy]*, Kraków 1980, p. 47–85.

¹⁰ M. Bednarz, *Jezuici a religijność polska [The Jesuits and Polish devotion]*, „Nasza Przeszłość” 1964, No. 20, p. 149–224.

¹¹ L. Grzebień, *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce [From the history of the Jesuit education in Poland]*, Kraków 1994, *passim*; S. Bednarski, *Jezuici polscy wobec projektu ordynacji studiów [Polish Jesuits and the project of the school regulations]*, Kraków 1935.

¹² B. Natoński, *Humanizm jezuicki i teologia pozytywno-kontrowersyjna od XVI do XVIII wieku. Nauka i piśmiennictwo [The Jesuit humanism and positive-controversial theology from 16th to 18th c. Studies and writings]*, Kraków 2003.

¹³ Cf. S. Bednarski, *Jezuici polscy wobec projektu ordynacji studiów [Polish Jesuits and the project of the school regulations]*, Kraków 1935.

¹⁴ L. Grzebień, *Jezuici polscy a reformacja [Polish Jesuits and the Reformation]*, „The sixteenth anniversary of the Faculty of Theology in Krakow” 20 X 1996–20 X 1997, Kraków 1998, p. 535–548.

to the Catholic faith, the Jesuits did not regard shaping the pupils' confessional identity as the main task of schooling¹⁵.

The subject that helped strengthen pupils' faith was obviously theology, involving the most bearing points of the Roman Catholic doctrine and taught at every stage of education. In the 16th century, it was the positive-controversial theology called *Controversiae* ("controversies"), while in the 17th century it was renamed "controversial theology" (*Theologia controversa*). It was a subject that included a short outline of faith, i.e. of basic, scholastic theology and a detailed analysis of questions disputed by Catholics and non-Catholics. Therefore, polemical theology was adapted to a considerable extent to geographical regions where diverse religious confessions were present. It was modeled after Robert Bellarmín's *Disputationes*¹⁶.

St. Robert Bellarmín was one of the most important figures in the Counter-Reformation. Upon the start of his studies, his teachers adhered to St. Thomas Aquinas' doctrine. As a professor of theology and a later rector of the Roman College, who supported the reform decrees of the Council of Trent, he was the best person to prepare the handbook on polemical theology.

He attempted to collect and summarize all the various religious disputes between Catholics and non-Catholics. The result of his research was compiled to a book entitled *Disputationes de controversiis christianae fidei*, which was first published in Ingolstadt in 1581–1593. Bellarmine's method consisted in reviewing the issues in a calm and fair manner rather than arguing against Protestants.

At the very beginning of the Order in the Polish-Lithuanian Commonwealth, the students and candidates had to complete the education in various ways. As the first generation of priests in a country where no school at this level existed in those days, the first Polish Jesuit polemicists were educated at the Roman College; later, they imported the methodology of controversy teaching to Poland.

The first chair of controversy was officially opened in 1581 at the Academy of Vilnius, which started this kind of teaching in 1579. The first head of controversy was Emanuel de Vega from Portugal. This Jesuit devoted much of his attention to dogmatic questions in controversial issues and opted for an individual course of instruction¹⁷. It is quite obvious that his educational methods included discussions, teaching and a practical training. The latter meant that the a person graduating from one of the higher classes could teach in lower ones or take part in rural missions.

¹⁵ B. Natoński, *Szkołnictwo jezuićkie w Polsce w dobie kontrreformacji, Wiek XVII – barok, kontrreformacja. Prace z historii kultury [Jesuit education in Poland in the times of Counter Reformation. 16th c. – Baroque, Counter Reformation. Cultural Studies]*, ed. J. Pelc, Wrocław 1970, p. 309–337.

¹⁶ Cf. S. Bednarski, *Stosunki kardynała R. Bellarmina z Polską i Polakami. Na podstawie korespondencji. [R. Bellarmín's Relations with Poles and Poland. On the basis of his correspondence]*, Kraków 1928.

¹⁷ K. Budzyk, *Ideologia i kultura doby kontrreformacji. Działalność jezuitów i Piotra Skargi [Ideology and culture in the time of the Counter Reformation. The works of Jesuits and Piotr Skarga.]*, „Polonistyka” 1949, v. 5 (2), p. 101–118.

In fact teaching positive-controversial theology depended on professors and thus, had an individual approach. Consequently, for a student faced with the need to present his level of expertise in the field, a better option was to give the name of his teacher or the college he completed rather than to explain which books and authors he read in the course of his studies. For example, Fryderyk Bartsch¹⁸, one of the long-term teachers of the subject in Braniewo, believed that one should stick to a specific handbook, e.g. *Enchiridion locorum communium adversus Ludderanos* by Jan Eck (Joahannes Eckius)¹⁹ or *Summa doctrinae christianae* by Peter Canisius²⁰. The first one, with forty-six editions before 1576, was directed primarily against Philip Melancthon's *Loci Communes*, but to some extent it refers to the teachings of other protestants as well. The other one was constructed as a list of two hundred and eleven questions in five chapters to answer the most important questions on religious matters and was based on works of numerous authors, not only Thomas Aquinas. Bartsch chose the *Enchiridion* for a straightforward reason – it was a book the Jesuits, maybe Bartsch himself, already had in their library.

With respect to the Polish-Lithuanian Commonwealth, Bartsch underlined that because of the specific nature of the country, one should only pay attention to problems which were of particular importance in Poland, such as: the Holy Communion under both kinds (against the Lutherans), the real presence of Christ in the Eucharist (against the Calvinists), the cult of saints, the Church tradition, the primacy of the Bishop of Rome, the purgatory, justification by faith and works, clerical celibacy, the origin of the Holy Spirit (against the Orthodox), infant baptism (against the Anabaptists), and the divine nature of Christ and the Holy Spirit (against the Anti-trinitarians).

In general, the Jesuits attributed particular importance to controversy lectures in the last stage of education, i.e. in the rhetoric classes. Most pupils, those who did not intend to pursue a career as Jesuits, would end their education there. However, as such they needed a solid base to start working as teachers or secretaries at nobility's estates and these lectures would greatly help them and prepare them for these tasks. On the other hand, for future Jesuits, who would soon

¹⁸ Cf. F. Bartsch (S. Bednarski), *Polski Słownik Biograficzny [Polish Biographical Dictionary]*, v. 1, Kraków 1935, ed. W. Konopczyński, p. 329–330; F. Bartsch (L. Grzebień), in: *Słownik Polskich Teologów Katolickich [Dictionary of the Polish catholic theologians]*, v. 1, Warszawa 1981, ed. H. E. Wyczawski, p. 118; J. Łukaszevska-Haberkowa, *Fryderyk Bartsch SJ (1552–1609) i jego działalność literacka [Fryderyk Bartsch SJ (1552–1609) and his literary works]*, in: *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana ks. prof. Ludwikowi Grzebieniowi z okazji 70. urodzin [The memory of the centuries shapes posterity. The jubilee book dedicated to Fr. prof. Ludwik Grzebieni on the occasion of his 70th birthday]*, ed. A. P. Bieś SJ, B. Topij-Stempińska, Kraków 2010, p. 225–239.

¹⁹ J. Eckius, *Enchiridion locorum communium adversus Lutherum [et] alios hostes Ecclesiae... [Enchiridion of common places against Luther [and] other Church's enemies...]*, Landshut 1525.

²⁰ P. Canisius, *Summa doctrinae christianae... in usum Christianae pueritiae [A summary of the Christian doctrine ... for Christian youth's use]*, Vienna 1555.

commence their philosophy and theology studies, the lectures in controversy provided a strong foundation for future education.

In the 16th century Poland, the most dynamically developing center for positive-controversial theology studies was Poznań with teachers such as Pedro Artieda²¹, Alfonso Pisa²², Laurence Arthur Faunt²³ and Pedro Viana²⁴. The annual disputes held at the local college were included in the most comprehensive and unique handbook of controversy of the 16th century Poland, published in Cologne in 1585, known under the title *Controversiarum aliquot praecipuarum fidei christianae succinctae et accuratae explicationes in Collegio Posnaniensi*.

Between 1583–1599, during the process of creating the Jesuit *Ratio studiorum*, after internal discussions within the Society, it was decided that polemical theology should only be studied in the Roman College and in countries endangered by heresy, particularly in Poland. In those years the number of Polish Jesuits working as teachers in Jesuit colleges grew rapidly²⁵. The *Ratio studiorum* was a document that standardized the global system of Jesuit education and collected regulations for school officials and teachers which relied on classical subjects, such as theology and philosophy. Created by experienced scholars, it did not and could not take account of any local specifics. It was too general.

Discussions concerning a common teaching program of the Jesuit Order were lengthy and violent, especially because of various geographical and religious conditions in the provinces. A special committee was formed: its task was to work on the *Ratio studiorum* and organize studies in colleges located north of Italy. As it was agreed, two fields of theological studies were to be created, i.e. scholastic and positive theology²⁶.

As stated by the committee, scholastic theology students, besides the commentary to *Summa* by St. Thomas, in the course of four years would also study controversy and the Holy Bible. Positive theology students were to devote the first two years to philosophy, while the second two years would be spent on lectures and classes in controversy, moral theology and the Holy Bible.

²¹ Pedro Artieda (1548 – 1578) was a Spanish Jesuit who worked in Posnan from 1573 to 1576, cf. J. Terlaga, *Działalność ks. Jakóba Wujka T.J. jako rektora Kolegium Poznańskiego [Jakób Wujek's activity as a rector of the Collegium in Poznan]*, Kraków 1936, p. 32, 65 and 82.

²² Alfons de Pisa (lat. Pisanus; 1552–1598), from Spain, attained Poland in 1577 and worked in Poznań and Kalisz.

²³ Laurence Artur Faunt (known as Faunteus or Anglus, i. e. lat. „from England”; 1552–1591), was born in England, educated in Louvain, in Poland from 1581.

²⁴ Pedro Viana (1549–1609) was a Spanish Jesuit who worked from 1573–1578 as a profesor e. g. in Vilnius, cf. R. Darowski, *Pierwsi arystotelicy wileńscy [First Aristotelians in Vilnius]*, “Analecta Cracoviensia” 1980, No. 12, p. 173–191.

²⁵ E. g. Adrian Radziwiński (1557–1615) and Adrian Junga (1551–1605), already known as polemicists and writers, started teaching.

²⁶ S. Bednarski, *Jezuici polscy wobec projektu ordynacji studiów [Polish Jesuits and the project of the school regulations]*, „Przegląd Powszechny” 1935, No. 205, p. 69–84 and 223–240.

Because of the specific character of the province and its geographical conditions, Polish Jesuits petitioned the *Ratio Studiorum* commission to take these aspects into consideration in the final version of the document. In the discussion on lectures in theology they were against splitting the subject in two parts. Their view was that instead of commenting on St. Thomas' *Summa*..., a theology teacher in the college should write separate works on every theological issue. The Polish Jesuits stressed that the most important thing in disputes with the Protestants and the Orthodox was the knowledge of the Holy Bible and the rules of dialectics, particularly the decisions of Councils which were completely neglected by non-Catholics.

The final version of the *Ratio studiorum*, accepted by the entire Congregation was published in 1599 and did not include rules on controversy teaching. It consisted of regulations which were compulsory for the entire Congregation; since positive-controversial theology was classified as one of the particular issues, it became one of the subjects to be studied by those who were supposed to work among non-Catholics. In those days, positive-controversial theology was not fully shaped in the universal Church; however, without aligning it with scholastic theology, it had no possibility for a more complete development²⁷.

In practice, lectures on controversy, which might as well be called lectures in the field of positive-controversial theology, continued to be taught separately in colleges offering a full course in theology.

Theology, particularly its positive-controversial variant, began to collapse gradually and slowly in the early 17th century. In the Polish Province conflicted with the Academy of Cracow attempting to create a local academy, positive-controversial theology suffered a serious crisis and eventually gave way to other questions. Perhaps the last who worked on controversies were ascetic writers Mikołaj Łęczycki²⁸ and Kasper Druźbicki²⁹ who, however, should be considered 17th-century authors.

Especially in the 16th century, many prominent writers in the field of positive-controversial theology could be found among the Polish Jesuits. Besides the above-mentioned, one should name e.g. Jakub Wujek, who published the first Polish language comparative theology handbook entitled *Judicium albo rozsądek niektórych Katholików o Confessiey Sędomierskiej*³⁰. He set an example to

²⁷ L. Piechnik, *Nowe elementy wniesione przez jezuitów do szkolnictwa polskiego w XVI w.* [New elements introduced by Jesuits to Polish education in the 16th c.], „Collectanea Theologica” 1976, No. 1 (46), p. 67–77.

²⁸ M. Bednarz, *Łęczycki M.*, in: Ignacy Loyola, *Pisma wybrane* [Selected writings], Kraków 1968, v. II, p. 605–606; M. Sopoćko, *Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowem* [Mikołaj Łęczycki on spiritual training], Wilno 1935.

²⁹ J. Krzyszkowski, *O. Kasper Druźbicki SJ* [Kasper Druźbicki SJ], „Sacrae Poloniae Millennium” 1965, v. 11, p. 573–613; J. Gummersbach, *Kilka rysów z wewnętrznego życia O. Kaspra Druźbickiego* [Selected features of Kasper Druźbicki's spirituality], „Nasze Wiadomości” 1926, No. 8, p. 208–215.

³⁰ *Judicium, or the common sense of certain Catholics of the Sandomierz Confession*, Kraków 1570.

others, i.e. Andrzej Jurgiewicz³¹, Adrián Junga (already mentioned), Stanisław Grodzicki³² and Jan Uberus³³ who followed in his footsteps.

The Jesuit education in the 16th-century Polish-Lithuanian Commonwealth was based and formed on general rules and decrees of the Council of Trent, however – as in many other aspects – it should be treated as a process. From 1565, when the Order for the first time opened a school, the educational system as well as local programs gradually developed into more strict and less independent schooling methods. To reinforce the protection of the Roman Catholic faith against the Protestants and the Orthodox, *theologia controversa* was the most important subject both for studying and academic development. The professors adjusted the content of their lectures to local circumstances, and current problems and disputes. When the religious situation began to change, *theologia controversa* was no longer needed and more emphasis was placed on general theology.

BIBLIOGRAPHY

Old prints:

Canisius P., *Summa doctrinae christianae... in usum Christianae pueritiae*, Vienna 1555.

Constitutiones Societatis Iesu. Anno 1558, Romae, in aedibus societatis Iesu, [1558].

Eckius J., *Enchiridion locorum communium adversus Lutherum [et] alios hostes Ecclesiae...*, Landshut 1525.

[Wujek J.] *Iudicium albo rozszdek niektórych Katholikow o Confessiey Sędomiarskiej*, Kraków 1570.

Dictionnaires and Encyclopedias:

Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy, 1564–1995, ed. L. Grzebień, Kraków 1996.

Polski Słownik Biograficzny, t. 1, ed. W. Konopczyński, Kraków 1935, entry: *F. Bartsch* (S. Bednarski).

Słownik Polskich Teologów Katolickich, t. 1, ed. H. E. Wyczawski, Warszawa 1981, entry *F. Bartsch* (L. Grzebień).

³¹ A. Jurgiewicz (1560–1640) died as a theologian in Vilnius, who was a former Jesuit and polemical writer.

³² S. Grodzicki (1541–1613) completed studies in Germany and Rome, worked mainly as a professor of dogmatic theology, but occasionally taught and wrote on polemical problems, cf. K. Drzymała, *Ks. Stanisław Grodzicki [F. Stanisław Grodzicki]*, Kraków 1973.

³³ J. Uberus (lat. for Uber or Huber; 1559–1612) was a German speaking Jesuit who worked in Northern Poland from 1585.

Publications:

- Bednarski S., *Jezuici polscy wobec projektu ordynacji studiów*, Kraków 1935.
- Bednarski S., *Stosunki kardynała R. Bellarmina z Polską i Polakami. Na podstawie korespondencji*, Kraków 1928.
- Bednarski S., *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 2003.
- Bednarz M., *Jezuici a religijność polska*, „Nasza Przeszłość” 1964, No. 20.
- Bednarz M., *Łęczycycki Mikołaj*, w: Ignacy Loyola, *Pisma wybrane*, Kraków 1968, v. II.
- Brodrick J., *Powstanie i rozwój Towarzystwa Jezusowego*, v. 1 *Początki Towarzystwa Jezusowego*, Kraków 1969.
- Budzyk K., *Ideologia i kultura doby kontrreformacji. Działalność jezuitów i Piotra Skargi*, „Polonistyka” 1949, v. 5 (2).
- Charmot F., *La pédagogie des jésuites. Ses principes, son actualité*, Paris 1951.
- Darowski R., *Pierwsi arystotelicy wileńscy*, „Analecta Cracoviensia” 1980, No. 12.
- Darowski R., *Przepisy dotyczące nauczania filozofii w uczelniach jezuickich w Polsce w XVI wieku, Studia z historii filozofii*, Kraków 1980.
- Darowski R., *Stan obecny i perspektywy badań nad filozofią w szkołach jezuickich w Polsce (XVI XVIII w.)*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1978, No. 24.
- Donohue J. W., *Jesuit Education. An Essay on the Foundations of its Idea*, New York 1963.
- Drzymała K., *Ks. Stanisław Grodzicki*, Kraków 1973.
- Garía de Castro J., *Polanco. El humanismo de los jesuitas (1517–1576)*, Bilbao – Santander – Madrid 2012.
- Grzebień L., *Jezuici polscy a reformacja*, „Jubileusz sześćsetlecia Wydziału Teologicznego w Krakowie, 20 X 1996 – 20 X 1997”, Kraków 1998.
- Grzebień L., *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, Kraków 1994.
- Gulbinowicz H., *Geneza konstytucji hojjańskich Seminarium Duchownego w Braniewie*, „Studia Warmińskie” 1968, No. 5.
- Gummersbach J., *Kilka rysów z wewnętrznego życia O. Kaspra Drużbickiego*, „Nasze Wiadomości” 1926, No. 8.
- Herman J.B., *La pédagogie des jésuites au XVI^e siècle. Ses sources, ses caractéristiques*, Louvain 1914.
- Hughes T., *Loyola and the Educational System of the Jesuits*, New York 1907.
- Kalinowska J.A., *Kardynał Stanisław Hozjusz (1504–1579) wobec sekularyzacji swoich czasów*, in: *Laicyzacja i sekularyzacja społeczeństwa nowożytnego (XVI–XVIII w.)*, ed. J. Wiśniewski, Olsztyn 2008.
- Kardynał Stanisław Hozjusz (1504–1579). Osoba, myśl, dzieło, czasy, znaczenie*, ed. S. Archemczyk, J. Guzowski, J. Jezierski, Olsztyn 2005.

Krzyszowski J., *O. Kasper Druźbicki SJ*, „Sacrae Poloniae Millennium” 1965, v. 11.

La pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale, Messina 14–16 novembre 1991, ed. F. Guerello, P. Schiavone, Messina 1992.

Lukaszewska-Haberkowa J., *Fryderyk Bartsch SJ (1552–1609) i jego działalność literacka*, in: *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana ks. prof. Ludwikowi Grzebieniowi z okazji 70. urodzin*, ed. A. P. Bieś SJ, B. Topij-Stempińska, Kraków 2010.

Natoński B., *Humanizm jezuitki i teologia pozytywno-kontrowersyjna od XVI do XVIII wieku. Nauka i piśmiennictwo*, Kraków 2003.

Natoński B., *Szkolnictwo jezuitki w Polsce w dobie kontrreformacji, Wiek XVII – barok, kontrreformacja. Prace z historii kultury*, ed. J. Pelc, Wrocław 1970.

Piechnik L., *Nowe elementy wniesione przez jezuitów do szkolnictwa polskiego w XVI wieku*, „Collectanea Theologica” 1976 (46), No. 1.

Sopoćko M., *Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowem*, Wilno 1935.

Terłaga J., *Działalność ks. Jakóba Wujka T.J. jako rektora Kolegium Poznańskiego*, Kraków 1936.

Umiński J., *Kardynał Stanisław Hozjusz, biskup warmiński (1504–1579)*, Opole 1948.

Theologia controversa in the 16th c. Jesuit schools of the Polish-Lithuanian Commonwealth as a tool of the Counter Reformation

Summary

Aim: The author’s aim in this article was to present the Jesuit education in 16th c. in the Polish-Lithuanian Commonwealth as a result of Council of Trent and following Church’s reform. Introducing the Jesuit Order into the Polish-Lithuanian Commonwealth was the idea of S. Hozjusz. He was one of those who conducted the reform of the Catholic Church in the country. Hozjusz thought that the education of priests and laity is the most efficient way to promote the Catholic faith.

Methods: The author hereof applied a method based on the analysis of historical sources and then described the result.

Results: From the very beginning the educational system was discussed and organized in the Jesuit Order, but the teaching was effectively independent in every province till the end of the 16th c. The main subject in academic education was the so-called *theologia controversa*, which consisted in analysing issues which were disputable between Catholics and non-Catholics. However, it should be noted that for the Jesuits shaping the pupils’ confessional identity was not the main task of schooling, as they considered peaceful coexistence with others to be the best way to introduce them to the Catholic faith.

Conclusions: The conclusions depict the main books and methods used in the educational system as well as the development and collapse of *theologia controversa* teaching. The R. Bellarmin’s oeuvre was the first handbook of the

subject, but in every college it was adapted to local needs and the students' level. Therefore, theology teaching was independent till the end of the 16th century when *Ratio Studiorum* was officially published.

Following a theological crisis within the Order in Poland at the beginning of the 17th c. *theologia controversa* was forsaken. Nevertheless, some Jesuit writers (M. Łęczycki and K. Drużbicki) still continued teaching it (mostly having Orthodox Christians in mind) and printed educational books dealing with this issue. The author provides the audience with a thorough description of how *theologia controversa* was introduced in the Polish-Lithuanian Commonwealth, who the teachers were and what books and methods were used.

Keywords: the Jesuits, 16th c., education, school, *theologia controversa*.

KATARZYNA DORMUS

ORCID: 0000-0002-4780-3914

The Pedagogical University of Cracow

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.04

THE BEGINNINGS OF THE INSTITUTIONALIZATION OF PEDAGOGY IN CRACOW

Pedagogy started functioning as a self-standing academic discipline in the 19th century. Each self-standing academic discipline is characterized by a strict specification of the subject and purpose of research, assumption of particular research methods and procedures, and a high level of theoretical integrations accompanied by deep self-reflection of researchers who represent it. A highly significant criterion is the institutional one – the fact that a given discipline is practiced at an academic institution and as a course of study at a university¹. The problem of institutionalization of pedagogy in Poland was not raised until the interwar period. An important component of this process was at first the establishment of the Pedagogical College and later the Institute of Pedagogy at the Jagiellonian University. There are several studies of the history and operation of those entities². As such, this paper is not intended to present their history once again, but to indicate the importance of that

¹ J. Kozłowski, *Narodziny i rozwój dyscyplin naukowych [Birth and Development of Scientific Disciplines]*, Internet, (access: 3.08.2018 r.), available at: <http://kbn.icm.edu.pl/pub/kbn/sn/archiwum/9601/kozlow.html>

² R. Dutkowska, *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952. (Zarys działalności) [The Pedagogical College at the Jagiellonian University 1921–1952. An Overview of Activity]*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, No. 4, p. 444–459. S. Baścik, *Dzieje pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim [The History of Pedagogy at the Jagiellonian University]*, in: *Studia z dziejów Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego [The History of the Department of Philosophy and History at the Jagiellonian University]*, ed. S. Mikucki, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace historyczne”, vol. 16, Kraków, PWN, 1967, p. 406–435; U. Perkowska, *Studia i kursy zawodowe na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1868/69–1938/39 [Academic and Professional Studies at the Jagiellonian University between 1868–1869 and 1938–1939]*, Kraków, Instytut Historii UJ, 1995; K. Michalewska, *Studium Pedagogiczne UJ 1921–1952. Zarys dziejów i organizacja studiów [The Pedagogical College at the Jagiellonian University 1921–1952. A Historical Overview and Organization of Studies]*, in: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996 [The Tradition and Challenges. A Commemorative Book for the 75th Anniversary of the Pedagogical College at the Jagiellonian University 1921–1996]*, ed. scient. K. Pałacowska, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 1996, p. 55–69; J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939 [The Jagiellonian University 1918–1939]*, Kraków, PAU, 2000.

fact for the institutionalization of Polish pedagogy and therefore, to strengthen its position as a self-standing academic discipline.

Pedagogy grew on the ground of philosophy and became a separate domain over time, gradually gaining independence. Ernst Christian Trapp, who conducted a teaching seminar from 1778 at the Hall University, may be regarded as a precursor of academic pedagogy. The theoretical and practical modes of education were combined there for the first time in a single institution on the university ground. Trapp's accomplishment was also the separation of this seminar from the Theological Seminar, which it originally functioned within, namely the separation of pedagogical education from theological one. Trapp's seminar may be regarded as an experiment, although it did not last for too long and eventually failed.

Johann Friedrich Herbart was the first one to justify the status of pedagogy as a self-standing discipline in his work entitled *General Pedagogy* (1806). He stressed the essence and scope of the issues raised by pedagogy, distinguished basic categories of notions and presented its objectives. Herbart based it on two auxiliary sciences – ethics and psychology. He was also the first one to receive his postdoctoral qualifications in pedagogy (1802)³, although the departments he took charge of, namely in Göttingen and Königsberg, were the departments of philosophy, not pedagogy. In Königsberg, he also gave a seminar for teachers, but the institutional and organizational associations between pedagogy and philosophy remained close.

The interest in pedagogy in the 19th century was boosted by the need for a proper professional training of secondary school teachers. The consequence of the growing importance of secondary-level education was the need for reliable pedagogical education (both in practical and theoretical terms) of secondary school teachers to become more apparent. The issue of whether universities were supposed to provide future teachers with just academic education or also with a practical training remained open. It was generally assumed that the task of universities was not to ensure a professional training and that the teaching profession was gained through practice and there was no space for practice at universities. On the other hand, it was expected that standalone academic education did not prepare for school work in a sufficient manner. This situation resulted in an increased interest in pedagogy, especially at German universities. Psychology, pedagogy and detailed didactics were included in the curricula of lectures and an obligatory pedagogy exam was introduced in the philosophical department. The lectures in pedagogy were usually delivered by philosophy professors and separate departments of pedagogy were not founded. However, over time, the need to establish such department or any other institutional forms started to become increasingly more urgent. Pedagogical seminars were the first to appear among such forms. This model of pedagogical education of teachers employed a formula

³ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika [Pedagogy]*, in: *Pedagogika. Leksykon PWN [Pedagogy. PWN Lexicon]*, Warszawa, PWN, 2000, p. 144–145; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki [The Basics of Modern Pedagogy]*, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2004, p. 26.

of a strict combination between theoretical education at university and a practical use of knowledge in lower secondary schools⁴.

The example of Germany had some influence on Austria and also on Galicia. The efforts to introduce pedagogy as a self-standing academic discipline and an academic teaching subject were undertaken at both Galician university centers – at first in Cracow and then in Lviv.

The notion of university training of teachers had its tradition in Cracow. In the late 1870s, a teaching seminar was founded within the Principal School of the Realm to train secondary school teachers. Lectures in pedagogy were conducted at the beginning of the 19th century and the first lecturer of the subject was a Czech professor of philosophy, Michał Waclaw Voigt, who came from Lviv in 1805. He delivered his lectures at the Principal School of Cracow since 1809⁵. Over next several decades, until 1880–1881, at the Jagiellonian University the lecturers changed frequently and were not systematic. A bizarre concept named the Institute of Religion, Pedagogy and Greek was established in 1833 at the Faculty of Philosophy, where lectures on pedagogy were given most of the time by priests. These were rather poor-quality lectures which did not enjoy too much popularity among students and the Institute of Religion, Pedagogy and Greek was closed in 1850. Subsequently, philosophers: Józef Kremer and Maurycy Straszewski⁶ provided the lectures on pedagogy.

During the period of autonomy, increasing importance was assigned to secondary school teachers' education and the mode of training was determined by national regulations (1897, 1911), according to which the candidates for secondary school teachers needed to undertake university studies and pass obligatory exams, i.a. in pedagogy, and complete their internship at school⁷. This led the Jagiellonian University to make the first attempt to establish an institute of pedagogy and strive to improve the quality of lectures in pedagogical sciences⁸. Specifically, the first efforts to establish an institute of pedagogy were undertaken by the Faculty of Philosophy in 1875, however, they proved unsuccessful due to the Ministry's opposition. The beginning of 1880s brought some improvement to the situation as the academic year 1880–1881 was the time when Leon Kulczyński started to give his lectures. He was the first Polish extraordinary professor, who received his postdoctoral degree in pedagogy and conducted classes only in this subject. Thanks to his efforts, the lectures on pedagogy were given systematically. This is when pedagogy became definitively separated from philosophy. There

⁴ S. Baścik, *Dzieje pedagogiki...*, p. 407–408; K. Szmyd, *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939) [The Creators of Educational Studies in the Lviv Academic Circles (1860–1939)]*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003, p. 67–68.

⁵ cf. *Voigt Michael Wenzel (1765–1830)*, in: *The Bloomsbury Dictionary of Eighteenth-Century Philosophers*, ed. by H.F. Klemme, M. Kuehn, London 1816, p. 815. The dictionary mentions other dates – 1804 as taking up a job in Cracow and 1811 in Lviv.

⁶ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 445.

⁷ *Ibid.*, p. 444.

⁸ K. Michalewska, *Studium Pedagogiczne...*, p. 57.

were two other extraordinary professors who also taught pedagogy: Straszewski and Teofil Ziemba.

Kulczyński was an excellent practitioner – an experienced teacher of St. Anna's Lower–Secondary School and its headmaster between 1887 and 1922. He appreciated the role of practice as an active teacher. He proposed practical pedagogical courses to be created at the University, following the example of German universities. These attempts were unsuccessful, but thanks to them, one–year practical courses at St. Anna's Lower–Secondary School, which he managed, functioned quite well⁹.

This was the time when pedagogical sciences developed at the Jagiellonian University and the lack of an academic center was becoming increasingly more noticeable. Therefore, various actions were undertaken, i.a. in 1914 when the introduction of didactic courses was planned. In 1916, the Council of Faculty of Philosophy instructed the departmental pedagogical commission to prepare a reform of studies and education in secondary schools. A year later, some didactic classes and lectures were introduced in the Faculty of Philosophy. They were organized in such a manner that during each two–year cycle, the didactics of each important subject taught at a secondary–school level was included. This issue also was readdressed in public discussions, facilitated by the fact that Cracow of that time hosted numerous pedagogues coming from the Russian partition, including i.a. Jan Władysław Dawid, Aniela Szycówna and Helena Radlińska. In 1913, Dawid presented a project of the Polish Pedagogical Institute in the “Ruch Pedagogiczny” magazine – an institution meant to prepare future teachers of people's and secondary schools, conduct academic works and impact the entire educational activity in Poland. This issue was raised on the day before the outbreak of World War I by the Pedagogical Institute Society and a memorial considering proper teacher education was issued by the Society of Private Docents at the Jagiellonian University¹⁰.

Unlike in Lviv, it was impossible to create an independent organizational structure of pedagogy in Cracow. There was a self–standing academic and didactic institution at the Lviv University between 1907 and 1921 administered by Bolesław Mańkowski and enjoying high popularity, namely the Pedagogical Seminar. It prepared the participants for independent pedagogical studies and the teaching profession¹¹.

During the time preceding the restoration of independence on the Polish land, only the Galician universities educated secondary school teachers and pedagogues who could work in school administration¹². Meanwhile, a rapid increase in the num-

⁹ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 445; K. Olszewski, *Leon Kulczyński*, in: *Polski Słownik Biograficzny [Polish Biographical Dictionary]*, vol. XVI, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971, p. 140–141.

¹⁰ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 445–447; S. Baścik, *Dzieje pedagogiki...*, p. 408–415; K. Michalewska, *Studium Pedagogiczne...*, p. 57–58.

¹¹ K. Szmyd, *Twórcy nauk o wychowaniu...*, p. 153–155.

¹² R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 447.

ber of secondary schools triggered the demand for properly trained teachers. But there were not enough of them. In 1918–1919, more than 57% out of 5,220 secondary school teachers did not have a university degree at all and only 20% had a full university degree. The Ministry of Religious Beliefs and Public Enlightenment tried to resolve the problem by organizing a series of courses for teachers. The National Pedagogical Institute was established in Warsaw in 1918, while the Pedagogical Faculty of the Free Polish University was the first institution in the reborn Poland which organized systematic secondary teachers' education¹³.

The first steps in that direction were undertaken in the university circles of Poznań. According to the German universities, the pedagogical sciences were to be treated equally to other university disciplines and included in the Faculty of Philosophy¹⁴. Another center which was granted the department of pedagogy was the Free Polish University in 1922. There were some intensive efforts to provide pedagogy with institutional forms also in Cracow. The Jagiellonian University was in favour of establishing a separate pedagogical institute – following the example of other European centers – which would be an education and academic research center¹⁵. Prof. Władysław Heinrich, a philosopher and a psychologist educated in Western Europe, was very active in this field as the founder of the first Experimental Psychology Laboratory¹⁶ in Eastern Europe.

The first institutional form of the Cracow pedagogy was the Pedagogical College, established to satisfy the need for a professional training of candidates for work in a secondary school, which was to be the seed of a future independent institution. The College was officially opened on November 6th, 1921. Until 1951, Władysław Heinrich served as the head of the institution¹⁷. He insisted on the College being an autonomous academic and didactic institution. However, the overwhelming majority of professors believed that the College should be closely related to the Faculty of Philosophy. The statute of the College, approved in July 1922, was a compromise between those two positions. It assumed that it should fulfill two tasks: educate secondary school teachers and conduct scientific activities. The College was a branch of the Faculty of Philosophy, but it had its own director elected by the Faculty Council. It also had an advisory and supervising body – the Commission of the Pedagogical College. According to the statute, the Commission

¹³ Ibid., p. 448.

¹⁴ J. Chodakowska, *Uniwersyteckie studia pedagogiczne [University-Level Pedagogical Studies]*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1994, vol. 36, p. 164–165. Compare: A. Czubiński, *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918–1939 [The History of the Poznań University 1918–1939]*, in: *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919–1969 [The History of the Adam Mickiewicz University 1919–1969]*, ed. vol. Z. Grot, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1972, p. 19, 100, 208, 256. The Department of Pedagogy was closed in 1933 by a decision of the minister.

¹⁵ Ibid., p. 151–152.

¹⁶ U. Perkowska, *Studia i kursy...*, p. 59–60; T. Heinrich, *Wspomnienie o Ojcu – Władysławie Heinrichu [A Memory of the Father – Władysław Heinrich]*, in: *Tradycja i wyzwania...*, p. 31.

¹⁷ J. Chodakowska, *Uniwersyteckie studia...*, p. 160; R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 451; U. Perkowska, *Studia i kursy...*, p. 60; T. Heinrich, *Wspomnienie o Ojcu...*, p. 33.

was to be composed of the College lecturers selected by the Council of the Faculty of Philosophy – and it actually included the representatives of the Faculty, including i.a. (apart from Heinrich) Władysław Natanson, Kazimierz Nitsch, Stanisław Kot, Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szuman and Władysław Szafer¹⁸.

The candidates admitted to the College were those who had finished the third or fourth year of university studies. They were free to continue their university course and paid only the entrance and examination fees. The College covered a one-year teaching course with 40 hours of classes per week. There were three to five hours of subject didactics per week. Practical classes took the form of a lesson observation in secondary schools and at the end the candidates taught students on their own. The course finished with an exam covering general subjects and a certificate of didactic specialty from particular lecturers. The graduates were prepared for the profession and obtained the academic census. Graduation from the College rendered them fully qualified to teach in a secondary school without the need to pass a teacher's exam. However, the graduates could not obtain a secondary school teacher diploma until completing a full year of teaching¹⁹.

High quality of studies, the ease of reconciling the academic and pedagogical training, and finally the exemption from the teacher's exam attracted candidates. During the first year of its existence, the College admitted 135 students. The peak came in 1925–1926, when the College had 411 students. However, in the 1930s, the attendance dropped as a result of an economic crisis (the lowest number was recorded in 1936–1937 as only 105 candidates)²⁰. Between 1921 and 1939, the College educated about 4,500 students. Women accounted for over 50% of the students. 2,300 people received their final certificates until 1939. The graduates of the College were, e.g., Antonina Obrebska–Jabłońska, a linguist and later a professor of the University of Warsaw or Jan Sztudynger, a well-known writer of epigrams²¹.

The burden of didactic classes and exams was heavy. The lack of scholarships and difficulties with finding a place in student dorms intensified the problem. As a result, the period of studies extended and even made some students resign. *Graduation from the Pedagogical College was related to a considerable effort and was undoubtedly very absorbing (i.a. in terms of time). However, in hindsight, I believe it was an institution of a reliable and factual training for a teacher's profession*, recalled Stefan Wołoszyn, a graduate of the College²².

The formula of the College was extended in 1928 when the Ministry decided to organize two-year pedagogical courses for teachers of pedagogical subjects at teacher's education centers. They were intended for graduates of

¹⁸ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 449, 452.

¹⁹ Ibid., p. 457–459; U. Perkowska, *Studia i kursy...*, p. 60–61.

²⁰ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 459–460.

²¹ U. Perkowska, *Studia i kursy zawodowe...*, p. 61, 63.

²² S. Wołoszyn, *Relacja wspomnieniowa, o moich studiach w Uniwersytecie Jagiellońskim [An Account of My Studies at the Jagiellonian University]*, in: *Tradycja i wyzwania...*, p. 42.

university studies who had passed the teacher's – MA or PhD – examinations. These courses were mainly used by active teachers. The participants of those ministerial courses received either a paid leave or a ministerial scholarship, which they were obliged to pay off through their work by teaching for four years at teacher's education centers located far from large city centers. The students had to sit all the exams in the field of master's degree in pedagogy at the Pedagogical College and write their master's theses. The ministerial course was part of the College; however, it had a separate supreme authority²³. The courses probably existed until 1934, when their curriculum was unified with that one followed by the College²⁴.

The problem faced by the College on a daily basis was staffing. While it was not a significant problem to find lecturers of detailed didactics, as those were selected from a pool of academic teachers and those from lower secondary schools²⁵, the staff for general subjects was fairly difficult to select. The pedagogical psychology was first taught by Władysław Woelfle, then Henryk Rowid; the organization of education by Kazimierz Władysław Kumaniecki; school hygiene by Tomasz Janiszewski, Władysław Gądzikiewicz and Błażej Gaston, respectively; and educational legislation by Fryderyk Zoll. But there were not enough lecturers of such vital subjects as pedagogy and history of education. Under these conditions, the idea to create proper departments at the College and prepare the candidates for them returned. This time, the efforts made by the Faculty of Philosophy brought the intended result²⁶.

The issue of departments had already been raised by the Council of the Faculty earlier in the spring of 1912. An agreement emerged to establish the departments, provided that a proper candidate was found – but there was no such candidate for a long time. Heinrich had hopes for Marian Falski, but he chose to work in the Ministry of Religious Denominations and Public Enlightenment²⁷. The prob-

²³ S. Baścik, *Dzieje pedagogiki...*, p. 423; R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 462–463.

²⁴ J. Chodakowska, *Uniwersyteckie studia...*, p. 164.

²⁵ Gradually, a team of lecturers selected from the best didactics in Cracow was also created. This group included i.a., Zygmunt Klemensiewicz (Polish), Juliusz Ippoldt and Jan Jakóbiec (German), Władysław Szafer (botanics), Stanisława Niemcówna (geography).

²⁶ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 453.

²⁷ *Ibid.*, p. 453; K. Paclawska, *Wprowadzenie [Introduction]* in: *Tradycja i wyzwania...*, p. 16; K. Michalewska, *Studium Pedagogiczne UJ...*, p. 59; G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Działalność i twórczość pedagogiczna [Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Pedagogical Activities and Works]*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Paedagogica et Psychologica”, No. 33, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1994, p. 23. Compare: K. Szmyd, *Miejsce Zygmunta Mysłakowskiego w tworzeniu krakowskiego środowiska nauk o wychowaniu okresu II Rzeczypospolitej [The Role of Zygmunt Mysłakowski in Developing Education Studies in Cracow in the Second Polish Republic]*, in: *Mysł pedagogiczna przełomu wieków. (Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26–27 września 2000 r. z okazji jubileuszu 600-lecia odnowienia akademii Krakowskiej i 75-lecia utworzenia Katedry pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim [Pedagogical Thought at the Turn of the Century. (Materials from the September 26th–27th, 2000 Academic Conference to Commemorate the 600th Anniversary of the Renewal of the Cracow Academy and the 75th Anniversary of the Pedagogy Department at the Jagiellonian University])*, ed. T. Aleksandra, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001, p. 171–188.

lem was solved in 1924 when Zygmunt Mysłakowski came to the University. He received his postdoctoral degree the following year and became the head of the Department of Pedagogy in 1926, then in 1928 an associate professor²⁸. *Zygmunt Mysłakowski's joining the Department of Pedagogy was a result of several years of efforts undertaken by the head of the College [Heinrich – K.D.] to allow education of their own academic workers*²⁹ – says Renata Dutkova.

In 1928 Mysłakowski organized the Pedagogical Seminar and started to hire auxiliary staff (Feliks Wnorowski, Bohdan Chrzanowski, Tadeusz Nowacki, Stanisław Skrzyszewski). The research topics at the Department were focused on the social basis for education, contemporary pedagogical trends, didactic and pedeutological notions³⁰. Julian Dybiec, appreciating Mysłakowski's contribution to the development of pedagogical sciences, writes that he created “a new vision of educational sciences and began team work over the problems which had not been addressed in Cracow or even in Poland”³¹.

Stefan Szuman was assigned to the Department of Educational Psychology. But the attempts to establish the Department of Educational History failed³². Furthermore, the plans to create other departments – of educational sociology (designed with Józef Chałasiński in mind), pathological psychology, didactic and theory of primary education and education in general schools – were also unsuccessful³³.

As a result of the establishment of the departments of pedagogy and psychology, pedagogical studies providing education formasters in pedagogy could be organized. The pedagogical disciplines had not been separate fields of study until then. The curriculum of pedagogical studies was taking shape slowly. The reform of faculties of philosophy in 1925 gave a chance to organize the course of studies and create more convenient conditions for academic specializations. It also introduced the master's degree, which was at the same time a professional degree closing the university education in general subjects. The Act on the System of Education of 1923 maintained the principle of pedagogical education of secondary school teachers, at the same time imposing the obligation of a one-year internship³⁴.

²⁸ *Kronika UJ za lata 1926/27–1929/30 [The Chronicle of the Jagiellonian University for the period between 1926–1927 and 1929–1930]*, Kraków 1934, p. 55. The efforts to award Mysłakowski the title of an associate professor began in 1935, but the ministry delayed the publication of the professor nomination. Mysłakowski was not awarded the title until 1945. The case was similar to the earlier nomination of Szuman. See G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski...*, p. 32; J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński...*, p. 332–333.

²⁹ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 454.

³⁰ S. Baścik, *Dzieje pedagogiki...*, p. 421; G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski...*, p. 26.

³¹ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński...*, p. 451.

³² The Department of Cultural History operated between 1920 and 1934, was managed by Stanisław Kot and its research focused on history and educational issues.

³³ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 453–455.

³⁴ J. Chodakowska, *Uniwersyteckie studia...*, p. 151.

The studies were opened pursuant to the Regulation of April 2nd, 1926³⁵. Regular recruitment for the studies began in the 1926–1927 academic year. The students had to pass exams in general psychology, logics with methodology and epistemology, history of philosophy, pedagogy and general didactics, pedagogical psychology and history of education and an extra subject of the student's choice. They were also obliged to write and defend their master's theses. The group of lecturers included such outstanding specialists as e.g., Władysław Henrich, Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szuman, Jan Stanisław Bystron and Kazimierz Dobrowolski³⁶.

The Jagiellonian University, together with the University of Warsaw, University of Poznań and the Free Polish University, were among those universities which developed a full curriculum and manner of implementation of pedagogical studies. The remaining universities (John II Casimir University, Stephen Báthory University and the University of Lublin) did not have fully organized studies of that type³⁷.

This was the time when pedagogy was under institutionalization within other Polish university circles as well. At the University of Lviv, the Pedagogical Seminar suspended its operations, but the lectures on pedagogical sciences were still delivered. In light of ineffective efforts to establish the Department of Psychology and the Department of Pedagogy, the former Pedagogical Seminar was brought back to life in 1933 and named the Pedagogical College. It was administered by Tadeusz Ajdukiewicz. The center of the College was to be the Department of Pedagogy which, however, could not be created³⁸.

The Seminar of Pedagogy and Organization of Education was established at the University of Warsaw in the academic year 1926–1927 at the initiative of Bogdan Nawroczyński. It included four-year studies training teachers of pedagogical subjects for teacher seminars and, after 1932, the pedagogical secondary schools. The graduates obtained the title of a Master of Philosophy in pedagogy. A one-year Pedagogical College was established in 1927, educating candidates for teachers of subjects for secondary schools. In the 1930s, the curriculum of pedagogical studies was also conducted by the Seminar of Educational History

³⁵ *Rozporządzenie MWRiOP z dnia 2 kwietnia 1926 roku w sprawie programu studiów i egzaminów w zakresie pedagogiki na stopień magistra filozofii [MWRiOP Regulation of April 2, 1926, regarding the Program of Studies and Examinations in the Field of Pedagogy for a Master's Degree in Philosophy]* Dz. Urz. MWRiOP 1926, No. 8 of May 15, item 81, p. 177–178; S. Baścik, *Dzieje pedagogiki...*, p. 421; R. Dutkowska, *Studium Pedagogiczne...*, p. 459.

³⁶ G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski...*, p. 26.

³⁷ J. Chodakowska, *Uniwersyteckie studia...*, p. 152.

³⁸ K. Szmyd, *Twórcy nauk o wychowaniu...*, p. 194, 197, 213–216, 266–269, 299. Compare: J. Chodakowska, *Powstanie Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie [The Establishment of the Department of Pedagogy at the John Casimir University in Lviv]*, in: *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy [The History of Education in the 20th Century. Legacy and Perspectives]*, ed. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Kielce, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, 1998, p. 361–368.

and Pedagogical Doctrines and the Department of Educational Psychology headed by Stefan Baley³⁹.

A Department of Pedagogy at the Stephen Báthory University in Vilnius was not created for a long time until 1938. Between 1920–1937 the lectures in pedagogy were conducted by Marian Massonius, a philosopher. It was not until the autumn of 1938 that Ludwik Chmaj⁴⁰ took over the management of the Department.

Thanks to the activity of the Pedagogical College, Cracow became an important center of pedagogical work. Regarding the operations of the College, new departments were established, including the Department of Pedagogy, a specialist academic library and a therapeutic and educational counseling center for difficult children managed by Mysłakowski (hence the initiative to establish the Pedagogical Institute in Katowice, headed by Szuman, and the Academic Pedagogical Society).

The outbreak of World War II put a stop to the dynamic development of pedagogy at universities in Cracow. However, after the end of the war, the Department of Pedagogy restarted functioning⁴¹ with pedagogical studies organized according to the pre-war rules. The 1940s and 1950s were a difficult time for Cracow pedagogy due to the political backdrop. A rapid collapse of the College started after 1945 and ended with its dissolution in 1952⁴². The College, as stated by Renata Dutkova, became *an experiment of the interwar period*⁴³. It was reactivated only in 1991.

BIBLIOGRAPHY

Baścik S., *Dzieje pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim*, in: *Studia z dziejów Wydziału Filozoficznego–Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, ed. S. Mikucki, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace historyczne”, vol. 16, Kraków, PWN, 1967.

Chodakowska J., *Powstanie Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w: Historia wychowania w XX wieku. Dorobek*

³⁹ J. Kamińska, *Dzieje Wydziału Pedagogicznego, Uniwersytetu Warszawskiego. Zarys [The History of the Department of Pedagogy at the University of Warsaw. An overview]*, in: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia [The Department of Pedagogy at the University of Warsaw. The 50th Anniversary. The Establishment and Development of Academic Disciplines]*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2004, p. 7–9.

⁴⁰ W. Szulakiewicz, *Ludwik Chmaj (1888–1959). Zarys biografii i twórczości pedagogicznej [Ludwik Chmaj (1888–1959). An overview of Biography and Pedagogical Work]*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2003, vol. 43, p. 164, 167; M. Przeniosło, *Habilitacja z pedagogiki w II Rzeczypospolitej [The Habilitation in Pedagogy in the Second Polish Republic]*, Internet, (access: 25.08.2018 r.), available at: https://www.google.com/search?q=cejsh.icm.edu.pl%2F...%2FMalgorzata_Przenioslo_Habilitacja_z_pedagogiki_w_II_Rzeczypospolitej.pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b

⁴¹ Efforts to establish the Institute of Pedagogy were undertaken in the late 1960s and reached a successful conclusion in 1968.

⁴² R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 454, 467; K. Paclawska, *Wprowadzenie...*, p. 17–18.

⁴³ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne...*, p. 468.

i perspektywy, ed. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Kielce, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach 1998.

Chodakowska J., *Uniwersyteckie studia pedagogiczne*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1994, vol. 36.

Czubiński A., *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918–1939*, in: *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919–1969*, ed. vol. Z. Grot, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1972.

Dutkowska R., *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952. (Zarys działalności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, No. 4.

Dybiec J., *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków, PAU, 2000.

Heinrich T., *Wspomnienie o Ojcu – Władysławie Heinrichu*, in: *Tradycja i wyzwania, Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, ed. scientific K. Paclawska, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 1996.

Kamińska J., *Dzieje Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zarys*, in: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2004.

Kozłowski J., *Narodziny i rozwój dyscyplin naukowych*, Internet, (access: 3.08.2018 r.), available at: <http://kbn.icm.edu.pl/pub/kbn/sn/archiwum/9601/kozlow.html>

Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego za lata 1926/27–1929/30, Kraków 1934.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2004.

Michalewska K., *Studium Pedagogiczne UJ 1921–1952. Zarys dziejów i organizacja studiów*, in: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, ed. scientific K. Paclawska, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 1996.

Michalski G., *Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Działalność i twórczość pedagogiczna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologia”, vol. 33, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1994.

Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, in: *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa, PWN, 2000.

Olszewski K., *Leon Kulczyński*, in: *Polski Słownik Biograficzny*, vol. XVI, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971.

Perkowska U., *Studia i kursy zawodowe na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1868/69–1938/39*, Kraków, Instytut Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1995.

Szmyd K., *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003.

Paclawska K., *Wprowadzenie*, in: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*

1921–1996, ed. scientific K. Paławska, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 1996.

Przeniosło M., *Habilitacja z pedagogiki w II Rzeczypospolitej*, Internet, (access: 5.08.2018 r.), available at: https://www.google.com/search?q=cejsh.icm.edu.pl%2F...%2FMalgorzata_Przenioslo_Habilitacja_z_pedagogiki_w_II_Rzeczypospolitej.pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b

Szmyd K., *Miejsce Zygmunta Mysłakowskiego w tworzeniu krakowskiego środowiska nauk o wychowaniu okresu II Rzeczypospolitej*, in: *Myśl pedagogiczna przełomu wieków. (Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26–27 września 2000 r. z okazji jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i 75-lecia utworzenia Katedry pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim)*, ed. T. Aleksandra, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001.

Szmyd K., *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003

Szulakiewicz W., *Ludwik Chmaj (1888–1959). Zarys biografii i twórczości pedagogicznej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2003, vol. 43.

Voigt Wenzel Michael (1765–1830), in: *The Bloomsbury Dictionary of Eighteenth-Century Philosophers*, ed. By H.F. Klemme, M. Kuehn, London 1816.

Wołoszyn S., *Relacja wspomnieniowa, o moich studiach w Uniwersytecie Jagiellońskim w: Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, ed. scientific. K. Paławska, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 1996.

The beginnings of the Institutionalization of Pedagogy in Cracow Summary

Aim: The goal of the article is to shed light on the process of institutionalization of Polish pedagogy using the example of Cracow. Pedagogy started functioning as a self-standing academic discipline in the 19th century.

Methods: The analysis of documents.

Results: Each self-standing academic discipline is characterized by a strict specification of the subject and purpose of research, but a very important criterion is the institutional one. The analysis of documents proved that the institutionalization of pedagogy in the Polish territories took place only in the interwar period. The first institutional form of the Cracow pedagogy was the Pedagogical College established to satisfy the need for a professional training of candidates for work in a secondary school, which was to be the seed of a future independent institution (1921). The next was the Department of Pedagogy (1926). As a result of the establishment of the departments of pedagogy and psychology, pedagogical studies providing education formasters in pedagogy could be organized (1926).

Conclusions: The establishment of the Pedagogical College, university studies and the Department of Pedagogy enabled a dynamic growth of pedagogy as an academic discipline and a course of study in Cracow. These developments created a basis for and tradition of Polish pedagogy.

Keywords: pedagogy, institutionalization of pedagogy, Cracow, Jagiellonian University.

ANNA WŁOCH

ORCID: 0000-0002-5286-8464

Pedagogical University of Cracow

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.05

THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S EDUCATION IN ENGLAND IN THE 19TH CENTURY

Unlike other European countries, the universal, compulsory education did not become a fact in England until the reform in 1870. Pursuant to the Elementary Education Act of 1870 (known as the Forster's Act)¹, all children aged 5–13 had to attend school. Until the end of the first half of the 19th century, English education was highly differentiated and accessible for all of aristocracy and middle-class children. Children from lower social classes were taught at a very low level in schools. The best education was received by boys from higher social classes who were traditionally sent to elite secondary boarding schools with long-standing history, such as Winchester, Eton or Rugby. Also the education of girls was a major problem for English society till the end of the second half of the 19th century. The schools for girls established at the beginning of the 19th century did not resemble the schools for boys to a large extent and their female teachers were poorly prepared to exercise their profession. The great majority of girls were educated at homes. Governesses employed in wealthy families were scarcely experienced educators. The situation started to change in the second half of the 19th century, when the first institutions professionally educating the future governesses and teachers from the middle class were established. It must be mentioned here that Catholic families, belonging to a definite minority, were the only social group in England of that time, which provided good-quality education for girls. Since the 17th century, women's religious congregations ran monastery schools for girls, which were often moved outside England because of repressions². After the wave of persecution

¹ D. Gillard, *Education in England: A Brief History*, 2011, chapter 6, Internet, (access: 22.03.2018 r.), available at: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html>

² See: K. Dormus, A. Włoch, J. Wojniak, *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne [Education of women, women in education. Historical and pedagogical sketches]*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2017, p. 73–96.

of Catholics in England, which emerged during the reformation, Catholics regained their right to run their own schools and undertake studies at English universities only in the second half of the 19th century. Earlier, the studies at the Oxford or Cambridge universities required a membership in the Church of England. Numerous religious congregations developed their own concept of preparing nuns to work as teachers, often following the example of Jesuit schools.

ENGLISH ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION IN 19TH CENTURY

At the beginning of the 19th century, the English system of education was highly differentiated and reflected the class division of society. Plenty of schools with centuries of tradition, maintained by charitable organizations, had lost their primary objectives. The remaining part of those schools was taken over by representatives of middle and upper class. There were several good-quality dissenting academies at that time³ which educated the staff for the industrial revolution. The attempts to create any supra-class schools failed in that period. The social movement for the education of the poor, intended to combine the traditions of educational institutions with the assumptions of the move, was led by Henry Brougham. Unfortunately, the mission of this movement did not succeed because of some strong opposition from the majority of the English society⁴. The English believed for a long time that education should be a domain of the privileged classes. This position was quietly accepted by the poorest. Furthermore, the English did not agree that children from upper social classes would be taught in one school with children from poorer families. As a result, the class divisions were strengthened in the next decades.

During the first years of the 19th century, the institutions primarily responsible for the organization of education, in particular of children from poor families, were the churches in England and Wales⁵, but also some private schools for the working class as well as the dame schools had some contribution. However, the significance of such schools was disrespected and unappreciated. It is a fact that the educational achievements of the dame schools were probably small, although there is some evidence that they provided highly necessary and locally appreciated childcare services. The organization of numerous church schools

³ Dissenting academies were English and Welsh educational institutions run by Dissenters to provide education and often a vocational training as a minister of religion, outside the Church of England. See: I. Parker, *Dissenting academies in England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1914, p. 45–52, Internet, (access: 27.12.2018 r.), available at: <https://archive.org/details/dissentingacadem00parkiala/page/16>

⁴ P. Johnson, *Historia Anglików [The offshore islanders]*, Gdańsk, Wydawnictwo Marabut, 2002, p. 316–318.

⁵ There is a single educational system in England and Wales, unlike the remaining historical parts of Great Britain: Scotland and Northern Ireland which developed different educational systems and preserved their autonomy in that scope. The article raises the themes of teacher's education in England in the 19th century.

was based on a monitorial system, where some older and more involved children taught younger pupils⁶.

Elementary schools operating in the 19th century, designed for all children, performed their functions at a very low level of quality. These schools remained a domain of secular and Church philanthropy for a very long time, and the national authorities demonstrated neutrality towards their operations. The dame schools, especially in rural areas, were run by elderly women called dames, who provided some questionable-value schooling for a small weekly fee. As a consequence of low tuition fees and a low level of education, the teachers in those types of schools (both elementary and dame schools) were often random people. The remuneration of such teachers allowed for a very modest life. The so-called Sunday Schools, highly popular in England at that time, put main emphasis on the social and religious development rather than education. Nevertheless, these schools became a seed of general education and the monitorial system⁷. Thanks to the application of the monitorial system, a single teacher was able to run a relatively sizable school. The curriculum was usually limited to “three R’s”, namely the basics of reading, writing, and arithmetic. What is more, girls also had hand-crafts classes. In terms of upbringing, the stress was put mainly on discipline and order, and the religious education was based on reading the Bible.

Due to an increasing number of Sunday Schools and Church schools students, these institutions became a rivalry area for different faiths and a clash territory of secular and religious trends. It is a fact that the state administration of that time was not prepared at all to undertake any school initiative. This initiative was in turn taken by private and church entities. During this period, churches in England strove for extending their educational activities, which was often expressed in establishing new organizations promoting the development of education. In 1811 the Anglicans established the National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church and in 1814 the nonconformists⁸ created the British and Foreign School Society⁹. As emphasized by Derek Gillard¹⁰, not all Anglicans shared the view spread by the Church of England that schools should be accessible for all children. Influential taxpayers and employers hiring children were definitely less enthusiastic about this idea. The purpose of the National Society for Promoting the Education of the Poor was to organize schools in each parish. The concept of teaching adopted at that time was “three

⁶ P. Sharp, J. Dunford, *The Education System in England and Wales*, London and New York, Longman, 1990, p. 2.

⁷ J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje [Education in England and its traditions]*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1964, p. 20–21.

⁸ *Nonconformist, also called Dissenter, or Free Churchman, any English Protestant who does not conform to the doctrines or practices of the established Church of England*, Encyclopaedia Britannica, Internet, (access: 28.12.2018 r.), available at: <https://www.britannica.com/topic/Nonconformists>

⁹ P. Sharp, J. Dunford, *The Education System...*, p. 2–3.

¹⁰ D. Gillard, *Education in England...*, chapter 3.

R's", and the fourth element – religion. In turn, the British and Foreign School Society, which gathers non-Anglican followers, the members of which were some Catholics and Jews, were in favour of less-religious education. Their organization took care of religious schools operations, which taught the Bible and general principles of Christianity in a nondenominational form.

In the 19th century, a characteristic phenomenon in English schooling was the educational dualism. There were privileged schools for children from wealthy classes and elementary schools for the people functioning next to each other. The schools for children from higher social classes educated on a good level, but they were quite expensive, which made them inaccessible for poorer families. In turn, the elementary schools were cheap, but teaching was of low quality. In addition, the government employed the rule assuming the payment by results and allocated the grants based on the learning outcomes primarily. This principle guaranteed some considerable savings, but in no way encouraged teachers to improve the teaching quality in schools. The heads of those schools were to pay the teachers' salaries according to the results of the annual exams and the attendance of pupils. Regarding the low remuneration of teachers, the curriculum was limited to three subjects, three Rs: reading, writing and arithmetic. The absence of pupils was ignored, similarly to the lack of progress in education and the exams became just a formality. Furthermore, school certificates were forged on a mass scale. The classrooms became overcrowded, as the remuneration for pupil-teachers was withdrawn because of savings¹¹.

The English secondary schools in the 19th century reflected the social structure to a significant extent. They were mainly intended for children from aristocratic and wealthy representatives of middle class and first of all for boys. Until the second half of 19th century, the education of girls was a neglected area. The best-known secondary schools of that time were the English Public Schools and the Grammar Schools, which were related to the universities and university colleges at the beginning of their operation, and this was how they recruited their future teachers and educators. The longest tradition reaching the Middle Ages can be identified in the English Grammar Schools. They were established by the church authorities to teach Latin grammar. Later schools of this type emerged thanks to grants from rich merchants and guilds. The knowledge of Latin was the only key to study humanities sciences, but also to pursue careers in clergy and court. The teachers in Grammar Schools were approved by the bishop. This privilege was only formally waived in the 19th century. These schools were intended to educate poor boys free of charge and in the spirit of religious discipline and civic duties, according to the concepts of classic authors. In practice, free education was a law that was not obeyed, as the schools could be accessed only by the sons or further successors of the founders. From the middle of the 19th century, such schools were attended by boys from families of wealthy craftsmen and rich

¹¹ J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii*..., p. 24–25.

bourgeoisie. In turn, the English Public Schools, contrary to their name, were not public. Those were social schools most often owned by foundations. They developed from the Grammar Schools and had always been an isolated and independent unit. Since the 19th century, almost all great politicians, scholars and writers were graduates of the Public Schools. These schools became a kind of a phenomenon, as they worked out a certain educational and organizational system which was set as an example to follow not only in the British Isles but also in many European countries. These schools quickly became elite (as traditional boarding schools): admission was an inherited privilege or high tuition fees were required. At the beginning of the 19th century, the group of Public Schools, which were called great and which managed to get out of the chaos arising from the dynastic and religious disputes, underwent a thorough reform, as a result of which they occupied high positions determined by tradition in the hierarchy of English schools. The pioneers of the Public Schools reform were Samuel Butler (1774–1839) and Thomas Arnold (1795–1882), both related to the famous Rugby School. There were 9 traditional top Public School operating in the second half of the 19th century: Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Harrow, Rugby, Shrewsbury, Merchant Taylors and St. Paul's¹². However, these schools were for boys only. It was not until the 1840s that a social discussion on the need to raise the level of girls' education was initiated. A great deal of merit in this area is assigned to suffragists and nuns who had run schools for girls since the beginning of the 17th century¹³.

1833 was the year when the issue of the universal and national education of the entire population was raised for the first time in history in the English parliament. Despite clear suggestions for the state to take over the duty to deal with the problem quickly, the question actually faced some resistance from a part of the members of parliament who considered it to be “a total fantasy”. The only action that the English government undertook was to award grants and subsidies to various philanthropic institutions. This is how the non–interference in education by the state and reliance on the initiative from non–state factors was being established in the English society¹⁴.

In the second half of the 19th century, the English society started becoming more interested in education and the government was forced to speak on this issue. The most important event for the English education in the 19th century was the adoption of the act developed by William Edward Forster, a liberal, called the Forster's Elementary School Education Act¹⁵. The Forster's Act provided for

¹² Ibid., p. 39–40, 75–80.

¹³ C. de Bellaigue, *Behind the School Walls: The School Community in French and English Boarding Schools for Girls 1810–1867*, „Paedagogica Historica” 2004, vol. 40, no. 1–2, p. 107–115; R. Brown, *Educating Girls 1800–1870: Revised Version*, Looking at History – Blog, Internet, (access: 30.03.2018 r.), available at: <http://richardjohnbr.blogspot.com/search?q=girls+education>

¹⁴ J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii...*, p. 22.

¹⁵ Ibid., p. 25.

elementary schools for all children aged 5–13 and a curriculum together with recommendations. The purpose thereof was to establish some supervision over all schools of that type. The whole educational strategy was to be accessible and acceptable by representatives of particular churches. However, regarding the provision in Chapter XIV of the so-called Cowper–Temple's clause, which stipulated a clear prohibition on teaching the religious catechism or religious models specific for a given religion in boarding schools, the adopted strategy encountered some significant complications¹⁶. At that time, the boarding schools were a synonym of good education and upbringing, but regarding high tuition, only middle- and upper-class children could learn there. Thus, the Foster's Act did not solve the issue of schools run by churches in England. As claimed by Jadwiga Loria, the Elementary Education Act of 1870 was actually a form of a compromise, which neither violated the dualism of English education nor introduced obligation or free-of-charge teaching. Nevertheless, it was some great progress because it limited the influence of the Church of England on the educational sector. In subsidized schools, the Act waived the duty to teach religion based on particular faith, allowing only non-denominational reading of the Bible. The most important achievement of the Act was an increase in the number of elementary schools¹⁷. It was not until the end of the 19th century that England had an organized national system of education at an elementary school level, but the educational standards – when compared to other European countries – were still kept at a minimum level.

TEACHER'S PROFESSION IN ENGLAND IN THE 19TH CENTURY

The beginnings of teacher's education in England and Wales were very turbulent and controversial. The development of the teaching profession in the 19th and 20th centuries was often described in the literature with a metaphor of the pendulum. This is how domination in various periods was determined: education in school, teacher's training by internships and teacher's education based on a college or university education model. The model dominating in the 19th century assumed teacher's education in schools and during internships. The teachers started to be taught in college and universities in the 20th century. The development thereof was inseparably related to the development of the educational system in England and reflected all changes taking place there within the course of the last two centuries. The first concepts of the formal teacher's education were a novelty at the beginning of the 19th century. Until that time, teachers had provided services to the upper and middle class and often had degrees obtained at the Oxford or Cambridge universities (commonly referred to as Oxbridge), and a status of a clerk. In comparison, teachers of children from lower social classes were only

¹⁶ D. Gillard, *Education in England...*, chapter 3.

¹⁷ J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii...*, p. 25.

required to be literate and able to count. Elementary schools for working-class children, managed mainly by religious associations, were organized starting from 1805. Such a situation led to an urgent need for new teachers. This is when a short and basic form of a school training was introduced, which offered a possibility for novice teachers to learn the functioning of a monitorial system from a practical perspective. In 1820s, 1830s and 1840s, a formalized network of a religious training for resident teachers contributed to the emergence of teacher's training colleges. They were intended to meet the growing demand for qualified teachers. However, the training was brief, with minimum stress on academic preparation and intellectual development¹⁸.

The growing number of schools in the first half of the 19th century in England required an increasing number of teachers. However, plenty of political and religious disputes arose around this issue. The Church of England was particularly reluctant to introduce any changes, effectively hindering numerous secular initiatives. As a result of the strong impact from the Church of England, the government remained passive on teacher's education – only a few initiatives were implemented. Between 1830 and 1840, there were several dozens of non-denominational institutions established providing education for teachers. This was when a division – characteristic for the English system of education – into the state, the Church of England and other denominations including a sizable group of Catholics, non-conformists, dissenters or secularists did emerge¹⁹. The Catholic Church had special contribution in this scope, as its female congregations ran schools for girls with a curriculum similar to that of the best English schools for boys. Furthermore, an original concept of education for future teachers was implemented in the majority of such congregations. However, in great majority, these schools taught girls from Catholic families, but they were also open for children from the poorest families representing other religions. These are some known cases where these schools were also attended by girls from Anglican families, which followed such criteria as the high level of schooling and the promoted model of family education.

The increasing criticism of schools adopting the monitorial system and preparing teachers for their professional work in a poor manner became the reasons to seek for a new approach to the education of teaching staff. In 1824 David Stow opened his own training college in Glasgow and in 1839 Kay-Shuttleworth proposed opening a “normal” school or a training college for teachers which was to be supervised by the Committee of Council. When the proposal was rejected, Kay-Shuttleworth opened his own private school in Battersea and subsequently handed it over under the supervision of the National Society in 1843²⁰. The

¹⁸ W. Robinson, *Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives*, „Education Research and Perspectives” 2006, vol. 33, no 2, p. 19–21.

¹⁹ J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii...*, p. 23.

²⁰ D. Gillard, *Education in England...*, chapter 5.

main operational purpose of that school and similar educational institutions was to gradually eliminate the monitorial system from English schools.

At the beginning of 1840s, a concern emerged of whether the developing training college system for teachers would be able to meet the demand for new educators and at the same time prepare them sufficiently well in the field of academic and professional abilities. The major goal of this system was to support the growing elementary school sector. However, the main difficulty was that the candidates for the newly established training colleges could have no education. A solution to this problem was sought in a pupil–teacher system, formally established by the government in 1846²¹.

In 1846 Kay–Shuttleworth proposed a new pupil–teacher system aimed at improving the position of a headmaster, supporting the development of a greater number of schools which were meant to employ teachers with much higher competencies than before. Furthermore, the new pupil–teacher concept assumed to popularize education among poor classes of the society – it was to make those individuals aware of the value of education and all of this so that working class children had a chance to find a better job in the future²².

The pupil–teacher system was designed both in terms of improving general standards for educational basics in elementary schools and strengthening the recruitment of capable candidates to training colleges. The pupil–teachers usually practiced for five years, starting from the age of 13. The system of teachers apprentices actually functioned in a closed system of a professional training and preparation for elementary schools and was devoted in majority to the working class, namely the only environment where it was justified. In general, the school apprenticeship model for beginner teachers reduced the difference between graduating from an elementary school and beginning education in a college. Brilliant, ambitious elementary school pupils could learn the profession through observing a class and gaining experience by supervising the teaching process, and at the same time obtaining some detailed instructions from the headmaster. Pupil-teachers had to take annual exams which were conducted by a special institution, namely Her Majesty's Inspectors (FMI). The progress in learning and practical skills of the apprentice teachers were monitored under regular basis. The apprentices were expected to take part in the Queen's Scholarships competition at the end of their internship. These scholarships subsidized the participation and stay of the best students in the residential training colleges, and provided an opportunity to obtain a final certificate. Not all apprentice teachers were fully trained and certified. There were plenty of teachers in elementary schools who later worked as assistants without a certificate. It is a fact that the professional practice of a number of pupil-teachers at that time was the only form of their professional preparation for the job. In subsequent

²¹ W. Robinson, *Teacher Training...*, p. 21.

²² J. Lawson, H. Silver, *A Social History of Education in England*, London, Methuen & Co Ltd, 1973, p. 286.

years, the apprentice teacher's educational system was heavily criticized, especially when school councils were established in 1870s and 1880s. The original solution, i.e. the pupil–teachers system, was assessed negatively for a training which was narrow in terms of problems, of poor quality and low recruitment standards, and mainly for a low professional and academic qualifications of teachers educated in those institutions²³. Nevertheless, the solutions implemented in the English school system were only the next stage on the way for developing professional teacher's education.

At the end of 1880s, due to the weaknesses of the primary apprentice teacher's educational system, its new version began to be developed. Special central classes for pupil–teachers evolved throughout England towards fully fledged education centers for pupil–teachers. According to the assumptions for the new model of a pupil–teachers center, the apprentice teachers were meant to obtain experience by completing even a half of their internship in especially designated institutions, which employed the most outstanding elementary school teachers. The development of such centers led to the emergence of a new and more advanced model of internship which exerted more emphasis on improving academic standards and professional aspirations in the developing profession²⁴. However, the apprentice teacher's education centers did not become a standard all over England. A little more than half of the pupil–teachers were assigned to education centers. Plenty of educators, especially those from industrial and rural areas kept teaching children based on the old model of methodical preparation. Such practices clearly indicate that school selection against social origin had been a typical feature of the English educational system for ages.

A governmental audit was conducted in 1888 within the public education sector. The institution responsible for that audit, the so–called Cross Commission, opted for training teachers at universities and establishing educational departments aimed at supporting the academic studies. This initiative was justified by the improvement of academic standards in the teaching profession. In 1890 the government developed some regulations on administrating the aid in the form of grants for day–training colleges in relation to universities and university colleges. These institutions were related to initial teacher's education, and students could access some university lectures and obtain degrees regarding their professional promotion. Various paths of teacher's education were developed at that time, including one–year courses for graduates (a practical path) as well as two– and three–year trainings, which were later extended to four years, and intended for those who wanted to both complete the studies and obtain the teaching qualifications. At the same time, the old model of practical teacher's preparation was still being implemented – certainly far from the university faculties. As a consequence, at the end of the 19th century in England, the teacher's education was

²³ W. Robinson, *Teacher Training*..., p. 21–22.

²⁴ *Ibid.*, p. 22.

developed in two directions: in training colleges and at the newly established university faculties²⁵.

It is a fact that the rivalry between churches and non-conformists in England was indeed the source of increasingly more pedagogical colleges. They were established by social organizations, educational committees, later official schoolboards and various religious groups. Since 1890, the Day Training Colleges, regardless of who the administrator was, provided the elementary schools teachers with the right to study and obtain university degrees. Those who succeeded accessed a higher level of education or attended grammar schools. However, the possibility to educate and work as a teacher simultaneously brought numerous difficulties. The Act of 1902 was a turning point in teacher's education in England. The responsibility for the development of higher education was vested in the Local Educational Authorities (LEA)²⁶.

There were about 12,000 certified teachers working in 1870 in England, with half of them women. A decade later, the total number of teachers increased to 31,000 and in 1885 there were almost 53,000 teachers with three fifths (31,800) of them female teachers. At the same time, the number of pupil-teachers grew from 14,000 to 34,000²⁷.

WOMEN – TEACHERS IN THE NINETEENTH-CENTURY ENGLAND

Girls' education in England had been neglected for numerous years. Even the popularity of the upbringing concept presented by John Amos Comenius in the 17th century, which made the English society interested in girls' education for the first time, was not reflected in providing girls from all social classes with education. Girls' education had not become a crucial social problem until 1790, when the suffragists led by Mary Wollstonecraft came to the fore, demanding that girls on an equal footing with boys receive proper education. At the beginning of the 19th century, girls' education reflected the class division of the English society. Girls from privileged classes learned at home or in small academies, while girls from poorer families attended elementary schools together with boys. However, the education of girls from rich families remained at a very low level, contrary to excellent education provided to boys by the elite boarding schools. In turn, girls from lower social classes were prepared for marriage within the working class, and then for a job in a factory or possibly to work as a housekeeper for an aristocratic family. In the second half of the 19th century, women in England were still less educated than men²⁸.

²⁵ Ibid., p. 22–23.

²⁶ J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii...*, p. 137.

²⁷ J. Lawson, H. Silver, *A Social History of...*, p. 332.

²⁸ R. Brown, *Education Girls...*

An enormous problem of that time was to find a job for a middle-class woman, especially for an unmarried one. It was equally difficult to arrange their training, which was meant to prepare them for the job properly. Working as a governess was the only possible source of earnings for unmarried middle-class women. At that time, the majority of governesses neither underwent any special preparatory processes for the profession nor had any proper qualifications to teach children. Even the reform from 1870 – the Education Act – differentiated the curriculum in relation to the gender of pupils. As far as girls' education is concerned, the emphasis was put on domestic skills and not on the need for general education²⁹. The private secondary schools for girls of that time were intended primarily for wealthier families, but the quality of education there was very low and the curriculum was narrow.

The development of female teachers' education in England was strictly related to the development of girls' education. Christina de Belleigue writes that the history of English secondary schools for girls in the 19th century was usually described as the history of reforms and professionalization, while schools for girls were called *a rash of small incompetent boarding schools*³⁰ in the first half of the 19th century. While analyzing the development of the teacher's profession for women, Joyce Pedersen contrasted the amateurish "lady-proprietors" of the first half of the 19th century with the "Head Mistresses" of the period after 1860. Head Mistresses were female teachers professionally prepared for their job who played an important role in the development of academic institutions intended for men and earned the position of principals of numerous public schools³¹. It is a fact that at the beginning of the 19th century, many middle-class schoolmistresses perceived their job not only as a source of income but as a vocation to teach. As a result of their activities, a concept of female teachers' education was developed, which later became known as professional education, preparing them also to take up positions of school principals. Female teachers made some great contribution to the development of teaching as a profession. The term "professional" referred to the process of preparation to the teacher's profession was regarded as a strive for prestige, ideals of autonomy and independence, and stressed the intellectual aspect assigned to the "learned profession". Apart from trainings, exams and certificates, also a new approach to employment based on the merits of a female candidate became highly important in professional female teachers' education. This new ideal of employment as a teacher was slowly replacing the previous system based on patronage. The strive for professionalization of the teacher's profession itself began to be noticed as embodiment of this ideal, but also as its moral project,

²⁹ Ibid.

³⁰ C. de Belleigue, *The Development of Teaching as a Profession for Women before 1870*, „The Historical Journal” 2001, vol. 44 (4), p. 963.

³¹ J. Senders Pedersen, *The reform of girls; secondary education in Victorian England: a study of elites and educational change*, New York, Garland, 1987, p. 63–171.

seen by female representatives of the middle class as a harbinger of a new standard. A profession equaled moral superiority, intellectual skills as well as modernity and effectiveness of teaching for those female teachers. However, the term “profession” referring to teachers was not precisely defined³².

Feminization of the teaching profession in England was similar to that in the United States of America, meaning much faster than in France, Germany or other European countries. According to Juliane Jacobi³³, female teachers accounted for about 75% of the whole population in elementary schools already in the first decade of the 20th century. However, these proportions could be higher in more urbanized regions and among Catholic communities. Such differences probably resulted from the tradition of segregated education, i.e. the fact of running separate schools for boys and girls. The increased interest in girls' education in the English society was reflected in the increased demand for properly qualified female teachers.

The educational historians who deal with women's education tend to describe the development of the teaching profession for women in the 19th-century England as the periods of exclusion and “a triumphant entry”. Teaching by governesses, understood as the extension of the role of a mother could be practiced according to the dominating ideology of a domestic upbringing of that time. Working as a teacher was considered as the only way a middle-class woman could earn money, without being excluded from this social class. The dominating opinions of poor professional preparation of governesses in the first half of the 19th century was a consequence of a stereotypical perception of their work, but also resulted from critical assessment by governmental commissions, which evaluated operation of such schools³⁴. It is a fact that the growing social needs in terms of girls' education in England exerted some significant impact on the increased demand for qualified female teachers. The number of female teachers grew rapidly in the second half of the 19th century, especially in the elementary education.

The elementary education in England became a chosen profession for lower middle-class women who dominated this sector very quickly. The broader possibilities of employing women in the service sector and the development of the educational system in England in the last quarter of the 19th century became the main causes of the rapid growth of women's interest in elementary education as a profession. The development of girls' education itself in the second half of the 19th century created new workplaces for a number of female teachers and encouraged candidates for teachers to take up education. At the same time, the growing sector of services was looking for literate employees

³² C. de Bellaigue, *The Development of...*, p. 963–964.

³³ J. Jacobi, *Modernization Through Feminization? On the History of Women in the Teaching Profession*, „European Education” 2000–2001, vol. 32, no. 4, p. 75.

³⁴ C. de Bellaigue, *The Development of...*, p. 964–966.

who could count. Until 1899, women starting to teach on an elementary level accounted for as much as four fifths of all teachers – this group included 61% of qualified and 84% of unqualified teachers. The group of supplementary teachers was made up exclusively of women. The elementary teaching, which was dominated by female teachers, was introduced to the English system of education primarily to ensure the basic education for working classes. The monopoly on professional preparation of women to teach in elementary schools in England was held by voluntary religious associations of that time which together with a school board were entitled to open new schools, but not yet the training colleges³⁵.

The significant changes in girls' and women's education in England were initiated by the establishment of the Governesses' Benevolent Institution in 1843, the main purpose of which was to develop a system of exams and certificates for governesses³⁶. In 1871 the National Union for the Improvement of the Education of Women of all Classes was founded, the activity of which focused on promoting low-cost daily schools for girls and improving the status of female teachers, by providing them with liberal education and good practices in teaching³⁷.

The most important institution the operations of which had some significant impact on the development of female education in the 19th-century England was the establishment of the Maria Grey Training College. It was the first college professionally preparing women to work as teachers in a secondary school and those women who wanted to educate children based on the Froebelian principles. In both areas, the Maria Grey Training College conducted some pioneering pedagogical work³⁸.

CONCLUSIONS

There is no doubt that the development of teacher's education in the 19th-century England resulted from a shift in the societal approach to the notions of education, in particular for girls. A role and status of a teacher in the English school system transformed deeply at the beginning of the 19th century. The development of a new ideal of liberal education meant that the English society increasingly more often perceived the teaching profession as important due to scientific reasons. All solutions employed in the 19th century in the English educational system were undertaken primarily in order to provide the greatest possible number of children with elementary education, even of relatively low quality. On the other hand, the

³⁵ S. Trouvé-Finding, *Teaching as a woman's job: the impact of the admission of women to elementary teaching in England and France in the late nineteenth and early twentieth centuries*, „History of Education” 2005, vol. 34, no 5, p. 485–486.

³⁶ D. Gillard, *Education in England...*, chapter 2.

³⁷ *Ibid.*, chapter 3.

³⁸ *Maria Grey College Archives*, Brunel University London, Internet, (access: 2.11.2018 r.), available at: <https://www.brunel.ac.uk/about/Archives/Maria-Grey-College-Archives#>

growing educational aspirations of women had some significant contribution to the establishment of secondary schools for girls – this in turn forced the first initiatives intended to organize professional education of female teachers, based on the same principles as the education of men in colleges at universities. At the end of the 19th century, the elementary education was dominated by female teachers from the lower middle class who were increasingly more willing to undertake this job. The newly-established secondary schools for girls started to build their reputation and strong position among the best English secondary schools for boys, preparing girls to take up studies at universities in the future. The development of teacher's education in England in the 19th century was inseparably linked to the development of the educational system and reflected the transformation which took place at that time in Europe.

BIBLIOGRAPHY

Bellaigue C. de, *Behind the School Walls: The School Community in French and English Boarding Schools for Girls 1810–1867*, „Paedagogica Historica” 2004, vol. 40, no. 1–2.

Bellaigue C. de, *The Development of Teaching as a Profession for Women before 1870*, „The Historical Journal” 2001, vol. 44 (4).

Brown R., *Educating Girls 1800–1870: Revised Version*, Looking at History – Blog, Internet, (access: 30.03.2018 r.), available at: <http://richardjohnbr.blogspot.com/search?q=girls+education>

Dormus K., Włoch A., Wojniak J., *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2017.

Encyclopaedia Britannica, Internet, (access: 28.12.2018 r.), available at: <https://www.britannica.com/topic/Nonconformists>

Gillard D., *Education in England: A Brief History*, 2011, chapter 2, Internet, (access: 31.10.2018 r.), available at: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html>

Gillard D., *Education in England: A Brief History*, 2011, chapter 3, Internet, (access: 22.03.2018 r.), available at: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter03.html>

Gillard D., *Education in England: A Brief History*, 2011, chapter 5, Internet, (access: 31.10.2018 r.), available at: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter05.html>

Jacobi J., *Modernization Through Feminization? On the History of Women in the Teaching Profession*, „European Education” 2000–2001, vol. 32, no. 4.

Johnson P., *Historia Anglików*, Gdańsk, Wydawnictwo Marabut, 2002.

Loria J., *Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1964.

Lawson J., Silver H., *A Social History of Education in England*, London, Methuen & Co Ltd, 1973.

Maria Grey College Archives, Brunel University London, Internet, (access: 2.11.2018 r.), available at: <https://www.brunel.ac.uk/about/Archives/Maria-Grey-College-Archives#>

Parker I., *Dissenting academies in England*, Cambridge University Press, Cambridge 1914, Internet, (access: 27.12.2018 r.), available at: <https://archive.org/details/dissentingacadem00parkiala/page/16>

Pedersen Senders J., *The reform of girls; secondary education in Victorian England: a study of elites and educational change*, Garland, New York, 1987.

Robinson W., *Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives*, „Education Research and Perspectives” 2006, vol. 33, no 2.

Sharp P., Dunford J., *The Education System in England and Wales*, New York, Longman, London and 1990.

Trouvé-Finding S., *Teaching as a woman's job: the impact of the admission of women to elementary teaching in England and France in the late nineteenth and early twentieth centuries*, „History of Education” 2005, vol. 34, no 5.

The development of teacher's education in England in the 19th century

Summary

Aim: The aim of the article is to present how the teacher's training developed in the 19th century England, especially as a profession for women. The history of education in England, including the problem of teacher's education, is little known in the Polish scientific literature. The only monograph written by a Polish author, which describes the history of education in England until the twentieth century, is a study by Jadwiga Lorie from the 1960s prepared under the direction of Bogdan Nawroczyński. Newer Polish publications about education in England treat mainly about current problems of education and refer only to the history of education in this country.

Methods: The article is synthetic, based on the key English monographs by Derek Gillard, John Dunford and Paul Sharp, Joyce Senders Pedersen, John Lowson and Harold Silver, as well as the scientific articles published in such renowned journals as: „History of Education”, „Paedagogica Historica”, „The Historical Journal”, or „European Education”.

Results: The first part of the article describes the specificity of English elementary and secondary education since the beginning of the 19th century. The article presents types of schools functioning at that time and outlays the primary directions of educational transformations. The second paragraph regards the development of professional education for teachers of those schools and considers typical English solutions which were employed in the scope of professional teacher's training. The last part of the article focuses strictly on the development of women's education in the teaching profession.

Conclusions: The English educational system differs in many ways from other educational systems in Europe, which results from the history and different traditions of this country and its class system. In this respect, presenting the

outline of the development of teacher's education in England may be important for Polish readers.

Keywords: teacher's education, English educational system, the development of teacher's education, initial teacher's education, female teachers, girls' education, governess.

KRZYSZTOF JAKUBIAK
ORCID: 0000-0002-4620-1057
Uniwersytet Gdański
MONIKA NAWROT-BOROWSKA
ORCID: 0000-0003-1933-0563
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.06

NAUCZANIE DOMOWE NA ZIEMIACH POLSKICH DOBY ZABORÓW – REFLEKSJA PEDAGOGICZNA I PRAKTYKA EDUKACYJNA

WPROWADZENIE

Edukacja domowa stanowi rozwiązanie alternatywne w obszarze edukacji i jest współcześnie w naszym kraju jedną z możliwości realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą. Zasady jej realizacji są wyraźnie określone w ustawie *Prawo oświatowe*¹. Ta forma kształcenia, popularna w ostatnich dekadach w Stanach Zjednoczonych i niektórych krajach Europy, w Polsce realizowana może być od 1991 r. Ustawa z 7.09.1991 r. dopuściła – w formalno-prawnym znaczeniu – uczenie się dzieci poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły, czyli najczęściej w domu, w warunkach zorganizowanych przez rodziców lub prawnych opiekunów dziecka, za zgodą dyrektora szkoły, do której jest ono zapisane².

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., „Prawo oświatowe” (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949) ogłoszona dnia 11 stycznia 2017, obowiązuje od dnia 1 września 2017 r. – Rozdział 2: *Wychowanie przedszkolne, obowiązki szkolny i obowiązki nauki*, art. 37, punkty 1–8.

² Zob. np.: M. Budajczak, *Edukacja domowa. Pedagogika alternatywna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004; tenże, *Historyczne wymiary edukacji domowej*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004, s. 349–359; M. Flis, R. Leppert, *Historyczne i religijne źródła współczesnej edukacji domowej (home education) w USA*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, s. 359–365; *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. P. Zakrzewscy, Warszawa, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, 2009; *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa, Instytut Sobieskiego, 2011; W. Stebnicki, *Edukacja domowa. Edukacja przyszłości*, Warszawa, Wydawnictwo Fijor, 2014;

Nauczanie domowe współcześnie określane jest jako home schooling, czyli najkrócej jako *praktyka nauczania własnych dzieci w domu*³ lub home education, czyli edukacja domowa⁴. W suplemencie do **Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku** została ona zdefiniowana jako *odmiana edukacji alternatywnej, w której rodzice lub prawni opiekunowie dziecka dobrowolnie przyjmują odpowiedzialność za zapewnienie mu adekwatnych warunków do uczenia się, i kształcą je najczęściej samodzielnie, bez korzystania z oświatowej oferty szkół, zarówno publicznych, jak i niepublicznych*⁵.

W **Leksykonie PWN Pedagogika** znajdujemy definicję określającą istotę, podłoże ideowe, założenia ruchu homeschoolingu oraz główne czynniki jego realizacji: *homeschooling [ang. edukacja domowa] to organizacja procesu kształcenia dzieci przez rodziców w sposób niezależny od systemu szkolnego [...]. Ruch homeschoolingu odwołuje się m.in. do idei descholaryzacji społeczeństw i flexischoolingu; jego zwolennicy postrzegają szkoły jako instytucje szkodliwe dla rozwoju dzieci, toteż pragną uchronić je przed ich negatywnym wpływem, przed nie zawsze właściwie wykwalifikowanymi nauczycielami i przed nasilającą się w tych instytucjach przemocą; edukacja domowa bazuje m.in. na: silnej więzi emocjonalnej z dzieckiem, naturalnym rozpoznaniu jego możliwości rozwojowych, zainteresowań i potrzeb edukacyjnych, udostępnianiu interaktywnych źródeł zdobywania wiedzy (media, Internet), położeniu silnego nacisku na samokształcenie i samodyscyplinę i wzmocnieniu poczucia własnej wartości dziecka [...]*⁶.

Współcześnie w Polsce edukacja domowa zyskuje coraz większe grono zwolenników, choć nadal dzieci edukowane w domu stanowią niewielki odsetek dzieci objętych obowiązkiem szkolnym⁷. Nie sprzyja tej formie edukacji również obecne prawodawstwo. Jednak obecny model szkoły i sposób jej funkcjonowania spotykają się z falą społecznej krytyki, zatem liczba dzieci uczonych w domu prawdopodobnie będzie systematycznie rosła. Wobec więc stale rosnącego zainteresowania tą alternatywną formą edukacji warto poznać jej przeszłość i historyczne korzenie oraz uwarunkowania. Choć od lat 90. XX wieku prowadzone są badania nad dziejami nauczania domowego, temat ten wciąż

M. Nawrot-Borowska, *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, t. 30, nr 4, s. 29; *Rodzina w edukacji domowej*, red. J. Bielecka-Prus, Warszawa, Wydawnictwo GOTÓW, 2017.

³ M. Budajczak, *Edukacja domowa*..., s. 13.

⁴ Różnorodność terminów określających te praktykę edukacyjną patrz: M. Budajczak, *Edukacja domowa*, s. 16–20.

⁵ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, red. T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010, s. 107.

⁶ *Pedagogika: leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 81.

⁷ Zob. np. E. Trojan, *HOMESCHOOLING, czyli edukacja domowa: zestawienie bibliograficzne w wyborze*, „Nowa Szkoła” 2015, nr 4, s. 56–60.

pozostaje do końca nierozpoznany i wymaga pogłębionych badań⁸. Celem poniższych ustaleń jest próba syntetycznego przedstawienia z jednej strony refleksji pedagogicznej dotyczącej nauczania domowego w przeszłości, ze szczególnym uwzględnieniem okresu zaborów, oraz wskazanie na próby tworzenia zaplecza teoretycznego dla praktyki edukacyjnej w kontekście zmian politycznych, społecznych i gospodarczych. Z drugiej strony zrekonstruowana zostanie praktyka nauczania domowego tegoż okresu. Wyjaśnione tu zostanie kto, dla czego i w jaki sposób organizował naukę domową dzieciom na ziemiach polskich pod władaniem zaborców.

REFLEKSJA PEDAGOGICZNA NA TEMAT NAUCZANIA DOMOWEGO

W średniowiecznej Europie nauczanie domowe działało równorzędnie ze szkolnym, aczkolwiek niekiedy granica między obydwoma formami była płynna. W okresie Odrodzenia nastąpił wzrost zainteresowania edukacją domową, co było związane z ukształtowaniem się nowej stratyfikacji społecznej. Tendencja ta uwidoczniła się także w Polsce. Erazm Gliczner jako pierwszy w polskiej pedagogii w swoich *Książkach o wychowaniu dzieci* wskazywał wady i zalety edukacji domowej i szkolnej, opowiadając się za tą ostatnią (*Co jest lepiej: jeśli dziecię do szkoły dać czyli jemu doma chować pedagoga albo bakalarza*)⁹.

Na fali reformacji i kontrreformacji zarówno w Europie Zachodniej, jak i w Polsce formułowano pierwsze modele wychowania, obejmujące swoim zakresem również rodzinę i wychowanie rodzinne dzieci. Traktaty pedagogiczne z XVI i XVII wieku starały się uporządkować i ukierunkować ówczesne cele, zasady i metody wychowania. Skierowane były do ówczesnych elit intelektualnych i społecznych, czyli ludzi wykształconych i zamożnych. Koncentrowały uwagę na wykształceniu, doborze nauk, książek i nauczycieli. Polscy myśliciele Odrodzenia i Baroku: Andrzej Frycz-Modrzewski, Hieronim Bieliński, Andrzej Maksymilian Fredro i Erazm Gliczner w swoich łacińskich, jak również pisanych od tego czasu pracach w języku polskim, doceniali rodzinę jako pierwsze środowisko edukacyjne dziecka. Uważali, że wstępna edukacja w rodzinie może obejmować dzieci w wieku od 2–3 lat do 7 roku życia, kiedy to chłopcy powinni rozpoczynać naukę w kolegiach. Za najważniejsze zadanie edukacyjne rodziny

⁸ Zob. np.: W. Leżańska, *Nauczanie domowe w polskim systemie edukacyjnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1996, nr 2, s. 83–90; T. Epsztein, *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa, Wydawnictwo DiG, 1998; *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*; K. Jakubiak, A. Winiarz, G. Karłowska, M. Nawrot, *Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku z bibliografią adnotowaną z pamiętników i wyborem literatury pedagogicznej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2005; M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011; K. Jakubiak, *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku w polskiej historiografii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 30, nr 4, s. 13–26.

⁹ *Erazma Glicznera książki o wychowaniu dzieci*, Kraków, Drukarnia „Czasu”, 1876, s. 85–94.

wymienieni autorzy traktatów pedagogicznych zgodnie uznawali kształtowanie podstaw moralnych, religijności, prawdomówności, posłuszeństwa rodzicom i powściągliwości. Jednocześnie Sebastian Klonowic i Krzysztof Opaliński (*Satyry*) zwracali uwagę na objawy braku odpowiedzialności rodzicielskiej i zaniedbań w wychowaniu rodzinnym. W złym wychowaniu rodzinnym upatrywali wręcz przyczyny upadku moralnego stanu szlacheckiego¹⁰.

Wbrew zainteresowaniom dużej części arystokracji i bogatej szlachty, reformacja i kontrreformacja postawiły na nauczanie szkolne. Umożliwiało ono bowiem nauczanie większej liczby dzieci i młodzieży mniejszym nakładem sił i środków. Ekspansja edukacji szkolnej zahamowała rozwój edukacji domowej. Ten stan rzeczy zaczął się zmieniać w II połowie XVII wieku pod wpływem jansenistów, Francois Salignaca de la Mothe Fenelona i Johna Locke'a. Pierwsi, krytykując szkolnictwo prowadzone przez zakony, zwłaszcza przez jezuitów, opowiadali się za nauczaniem prywatnym. Organizowali grupki 5–6 chłopców, którzy razem ze swoim nauczycielem mieszkali, uczyli się i pracowali. Z kolei F. Fenelon postulował, aby dziewczęta w rodzinnych domach, a nie w klasztorach żeńskich, pobierały edukację pod kierunkiem guwernantek i pod nadzorem swoich matek¹¹. Również J. Locke bardziej cenił edukację domową, a jego poglądy wywarły duży wpływ na jej rozwój w XVIII stuleciu¹². Pewną rolę w umocnieniu się wiary ówczesnych elit społecznych w wyższość edukacji domowej nad publiczną odegrał kryzys zaufania do szkoły średniej i wyższej (uniwersytetu). Jego przyczyną było zapóźnienie programowo-treściowe szkoły i stosowanie przestarzałych metod nauczania. Widoczne było to zarówno w krajach zachodnioeuropejskich, jak i w Rzeczypospolitej. Bardziej oświecona polska arystokracja i bogatsza szlachta przestały posyłać swoich synów do krajowych szkół jezuickich i pijarskich, zraziwszy się ciągłymi sporami jednych z drugimi i stale obniżającym się poziomem nauczania. Przedstawiciele tych dwu warstw zaczęli sprowadzać dla swych dzieci guwernerów i guwernantki – głównie z Francji. Niestety, byli to niekiedy zwykli oszuści, przedstawiający się jako wytrawni pedagodzy. Rozwoju edukacji domowej w Rzeczypospolitej XVIII wieku nie zahamowała nawet reformatorska działalność Komisji Edukacji Narodowej, przywracająca stopniowo w społeczeństwie wiarę w instytucje szkoły jako miejsca dobrego nauczania i wychowania młodego pokolenia. Rosnące w ciągu XIX wieku

¹⁰ T. Bieńkowski, *Edukacja w rodzinie w Polsce do połowy XVIII wieku – wnioski z badań*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1994, s. 164–167; D. Żołądź-Strzelczyk, *Polska rodzina szlachecka w XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych*, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010, s. 383–393.

¹¹ *O wychowaniu młodzieży płci żeńskiej przez Fenelona, arcybiskupa kamerackiego. Dzieło po wielu wydaniach na nowo w roku 1818 w Paryżu przedrukowane, przez Modesta Watta Kosickiego, filozofii doktora na język polski przełożone z portretem autora*, Warszawa, Suwałki, nakładem i drukiem W. Świerczewskiego, 1823.

¹² Zob.: *Rzecz jest dobra, aby dzieci były edukowane w domu rodziców swoich*, w: J. Locke, *Xsiażka o edukacji dzieci, z francuskiego na język polski przełożona*, Warszawa, w Dukarni J. K. Mci y Rzeczypospolitey, 1781, s. 96–100.

zainteresowanie nauczaniem domowym spowodowało, że problematyka ta stała się przedmiotem refleksji nie tylko wielu pedagogów, ale także lekarzy, prawników i publicystów. Zakres zainteresowania tą formą edukacji przedstawiciele poszczególnych grup zawodowych był oczywiście różny, począwszy od wskazywania braków i błędów, a skończywszy na przedstawianiu mniej lub bardziej koherentnych koncepcji programowo-organizacyjnych nauczania domowego. Szczególnie płodna pod tym względem była druga połowa XIX i początek XX stulecia. To właśnie w tym okresie powstała nowoczesna polska „teoria edukacji domowej”, stanowiąca doskonale zaplecze ówczesnej praktyki edukacyjnej. Geneza tej teorii jest ściśle związana z kręgiem pozytywistów warszawskich, którzy nawoływali do unowocześnienia nauczania domowego poprzez oparcie go na najnowszych zdobyczach wiedzy z zakresu fizjologii, psychologii i pedagogiki¹³. Głównym celem tej postulowanej modernizacji było doprowadzenie do podniesienia poziomu nauczania domowego. Należy bowiem pamiętać, że w drugiej połowie XIX stulecia w mniej zamożnych środowiskach ziemiańskich nadal realizowany był przestarzały model edukacji domowej, zwłaszcza dziewcząt, którego podstawę stanowiła znajomość języka francuskiego i tzw. kunsztu, szczególnie gra na fortepianie¹⁴.

W procesie opracowywania i propagowania nowoczesnej teorii nauczania domowego na ziemiach polskich w II połowie XIX w. szczególnie ważną rolę odegrało wielu pedagogów. Spośród nich należy wymienić: Ewarysta Estkowskiego, Henryka Wernica, Piotra Chmielowskiego, Adolfa Dygasińskiego i Anielę Szycońną. Wszyscy na trwale wpisali się w dzieje polskiej pedagogiki.

E. Estkowski wielokrotnie krytykował, podobnie zresztą jak późniejsi pedagodzy z lat 60–80. XIX wieku, przypadkowość osób zatrudnianych w rodzinach ziemiańskich do prowadzenia edukacji domowej dzieci. Były to, jego zdaniem, najczęściej osoby bez kwalifikacji i niemające żadnego wyobrażenia o tym, jak należy uczyć innych. Twierdził, że z braku elementarnych umiejętności tacy „nauczyciele” wyrządzają krzywdę dzieciom pobierającym naukę w domu przez mechaniczne i pamięciowe ich uczenie. Odróżniał je od właściwego celu edukacji – wdrażania do myślenia i koncentracji uwagi ucznia¹⁵. Nie mając dobrego zdania o jakości pracy większości guwernerów, zarzucał im *przytępienie naturalnych sił duszy i obrzydanie dzieciom tego, co jest na ziemi najpiękniejsze, tj. nauki*¹⁶. E. Estkowski traktował edukację domową jako pierwszy etap elementarnej przygotowania dziecka do edukacji szkolnej. Inaczej uważał Adolf

¹³ Zob. np.: R. Wroczyński, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1958; tenże, *Programy oświatowe pozytywizmu na tle społecznym i gospodarczym*, Łódź, Zakład Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, 1949; D. Mucha, *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 3, s. 30–47.

¹⁴ M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe...*, s. 311–376.

¹⁵ E. Estkowski, *Dlaczego chłopcom majątniejszych rodziców powszechnie tak trudno idzie w szkołach? Jak trzeba przysposobić chłopca do szkół?* „Szkoła Polska”, zeszyt VI, s. 241–262.

¹⁶ Tamże, s. 244.

Dygasiński, pisząc, iż *niezawodnie ważniejszą od edukacji szkolnej jest edukacja domowa*, której jednym z zadań jest *zbudowanie charakteru człowieka*¹⁷, czemu szkoła nie może podolać. Rozwijając zalecenia dydaktyczne E. Estkowskiego, w pracy pt. *Jak się uczyć i uczyć innych* (1889)¹⁸, akcentował rolę procesów poznawczych w nauczaniu oraz herbartowską zasadę jedności nauczania i wychowania. Był autorem 14 podręczników oraz książek dla dzieci i młodzieży z przeznaczeniem do nauczania na poziomie elementarnym, wykorzystywanych w nauczaniu domowym¹⁹.

Z kolei Piotr Chmielowski jeszcze bardziej nowocześnie, wręcz współcześnie formułował zasady nauczania oparte na podstawach ówczesnej psychologii rozwojowej i teorii poznania z podkreśleniem m.in.: indywidualizacji, pogłębłości i aktywności własnej dziecka. Utożsamiał proces nauczania, także domowego, z procesem poznania naukowego²⁰. Podobnie jak Henryk Wernic, potrzebę prowadzenia i upowszechniania edukacji domowej do 12 roku życia dziecka uzasadniał sytuacją polityczną bytu narodowego Polaków²¹.

Wszyscy publicyści pedagogiczni i twórcy ówczesnej pedagogii, wytykając błędy rodziców w organizowaniu i prowadzeniu edukacji domowej, jednocześnie zachęcali ich do samokształcenia pedagogicznego. Tak czynił m.in. w swoich *Kronikach* Bolesław Prus. Postulował powołanie instytucji, która kształciła by kandydatów na nauczycieli domowych, zaopatrywała w potrzebne podręczniki i nadawała im uprawnienia do wykonywania tego zawodu. Popierał również projekt „Szkoły bon” dla Polek, której zadaniem było przygotowanie wykształconych opiekunek do edukacji domowej. Tym samym szkoła ta miała, jak pisał, *odpowiadać istotnym potrzebom społecznym*²². Wspólne ówczesnym pedagogom było także szczegółowe opisywanie pożądanых cech osobowych i kompetencji merytorycznych nauczycieli domowych, które miały im pomóc w realizacji zadań wychowawczych i dydaktycznych. Chyba najbardziej zasłużona dla wypracowywania „teorii edukacji domowej” Aniela Szycówna, autorka książki *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców* (1895), poruszała w tej i wielu innych swoich pracach szereg problemów związanych z warunkami i zasadami

¹⁷ A. Dygasiński A., *Listy o naszym wychowaniu*, „Szkice Społeczne i Literackie” 1877, nr 36, s. 339.

¹⁸ Tenże, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1899.

¹⁹ W. Leżańska, *Nauczanie domowe...*, s. 32–45.

²⁰ P. Chmielowski, *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na nauce i doświadczeniu oparte*, Warszawa, Redakcja „Opiekuna Domowego”, 1874; tenże, *Książka do czytania dla dzieci*, Warszawa, Redakcja „Opiekuna Domowego”, 1875.

²¹ H. Wernic, *Nauka o rzeczach*, Warszawa, nakładem redakcji „Opiekuna Domowego”, 1874; tenże, *Pierwszy rok nauki systematycznej*, Wilno, druk J. Blumowicza, 1883; tenże, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa, nakładem Księgarni Centerszwera, 1891; tenże, *Mysli o wychowaniu i nauczaniu*, Warszawa, druk K. Kowalewskiego, 1895; tenże, *Wychowanie dziecka włącznie do lat 6*, wyd. drugie przejrzone, Warszawa, nakładem i drukiem M. Arcta, 1902.

²² B. Prus, *Kroniki*, t. V, Warszawa, PIW, 1956, s. 166–167; Ł. Kabzińska, *Teoretyczne przesłanki nauczania domowego w Królestwie Polskim w II połowie XIX i początkach XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci...*, s. 83.

racjonalnej organizacji edukacji domowej, kryteriów doboru nauczycieli, programów nauczania oraz metodyki nauczania początkowego. Przede wszystkim jednak bardzo nowocześnie formułowała cel tej edukacji, która sprzyjać powinna rozwojowi indywidualizmu, zainteresowań i uzdolnień dziecka²³.

Licznie powstające rozprawy, publikacje i artykuły z zakresu nauczania domowego miały na celu ujednoczenie i zrjonalizowanie jego organizacji. Ukazywały się one przez cały analizowany okres na terenie wszystkich trzech zaborów. Najwięcej z nich opublikowano w Królestwie Polskim – wydane tu publikacje stanowiły 80% całości wydawnictw opublikowanych w analizowanym okresie na terenie ziem polskich, nieco mniej wydano w Galicji, najmniej zaś w zaborze pruskim. Były to prace tworzone przez autorów rodzimych, których zalecenia dostosowane były do sytuacji panującej na ziemiach polskich (wspomniane powyżej), lecz ukazywały się także przedruki i tłumaczenia najznakomitszych dzieł z dziedziny pedagogiki zachodniej, które tłumacze często pomnażali rozdziałami o zastosowaniu i wykorzystaniu danych poglądów na gruncie polskim. Literatura pedagogiczna dawała przewodnikom naukowym dzieci i młodzieży podstawy naukowe, rady i wskazówki metodyczne, wskazywała na cele i ideały wychowania i nauczania, inspirowała do nowych pomysłów, zapoznawała z osiągnięciami przeszłości i wyznaczała nowe drogi postępowania na polu nauczania. Doskonałym uzupełnieniem literatury pedagogicznej były pisma kobiece, rodzinne, pedagogiczne, a także społeczne, które, ukazując się cyklicznie, miały tę zaletę, że dawały szybkie i aktualne sprawozdania z bieżących osiągnięć na polu pedagogiki, pozwalały zainteresowanym na wymianę oglądów, opinii, doświadczeń dydaktycznych itp. Większość pism o wskazanym charakterze na bieżąco śledziła nowości na rynku wydawniczym – także z dziedziny wychowania i kształcenia, zarówno w kraju, jak i za granicą, zamieszczając na swych łamach nie tylko ich recenzje, oceny, ale i publikując całe fragmenty szczególnie znaczących dzieł pedagogicznych, zwiększając tym samym zasięg ich odbiorców²⁴.

²³ Tamże, s. 87.

²⁴ Zob. np.: K. Jakubiak, *Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze pedagogicznej i czasopiśmiennictwie XIX wieku*, w: *Rodzina w starożytnym Rzymie*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993, s. 269–275; tenże, *Wypracowanie modelu wychowania rodzinnego dziecka w polskiej pedagogice XIX i początku XX wieku*, w: *Rodzina i wychowanie. Ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995, s. 121–139; C. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1771–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 3–4, s. 101–124; A. Kliś, *Wychowanie domowe w poglądach galicyjskich pedagogów doby autonomicznej*, w: *Myśl edukacyjna Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana. Galicja i jej dziełictwo*, tom 8, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 81–89; S. Truchim, *Teoria pedagogiczna i czasopiśmiennictwo pedagogiczne*, w: tegoż, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815–1915*, t. II, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, 1968, s. 127–144; S. Gawlik, *Myśl pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem pruskim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 1–2, s. 33–50; G. Michalski, *Wskazania dla edukacji domowej w wybranych czasopiśmiennictwie polskim drugiej połowy XIX i w pierwszych latach XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich...*, s. 91–100.

PRAKTYKA NAUCZANIA DOMOWEGO W OKRESIE ZABORÓW

W okresie zaborów na terenie ziem polskich szkolnictwo państwowe było systematycznie germanizowane i rusyfikowane, zaś szkolnictwo prywatne, funkcjonujące od połowy XIX wieku, uzależnione było od oświatowych władz zaborczych. Realizowana przez zaborców dyskryminacyjna polityka oświatowa powodowała rozwój form nauczania zastępujących i uzupełniających nauczanie szkolne. Jedną z nich stało się nauczanie domowe²⁵.

Organizacja nauczania domowego w rodzinach polskich okresu zaborów uzależniona była od wielu złożonych czynników, wśród których nadrzędnymi były określone cezury czasowe i zakres terytorialny (zabór). Do czynników zewnętrznych zaliczyć można: sytuację polityczną (wpływała ona w znaczący sposób na każdą niemal dziedzinę życia Polaków, generując tym samym wpływy innych czynników), przemiany dokonujące się w życiu społecznym, gospodarczym i ekonomicznym kraju (np. migracje ze wsi do miast, rozwój przemysłu, parcelacje majątków ziemiańskich), zmiany w życiu kulturalnym i umysłowym, np. powstające i rozwijające się w analizowanym okresie ruchy umysłowe i społeczne (pozytywizm, emancypacja kobiet, wzrost znaczenia literatury i prasy) i zmiany w naukach pedagogicznych (powstanie pedagogii, ruch nowego wychowania, rozwój literatury i prasy pedagogicznej), mające wpływ na funkcjonowanie edukacyjne rodzin polskich. Do czynników wewnętrznych zaliczono te, które dotyczyły bezpośrednio samej rodziny realizującej domową naukę, mianowicie: typ rodziny – przynależność do danej warstwy społecznej, wielkość rodziny, sytuacja majątkowa, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, ich kultura pedagogiczna, liczba dzieci w rodzinie, stosunki i relacje wewnątrzrodzinne, przywiązanie do tradycji i obyczajów, stosunek do wiary i religii itd.²⁶

Nauczanie domowe organizowane było w rodzinach arystokratycznych, szlachecko-ziemiańskich oraz bogatych i średniozamożnych rodzinach mieszczańskich. Systematycznej nauki domowej nie organizowały rodziny robotnicze i chłopskie. W tych typach rodzin nauczanie przybierało formy niezorganizowane, ograniczając się do nauki czytania i pisania, samouctwa, bądź – od połowy wieku XIX – przyjmując formy tajnej oświaty ludowej²⁷.

Analizując źródła z XIX wieku poświęcone opisywanemu tu zagadnieniu, łatwo zauważyć, iż pojęcia: *nauczanie domowe* – *edukacja domowa* – *kształcenie*

²⁵ Prezentowane poniżej wyniki badań są efektem pracy M. Nawrot-Borowskiej nad tematem *Zapratrywania teoretyczne i praktyka nauczania domowego na ziemiach polskich w dobie zaborów od połowy XIX wieku do 1914 roku*, który stanowił dysertację doktorską, w części opublikowaną w pracy *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapratrywania teoretyczne i praktyka*, wydanej w Bydgoszczy 2011 roku. Nie sposób w tak krótkim tekście zaprezentować wszystkich przemian nauczania domowego w omawianym okresie, przedstawiona zostanie więc ogólna charakterystyka nauki w domu realizowanej w polskich rodzinach, bez szczegółowego opisywania szerszego kontekstu edukacji domowej w badanym okresie, bliższej charakterystyki warunkujących ją czynników czy dokonujących się w niej przemian.

²⁶ M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe...*, s. 69–71, 77.

²⁷ Tamże, s. 91–98.

domowe, powszechnie, zarówno w piśmiennictwie, jak i w praktyce edukacyjnej, stosowano zamiennie. Publicyści pedagogiczni różnie bowiem nazywali te same czynności wychowawczo-dydaktyczne. Mianem kształcenia domowego określano wszystko to, co było związane z *rodziną i jej wpływem na dzieci*²⁸, dzieląc je jednocześnie na poszczególne części: 1) fizyczne (rozwinięcie ciała, utrzymanie zdrowia), 2) moralne i religijne (kształtowanie charakteru, serca i woli dziecka, wpajanie prawd wiary i obowiązków względem Boga, siebie i bliźniego), 3) intelektualne (rozwinięcie władz umysłowych, nabywanie talentów i pojęć estetycznych). Nauka w domu rozumiana była więc jako całościowy oddziaływań pedagogicznych, których celem było dążenie do wszechstronnego wychowania, wykształcenia i rozwoju człowieka.

Przyczyną organizowania dzieciom nauki domowej było kilka, przy czym w poszczególnych zaborach były one podobne. Nie zmieniały się one także znacząco w czasie omawianego okresu. Ważnym powodem kształcenia dzieci i młodzieży w domu był – niezależnie od zaboru – fakt rusyfikacji i germanizacji. Nawet w autonomicznej Galicji szkoła nadal służyła, choć z pewnością w mniejszym stopniu niż w zaborze rosyjskim czy pruskim, wynaradawianiu dzieci i młodzieży, zaś w domu rodzinnym dziecko mogło być kształcone w duchu tradycji i kultury polskiej. Część rodziców obawiała się też kształcenia zbiorowego, szkolnego, obawiając się, że mogłoby ono negatywnie wpłynąć na moralność, zachowanie czy postępy w naukach ich „dobrze urodzonych” dzieci. Często rodzice, nie chcąc rozstawać się z dziećmi, sami zajmowali się ich nauczaniem lub decydowali się na zatrudnienie nauczycielki domowej, której pensja, z powodu dużej konkurencji na rynku pracy w tym zawodzie (szczególnie po 1863 r.), często okazywała się mniejszym wydatkiem niż koszty nauki w mieście²⁹.

Na poziomie elementarnym rodzice zwykle decydowali się nauczać dzieci w domu bądź z powodu zamieszkiwania w znacznej odległości od szkoły, bądź z powodu niskiego poziomu nauczania w szkółce elementarnej. Świadectwo ukończenia szkoły ludowej było zbędnym, by wstąpić do szkoły średniej, dlatego też zamożni rodzice tak często i chętnie uczyli swe dzieci w domu. Przyczyną organizacji domowej nauki na poziomie średnim, obok chęci uniknięcia wpływów szkoły zaborczej, był fakt zbyt dużej liczby kandydatów chcących kształcić się w gimnazjach. Często bywało tak, że dziecko zmuszone brakiem miejsca w szkole kontynuowało naukę na poziomie danej klasy gimnazjalnej w domu. Nauczanie domowe organizowano także często w przypadku, gdy dziecko było chore, opóźnione w rozwoju fizycznym

²⁸ E. Haufe, *Dziecko i rodzina. Wskazówki kształcenia domowego dla matek*, Warszawa, wyd. T. Paprocki, 1892, s. 15.

²⁹ M. Hajkowska, *Zatrudnienie, praca i warunki bytowe nauczycieli domowych w Królestwie Polskim*, w: *Nauczyciel. Zawód – powołanie – pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2009, s. 126–140.

i umysłowym, wymagało więc szczególnej troski, zainteresowania i indywidualnego prowadzenia³⁰.

Czas trwania domowej edukacji nie był ściśle określony. Na początku analizowanego okresu znaczna część dziewcząt zaczynała i kończyła zdobywanie wiedzy w domu. Chłopcy najczęściej jedynie zaczynali naukę w domu, gdyż rzadko była ona jedyną formą ich edukacji. Często bowiem było, po uprzednim domowym przygotowaniu, kontynuowanie nauki w gimnazjach i szkołach wyższych. Jednak już w końcu XIX, a szczególnie na przełomie XIX i XX wieku dla większości dzieci, czyli zarówno dla dziewczynek, jak i chłopców, nauka w domu stanowiła jedynie etap edukacji początkowej, poprzedzający podróż do szkół publicznych (gimnazjów i pensji żeńskich). Często zdarzało się i tak, że nauczanie domowe uzupełniało wykształcenie szkolne lub pozwalało nadrobić braki i pokonać niepowodzenia w nauce szkolnej.

Jak pisali publicyści pedagogiczni, okresy edukacji dzieci można było podzielić na etapy: 1. Okres od narodzin do 3 roku życia (niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo –wychowanie domowe), 2. Okres przedszkolny, od 3 do 7–8 roku życia (wychowanie domowe, w ochronce lub w ogródku dziecięcym), 3. Okres szkolny, pacholęcy, do 13–14 lat – nauczanie początkowe (domowe lub szkolne), 4. Okres młodzieńczy, do 18–19 roku życia (nauka na poziomie średnim, pobierana w domu lub szkole), 5. Okres dojrzewania umysłowego, do 25 roku życia (kształcenie na poziomie wyższym)³¹. Nauczanie i wychowanie domowe, oczywiście w różnym zakresie, realizowano na pierwszych czterech etapach.

W pierwszym okresie dominowała pielęgnacja i opieka nad dziećmi, zaś ich wychowaniem we wczesnym dzieciństwie, obok matek, w możliwych rodzinach trudniły się mamki i piastunki (nianie). W domowej nauce dziecka szczególnie istotny był okres poprzedzający nauczanie systematyczne, od 3 do 7 roku życia dziecka, gdyż właśnie wtedy budziło się w nim zamiłowanie do wiedzy, które – gdy nauczanie było niewłaściwie prowadzone – mogło spowodować niechęć do dalszej nauki i być przyczyną trudności w całym przyszłym kształceniu. Przed rozpoczęciem planowej i systematycznej nauki pedagogzy zalecali rodzicom, by ci odpowiednio przygotowali umysły dzieci do trudów nauki. *Pierwiastkowe przygotowanie jest podstawą całego dalszego rozwoju umysłowego, opoką, na której ma się wznieść z czasem cały gmach nauki*³² – uświadamiano. W praktyce rzadko przejmowano się tymi postulatami, a do wychowania i kształcenia dzieci

³⁰ A. Szcycówna, *Nauczanie domowe*, w: *Encyklopedia Wychowawcza*, dawniej redagowana przez Ks. J. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przysańskiego i J. K. Plebańskiego, obecnie wychodząca pod kierownictwem Romana Plenkiewicza, tom VII, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1909, s. 531–532.

³¹ Zob. np.: A. Szcycówna, *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, Warszawa, J. Lisowska, 1917, s. 26–34; M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*, przygotował F. Majchrowicz, wyd. 9, Warszawa, Gebethner i Wolff 1918, s. 8; J. T. Peche, *Pedagogika. Podręcznik szkolny w zakresie kształcenia średniego, opracowany podług najnowszych wskazań wychowawczych*, Warszawa, S. Sadowski, 1918, s. 14.

³² J. W. Dawid, *O nauczycielstwie początkowym*, „Przegląd Tygodniowy” 1866, nr 28, s. 56.

w wieku przedszkolnym zatrudniano zwykle mało kompetentne bony, pełniące jednocześnie funkcje opiekunek i początkowych nauczycielek. Przez cały okres zaborów szczególnym powodzeniem cieszyły się bony Francuzki, Angielki, Niemki, które zamieszkiwały w domu pracodawców i uczyły dzieci języków obcych. Przyczyną zatrudniania bon cudzoziemek była panująca moda na cudzoziemszczyznę, szczególnie francuszczyznę. Była ona szczególnie popularna w I połowie XIX wieku, lecz i w kolejnych dziesięcioleciach, mimo szeroko zakrojonej krytyki, nasiloniej szczególnie w końcu wieku XIX i początku wieku XX, nadal panowała wśród wielu polskich rodzin. Jedną na skutek postulatów publicystów pedagogicznych, akcentujących nie tylko brak wykształcenia i wątpliwe pochodzenie społeczne bon, ale i niemożność wpajania dzieciom uczuć patriotycznych przez takie wychowawczynie oraz popularyzacji na terenie ziem polskich systemu Froebła, w końcu XIX i na początku XX wieku zaczęto chętniej zatrudniać też bony Polki. W tym bowiem okresie powstawać zaczęły pierwsze prywatne szkoły freblowskie, zwane ogródkami, przy których, z uzyskaniem od władz odpowiedniego pozwolenia, można było nauczać metody freblowskiej te kobiety, które kształcić się chciały na bony. Polskie dziewczęta często kończyły kursy freblowskie i wprowadzały do praktyki edukacyjnej najnowsze zalecenia, oparte na znajomości rozwoju dziecka. Zajęcia takie mogły być prowadzone z dziećmi od 3 roku życia i opierać się miały głównie na kształcącej i rozwijającej zabawie i ruchu na świeżym powietrzu. Nauka przedszkolna miała trwać do 6–7 roku życia, przy czym zajęcia te nie powinny być dziecku zajmować więcej niż trzy godziny dziennie. Pozostałe godziny dnia należało zająć swobodnymi zabawami, a przede wszystkim spacerami na powietrzu, pod okiem matki lub bony freblanki, które miały za zadanie zwracać uwagę na otaczające dziecko zjawiska, odpowiadać na pytania i rozwijać jego spostrzegawczość. Dobrze było także, gdy rodzice lub nauczycielka rozwijali pamięć i myślenie dziecka za pomocą zabawnych łamigłówek, zagadek, szarad, wierszyków i prostych piosenek. Przed rozpoczęciem systematycznej nauki dziecko powinno było dobrze poznać swoje najbliższe środowisko, odróżniać przedmioty z otoczenia, umieć wskazać różnice i podobieństwa, skupić uwagę, słuchać, samodzielnie się wypowiadać itp.³³

Po ukończeniu 7–8 lat dzieci rozpoczynały nowy etap edukacji domowej, bardziej intensywny i o rozszerzonym programie nauczania. Nauki początkowe, bo o nich tu mowa, zwane elementarnymi, miały mieścić w sobie *elementy i zasady wszystkich nauk, jakich ma się uczyć każde dziecko, bez różnicy stanu i przyszłego powołania*³⁴. Celem domowej nauki elementarnej miało być udzielenie dziecku podstaw do dalszego kształcenia ogólnego czy specjalnego. Po osiągnięciu

³³ Zob. np.: B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1968; W. Leżańska, *Nauczanie domowe...*, s. 324–330; M. Nawrot-Borowska, *Bony w wychowaniu domowym dzieci polskich w latach 1850–1914*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2005/2007, nr 1–2, s. 83–101.

³⁴ E. Estkowski, *Kilka słów wstępnych o najpierwszej nauce elementarnej*, w: *Rozprawy dydaktyczno-metodyczne*, „Szkoła Polska” luty 1849, s. 66.

przez dziecko wieku szkolnego, czyli mniej więcej po ukończeniu 7 roku życia, organizacja domowej nauki ulegała zmianie i odchodząc od swobody, gier i zabaw, nauka stawała się planowa i systematyczna. Wiązało się to z prowadzeniem lekcji regularnie, codziennie, z wyjątkiem niedziel i świąt, choć i te czasami były wykorzystywane do nadrabiania zaległości. Często obowiązywał rygor szkolny, odpytywanie, sprawdziany wiadomości. Stosowano także oceny, a obok stopni z przedmiotów wykładanych były również stopnie z zachowania, pilności. Raz na jakiś czas dziecko zdawało także egzaminy z postępów w nauce. Rzadziej przeprowadzano go po całkowitym zakończeniu domowej edukacji. Uczestniczyły w nim oczywiście dzieci, nauczyciele, ale też zapraszani byli i inni nauczyciele z okolicznych dworów, najbliższe grono znajomych i przyjaciół³⁵.

Kurs nauk początkowych trwał zwykle trzy lata, od 7 do 10 roku życia dziecka, i obejmował najczęściej język ojczysty, języki obce, arytmetykę, początki historii krajowej, wiadomości o ziemi i świecie, słońcu, księżycu, gwiazdach, meteorologii, o zwierzętach i roślinach krajowych. Nie należało także zapominać o zapoznawaniu dzieci z pracami domowymi, gospodarskimi, ogrodniczymi, leśnymi (na wsi), zawodami związanymi z handlem i rzemiosłem, przemysłem i technologią (w mieście)³⁶.

Po zakończeniu nauk elementarnych, około 10 roku życia, plan dalszych nauk często zależny był od płci dziecka. Chłopcy najczęściej przechodzili kurs, który obowiązywał w szkołach publicznych, gdyż część z nich po ukończeniu 10–12 lat zaczynała naukę w gimnazjach. W przypadku dziewcząt nauka domowa trwać mogła do około 18 roku życia, do osiągnięcia dojrzałości umysłowej, moralnej i fizycznej. Stosownie do czasu trwania nauki kształcenie dziewcząt dzielono na pierwotne, zasadnicze, które stanowiło podstawę do dalszego kształcenia, dalej należało zorganizować dziewczynce systematyczne kształcenie oparte na studiowaniu teorii różnych przedmiotów, zaś w ostatnim okresie zalecano pannie naukę przygotowującą do życia praktycznego, prac związanych z prowadzeniem gospodarstwa (także wiejskiego), zarządu domu, prania, prasowania, gotowania, cerowania, kroju i szycia, ogrodnictwa, uzupełnioną naukami z zakresu higieny, pedagogiki, prawa niezbędnego w codziennym życiu, medycyny popularnej i rachunkowości³⁷.

W większości domów w programie nauczania znajdowały się języki obce. Ich nauka rozpoczynała się wcześniej, bo już ok. 3–4 roku życia, pod kierunkiem bon cudzoziemek, nieznających najczęściej polskiego. Najpopularniejszy był język francuski, jako język całej ówczesnej elity europejskiej. Szczególnie istotne miejsce język ten zajmował w programach edukacji dziewcząt, gdzie obok nauki talentów był oznaką starannie wychowanej, dobrze ułożonej i światłej panny. W domowych programach nauczania praktykowane były także języki: niemiecki,

³⁵ M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe...*, s. 155–156.

³⁶ Tamże, s. 159–184.

³⁷ Tamże, s. 311–412.

angielski, rosyjski, rzadziej włoski. Te dzieci, których rodzice zamierzali posłać je po zakończeniu systematycznej nauki domowej na poziomie elementarnym do szkoły gimnazjalnej, uczyły się w domu szkolnych języków wykładowych – rosyjskiego i niemieckiego. Nauka ta wymagała od dziecka szczególnego wysiłku, gdyż zaczynała się zwykle od ok. 7–8 roku życia i przez okres zaledwie 2–3 lat musiała być tak prowadzona, by przygotować dziecko do egzaminu gimnazjalnego. W sytuacji zaś przepełnienia i braku miejsc w większości gimnazjów uczeń musiał znać dany język wyjątkowo dobrze, by zdać lepiej od innych i zostać przyjętym w poczet uczniów.

Plan zajęć w większości domów był podobny. Dzieci zazwyczaj wstawały między 7–8 rano. Po śniadaniu w niektórych dworach była gimnastyka lub zabawy ruchowe, przeważnie jednak od razu rozpoczynano lekcje. Trwały one do godzin popołudniowych. Następnie był obiad, poprzedzony lub zakończony spacerem lub zabawą na powietrzu. Wczesnym popołudniem zaczynała się druga tura lekcji, trwająca do godziny 6–7 wieczorem, z krótką przerwą na podwieczorek. W czasie zajęć dzieciom nie wolno było bez pytania opuszczać pokoju, a spacery między lekcjami odbywały się w towarzystwie nauczycieli, którzy wykorzystywali je do odpytywania uczniów z lekcji lub prowadzenia konwersacji w obcym języku. Po kolacji był czas na lekturę i wspólną zabawę. W wielu domach godziny wieczorne spędzano z najbliższą rodziną, przeznaczano je na kontakt i rozmowy z rodzicami. Czas ten nie był stracony dla edukacji, gdyż starsi mogli wówczas przekazać dzieciom treści, które nie znalazły się w programie edukacji i nie były przerabiane na lekcjach. Dzieci niemal cały swój dzień spędzały na nauce i zajęciach z bonami i guwernantkami, które organizowały też gry, zabawy, wycieczki, prace ręczne. Program dnia był więc tak napięty, że dzieci nie mogły narzekać na nudę, ale jednocześnie miały mniej czasu dla siebie, na swobodne zabawy z rodzeństwem, nie mówiąc już o kontaktach z rówieśnikami. Często spotkania z braćmi czy siostrami miały miejsce także dopiero wieczorem, po lekcjach. Urządzano wtedy wspólne zabawy, gry, inscenizowano fragmenty przeczytanych książek, wystawiano przedstawienia i teatrzyki.

Nauka domowa kontynuowana była także w przypadkach, kiedy dzieci uczęszczały już do szkół publicznych. Po odbytych lekcjach organizowano domowe douczanie dzieci w zakresie języka polskiego, historii i literatury ojczystej. Szczególnie istotne znaczenie lekcje takie miały w zaborze pruskim czy rosyjskim, gdyż chroniły dzieci przez germanizacją czy rusyfikacją³⁸. Rodzice organizowali także dodatkowe lekcje talentów czy języków obcych. Niezwykle popularne było zatrudnianie dla uczącej się młodzieży korepetytorów, czyli nauczycieli domowych, pod kierunkiem których uczniowie odrabiali zadane lekcje i przygotowywali się do zajęć szkolnych, powtarzali i utrwalali materiał, douczali tych przedmiotów, które sprawiały im szczególną trudność, wyrównywali zaległości powstałe np. w wyniku choroby, czy przygotowali do poprawek w przypadku

³⁸ K. Widman, *O wykładach prywatnych w języku polskim*, „Czytelnia dla Młodzieży” 1861, nr 29, s. 233.

niezdanego egzaminu i otrzymania warunkowej promocji. Istniało jednak wiele innych powodów, dla których rodzice zatrudniali tę najemną siłę pedagogiczną. Cześć z nich, szczególnie ta wywodząca się z wyższych warstw społecznych, obawiała się faktu, iż dziecko nie poradzi sobie samo z trudami systematycznej nauki szkolnej, przyzwyczajone do ciągłego dozoru domowego nauczyciela domowego czy guwenera, pod kierunkiem którego odbywało się domowe nauczanie początkowe. Korepetycjami trudnili się zwykle chłopcy czy młodzi mężczyźni, zdecydowanie rzadziej kobiety, podobnie jak rzadkością było pobieranie tego typu lekcji przez dziewczęta. Tak popularne wśród społeczeństwa w analizowanym okresie domowe lekcje pozaszkolne były niemal powszechnie krytykowane przez teoretyków nauczania i wychowania. Zarzucano im przede wszystkim ograniczanie samodzielności ucznia, przyzwyczajanie go do ciągłego oparcia z zewnątrz, do braku pilności i uwagi na lekcjach. Krytyka dotyczyła także metod stosowanych przez korepetytorów, którzy nie posiadali zwykle żadnego przygotowania dydaktycznego, koniecznego do efektywnej pracy z dzieckiem. Jednakże mimo tylu argumentów opowiadających się przeciwko systemowi korepetytorskiemu, tego typu lekcje przez cały wiek XIX, aż do początków XX były bardzo popularne³⁹.

Najczęściej domowe lekcje prowadzono w sposób indywidualny, dziecko uczyło się samo, pod kontrolą rodziców lub guwenera czy nauczycielki domowej. Pozwalało to na poznanie się obu stron, dobranie metod i treści odpowiednich do wieku i indywidualnych zdolności ucznia. Jednak w części domów, szczególnie, gdy dzieci były w zbliżonym wieku, uczyły się wspólnie. Powszechnym zwyczajem było także to, że w czasie, gdy starsze dzieci odbywały lekcje, pozwalano młodszym, o ile potrafiły się wtedy grzecznie zachować, przysłuchiwać się tym zajęciom. W wielu przypadkach młodsze dzieci, szczególnie te zdolniejsze, dużo uczyły się z tych przedmiotów, które wykładane były starszym, co pozwalało w późniejszym czasie, gdy same podjęły regularną naukę, znacznie rozszerzyć program nauczania, pomijając zbędne już podstawy. W praktyce często bywało, iż rodzice, którzy posiadali kilkoro dzieci w różnym wieku, ze względu na zmniejszenie kosztów, zatrudniali do nich jednego nauczyciela i nauka odbywała się wspólnie. Kwestią dyskusyjną było, czy nauczać razem dziewczynki i chłopcy, lecz jak twierdzili publicyści pedagogiczni, organizacja wspólnej nauki zależna była w głównej mierze od wieku dzieci. W praktyce dzieci odmiennych płci rzadko pobierały naukę wspólnie. Zwykle chłopcy i dziewczęta nie tylko uczyli się osobno, ale mieli też różne programy nauczania. Szczególnie istotne było rozdzielenie nauki dzieci obu płci w okresie dojrzewania, gdyż wzajemny wpływ uważano za demoralizujący. Dlatego też, jeśli dziewczynki i chłopcy kształcili się jednocześnie w domu,

³⁹ J. Wabner, *Nauczycielstwo i pedagogia. Spostrzeżenia i wskazówki naukowo-pedagogiczne*, Warszawa, M. Arct, 1902, s. 37; Zob. M. Nawrot-Borowska, *Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 25, s. 83–101.

lekcje zazwyczaj powadzone były osobno, a w możliwych rodzinach zatrudniano nawet osobnych nauczycieli domowych – mężczyzn dla chłopców, zaś guwernantki dla dziewcząt.

Stosowaną przez część rodzin polskich formą nauki domowej było nauczanie w niewielkiej grupce kilkorga dzieci w zbliżonym wieku jednocześnie, przy czym forma ta nie dotyczyła jedynie rodzeństwa, lecz bywało także, że organizowano naukę wspólnie z dziećmi z najbliższej rodziny czy sąsiedztwa. Takie zbiorowe, domowe nauczanie nazywano kompletem. By komplet nauczania domowego funkcjonował prawidłowo, należało dobrać do niego dzieci na zbliżonym poziomie umysłowym, wyznaczyć z nauczających kierownika lub kierowniczkę, która kontrolowała postępy w naukach i wraz z rodzicami decydowała o zamianach w programie nauczania. Niezbędnym było także, by rodzice zorganizowali odpowiednie do nauki warunki – pomieszczenie miało być przestronne, wygodne, jasne, z niezbędnymi pomocami naukowymi, które zwykle nabywano na wspólny koszt. Bywało także, że komplety odbywały się kolejno poszczególnych domach biorących udział w organizacji nauczania. Rodzice chętnie organizowali swym dzieciom komplety domowe, które, ze względu na niewielką liczbę uczniów, nadal pozwalały na indywidualizację procesu nauczania, umożliwiając jednocześnie dzieciom kontakt z rówieśnikami i rozwijając ich uczucia społeczne⁴⁰.

Dla prawidłowej organizacji nauczania domowego niezbędna była nie tylko odpowiednia literatura o charakterze poradnikowym dla rodziców i nauczycieli domowych, ale także elementarze i książki przeznaczone do nauki dla dzieci. Szczególny rozkwit tego typu wydawnictw przypada na okres po powstaniu styczniowym, zaś największy ruch wydawniczy na tym polu miał miejsce na terenie zaboru rosyjskiego, szczególnie w Warszawie, gdzie obok poradników metodycznych, przeznaczonych dla prowadzących naukę dzieci, przygotowano kilka serii podręczników do poszczególnych przedmiotów dla uczniów, głównie jednak przeznaczonych do nauki na poziomie elementarnym i początków nauki średniej. Na terenie Galicji czy Prus powstało zdecydowanie mniej wydawnictw o wskazanym charakterze, lecz w Prusach tworzono stosunkowo liczne elementarze do nauki domowej dzieci uczących się w szkołach w języku niemieckim. Ogromną rolę w kształceniu młodego pokolenia odegrały także tworzone specjalnie dla dzieci i młodzieży przez pisarzy na terenie wszystkich trzech zaborów bajki, opowiadania, legendy, powiastki, utwory literatury pięknej, które służyły jako uzupełnienie i uprzyjemnienie nauki, a także zapoznawały dzieci z dorobkiem literatury narodowej. Podobną rolę odgrywały pisemka dziecinne i prasa polska, która szczególnie w zaborze pruskim przyczyniła się do szerzenia polskości i ducha narodowego nie tylko w możliwych, ale i w uboższych warstwach społeczeństwa polskiego⁴¹.

⁴⁰ Zob. A. Szyćłówna, *Nauczanie domowe*, w: *Encyklopedia Wychowawcza...*, s. 536.

⁴¹ M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe...*, s. 215–237.

Wychowanie i nauczanie domowe realizowane było przez specjalnie w tym celu zatrudniane siły pedagogiczne. W zależności od wieku dzieci najmowano piastunki, bony, freblanki, guwernantki, guwernerów i korepetytorów⁴². Na terenie ziem polskich w analizowanym okresie różnie nazywano nauczycieli udzielających dzieciom nauk w domu rodzinnym – w źródłach spotkać można określenia takie, jak: ochmistrz, ochmistrzyni, dyrektor, bakałarz, preceptor, metr, które z czasem odeszły w zapomnienie i dominującymi pojęciami określającymi to zajęcie stały się: guwernerstwo i nauczycielstwo prywatne.

Biorąc pod uwagę narodowość domowych nauczycieli i nauczycielek, najchętniej zatrudniani we wszystkich analizowanych typach rodzin, bez względu na zabór, byli Polacy i Polki. Ogromną jednak popularnością wśród rodzin polskich cieszyli się także przez cały okres zaborów cudzoziemcy i cudzoziemki pochodzenia francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego, angielskiego czy szwajcarskiego. Zatrudniano ich do nauki języków obcych, głównie konwersacji, a także – szczególnie mężczyzn – do nauki talentów (tańca, rysunku, malarstwa, gry na instrumentach). Publicyści pedagogiczni powszechnie przekonywali rodziców, jak niekorzystne jest powierzanie wykształcenia młodego pokolenia cudzoziemcom, którym zarzucano brak elementarnej nieraz wykształcenia, przygotowania pedagogicznego, pychę i poczucie wyższości wobec Polaków, brak szacunku dla pracodawców i sympatii dla podopiecznych a także wynaradawianie polskich dzieci.

Zawód guwernerski zmonopolizowany był przez kobiety. Szczególnie zaś po powstaniu styczniowym zawód nauczycielki domowej stał się bardzo popularny wśród panien z rodzin mieszczańsko-inteligenckich i szlachecko-ziemiańskich. W społeczeństwie panowało powszechne przekonanie, że każda uboższa panna, która musi sama zarabiać na swoje utrzymanie, a skończyła pensję czy też otrzymała domowe wychowanie na poziomie nieco wyższym niż elementarny, doskonale nadaje się do zawodu nauczycielki. Po powstaniu styczniowym biura przemysłowe i handlowe, redakcje czasopism niechętnie jeszcze przyjmowały kobiety, więc dziewczęta z podupadłych rodzin ziemiańskich, nieposiadające patentów, by nauczać na pensjach, rozjeżdżały się po dworach i dworkach wiejskich, ucząc często tego, czego same nie umiały. Kobiety samotne, wdowy lub panny, zmuszone sytuacją życiową, często wybierały zawód pedagogiczny. Niewiele kobiet z rodzin ziemiańskich kształciło się specjalnie na nauczycielki. Większość z nich podejmowała się tego zajęcia nie z powodu zamiłowań, ambicji, chęci czy też z poczucia powołania do nauczania i wypełniania swoistej misji edukacyjnej, ile z konieczności podjęcia pracy przynoszącej dochody i zapewniającej utrzymanie zubożałej rodzinie. Dlatego też nauczycielki bez powołania często czuły się jak męczennice, niezadowolone z losu, pełne żalu do ludzi, bez

⁴² Taż, *Najemni wychowawcy domowi dzieci polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, w: *O wychowawcach i wychowaniu: perspektywa myślenia pedagogicznego*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010, s. 41–75.

zamiłowania do pracy i sympatii do powierzonych sobie dzieci. Nic więc dziwnego, że coraz częściej pojawiały się skargi rodziców na nieodpowiednie przygotowanie nauczycielek i mierne rezultaty nauczania. Zdarzało się, że w sytuacji niezadowolenia ze strony rodziców i po doznaniu rozczarowania w zawodzie pracy nauczycielki kobieta taka rezygnowała z posady i poszukiwała pracy w innej dziedzinie. Lecz najczęściej zmieniała ona środowisko i dalej pełniła rolę guwernantki, licząc, że wraz z praktyką przybędzie jej umiejętności. Nauczaniem domowym trudniły się oczywiście nie tylko kobiety (choć zdecydowanie zawód ten był przez nie zdominowany), wielu było także nauczycieli domowych. Pochodzenie społeczne nauczycieli było niemal identyczne jak kobiet nauczycielek. Większość z nich wywodziła się z rodzin ziemiańskich i mieszczańskich. Przyczyn podejmowania się przez nich tego zajęcia było wiele. W pierwszych dziesiątkach II połowy XIX wieku wśród nauczycieli domowych często można było spotkać byłych żołnierzy i uczestników walk powstańczych (szczególnie w wiejskich dworach, w których zamieszkiwali jako rezydenci), zaś niezmiennie przez cały analizowany okres guwernerką trudnili się starsi gimnazjaliści, studenci, przedstawiciele inteligencji, głównie zawodów urzędniczych, artystycznych, duchowni, a także wszyscy inni, którzy posiadali „jakie takie” wykształcenie, a potrzebowali zarobku⁴³. Znalazienie dobrego pedagoga domowego nie było więc sprawą łatwą. Zajmowali się tym najczęściej oboje rodzice, często korzystając z porad i polecenia rodziny lub znajomych, ogłoszeń prasowych, kantorów stręczących czy biur pośrednictwa pracy. Część rodziców, nieprzywiązujących większej wagi do poziomu edukacji swych dzieci, zatrudniało pierwszego nadarżającego się nauczyciela, nie pytając o jego przygotowanie pedagogiczne, a nawet o posiadaną wiedzę. Często o zatrudnieniu nauczycielki decydowały koszty – im niższe, tym lepiej.

Stosunki, jakie panowały między nauczycielami i nauczycielkami domowymi a pracodawcami, zależne były w głównej mierze od atmosfery panującej w domu, osobowości i kultury pedagogicznej rodziców, a także osobowości samych nauczycieli. Zależne były one także od charakteru pracy nauczycielskiej, a mianowicie od faktu, czy była to praca stała, gdzie nauczycielka mieszkała w domu swych podopiecznych, czy lekcje na godziny, wymagające dochodzenia

⁴³ Z. Chyra, *Nauczyciele prywatni (1764–1807)*, w: *Spółeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku*, t. VI, red. J. Leskiewiczowa, Warszawa, PWN, 1974, s. 7–41; J. Ender, *Początki kształcenia nauczycielek w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1970, nr 1, s. 25–37; J. Zacharska, *Nauczycielka w literaturze przełomu XIX i XX wieku*, w: *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*. Zbiór studiów pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa, Wydawnictwo DiG, 2000, s. 267–290; G. Karłowska, M. Nawrot, *Charakterystyka zbiorowiska nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej i pamiętnikarstwa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2004, *Pedagogika XXIII, Historia wychowania*, s. 65–95; *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004 (część 4 – *Nauczyciele domowi*); *Nauczyciel. Zawód – powołanie...*; K. Wróbel-Lipowa, *Nauczyciele domowi dzieci ziemiaństwa polskiego w XIX wieku*, „Wiadomości Historyczne” 2007, nr 5, s. 11–26; R. Bednarz-Grzybek, *Nauczyciel w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku (wybrane aspekty)*, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus, R. Słęczka, Kraków, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, 2012, s. 273–293; M. Nawrot-Borowska, *Nauczyciel domowy na ziemiach polskich w latach 1850–1914*, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii...*, s. 294–316.

nauczycielki tylko na czas ich trwania do domu ucznia. W poradnikach dla rodziców, w prasie i licznych publikacjach z zakresu wychowania i kształcenia zawarto wiele wskazówek, jak należało traktować nauczycieli i nauczycielki. Zalecano wyrozumiałość, okazywanie odpowiednich względów, zaufania, szacunku, należyte wynagradzanie, sprowadzenie potrzebnych książek i pomocy, a nawet odpowiednie nastawienie dzieci wobec opiekunki. Ogromne znaczenie miało także porozumienie między rodzicami a nauczycielką czy nauczycielem w sprawie kierunku wychowania dziecka, zgodność w poglądach, jednomyślność i zgodność przekonań, a także konsekwencja i zdolność do kompromisów w sprawach spornych. Oczywiście nie było to rzeczą łatwą, gdyż przybyła do domu nauczycielka, czy to na stałe, czy jedynie na godziny, musiała się dostosować do panujących w nim nawyków, przyzwyczajęń, przesądów, rozkładu pracy, pór posiłków, sposobów spędzania wolnego czasu, a nawet stosunków z sąsiadami.

Skargi słyhać było jednak od obu stron – i od nauczycielek, i od rodziców. Nauczycielki skarżyły się na złe traktowanie, przesadną podejrzliwość, brak wygód, zaufania i szacunku ze strony rodziców, fantazje i szykany pracodawców, przesadne obciążanie ich obowiązkami, odsuwanie od towarzystwa i traktowanie z wyniosłością. Rodzice zaś twierdzili, że zostali wprowadzeni w błąd co do kwalifikacji nauczycielek, narzekali, że często chorowały, były zbyt drażliwe, zbyt ambitne, delikatne, grzeszyły zarozumiałością i zbytnią pewnością siebie, bywały też lekkomyślne, nietaktowne, spragnione rozrywek, flirtów, miłostek, zabaw, zaś swoją pracę uważały za zajęcie chwilowe, do czasu wyszukania innego lub wyjścia za mąż. Te głosy narzekań szczególnie istotne były na wsiach, gdzie nauczycielka z pracodawcami przebywała pod jednym dachem przez dłuższy okres. Wszystkie te kierowane pod adresem kobiet zarzuty dotyczyły również pewnej części nauczycieli domowych – guwernerów.

Jak twierdzili publicyści pedagogiczni, rola guwernerów i nauczycielek domowych w rozwoju dziecka była szczególnie ważna, gdyż rozwijali oni nie tylko jego umysł, ale i moralność oraz charakter. Koniecznym więc było, by posiadali odpowiednie do wykonywania zawodu predyspozycje oraz wykształcenie, które miało być możliwie gruntowne i wszechstronne, nieograniczające się jedynie do wiedzy encyklopedycznej. Od nauczyciela czy nauczycielki wymagało znajomości pedagogiki, psychologii, gruntownej znajomości przedmiotów wykładanych, a także metodyki, która pozwalała we właściwy sposób podać dziecku posiadaną wiedzę. Równie istotna była postawa moralna nauczyciela, który w każdym momencie życia musiał służyć dzieciom przykładem i wzorem, dlatego też koniecznym było, by prowadził życie cnotliwe, uczciwe i potrafił panować nad swymi popędami i ułomnościami. Niezmiennie przez cały analizowany okres od osób pełniących funkcje pedagogiczne wymagano posiadania tzw. talentu, poczucia posłannictwa i powołania nauczycielskiego, nazwanego w początku XX wieku przez J. W. Dawida *duszą nauczycielstwa*. Na ile zalecenia publicystów pedagogicznych znajdowały swe odzwierciedlenie

w praktyce? Jak wykazuje analiza źródeł pamiętnikarskich, we wspomnieniach spotkać można barwną galerię typów nauczycielskich. Znajdujemy tam przykłady zarówno nauczycieli bardzo dobrych, odpowiednio przygotowanych, wykształconych i wzbudzających w dzieciach i rodzinach szacunek i sympatię, jak i nauczyciel niewykształconych, nieprzygotowanych do zawodu, złośliwych i trudnych we współżyciu.

Nauka domowa, mająca szerokie grono zwolenników, nie uniknęła głosów krytycznych. Pojawiały się one stosunkowo często i miały swe źródło zapewne w niewłaściwej jej organizacji, licznych błędach i niedociągnięciach, które miały miejsce w części rodzin. Wynikały one najczęściej z nieprawidłowych postaw rodziców, niewłaściwego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego nauczycieli, a prowadziły do obniżenia poziomu edukacji, braku systematyczności, a co za tym idzie – do miernych rezultatów nauki. Przeładowanie programów nauczania, brak odpowiedniej kompetencji w zakresie nauk pedagogicznych nauczycieli domowych, nieumiejętność porozumienia i współpracy między rodzicami i nauczycielami, nieodpowiednie warunki higieniczne, wychowanie „cieplarniane”, odizolowanie dziecka od rówieśników i wpływów grupy społecznej – wszystkie te argumenty opowiadały się przeciwko nauce domowej. Wśród głosów popierających organizację kształcenia w domu pojawiały się takie, które mówiły przede wszystkim o możliwości ochrony dzieci przed germanizacją i rusyfikacją, o nauce przedmiotów narodowych, możliwości dostosowania programu i planu nauki do indywidualnych zdolności i poziomu umysłowego czy stanu zdrowia uczniów, a także podkreślających możliwość uniknięcia rywalizacji i przerostu ambicji nad możliwością dziecka. Nie bez znaczenia był również fakt, że w nauczaniu domowym można było szybciej wdrożyć do programów czy metodyki nauczania nowinki z zakresu nauk pedagogicznych⁴⁴.

ZAKOŃCZENIE

Po analizie powyższej – bardzo pobieżnej ze względu na rozmiary tekstu – charakterystyce nauczania domowego doby zaborów, wydaje się uzasadnionym stwierdzenie, iż mimo zupełnie odmiennej sytuacji politycznej, społeczno-ekonomicznej i oświatowej także współcześni rodzice chcący realizować edukację swych dzieci w domu borykają się z podobnymi problemami i rozterkami, którym czoła musieli stawić rodzice dzieci okresu zaborów. Choć współczesna szkoła nie wynaradawia jak szkoła zaborcy, jej funkcjonowanie budzi szereg kontrowersji, powodując, że ruch edukacji domowej staje się coraz bardziej popularny i coraz więcej rodzin decyduje się na nauczanie swych dzieci poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły. Podobnie jak w przeszłości, tak i teraz na rynku wydawniczym ukazuje się coraz więcej publikacji, które analizują historyczne

⁴⁴ Zob. M. Nawrot-Borowska, *Dom czy szkoła?...*, s. 29–53.

i filozoficzne korzenie tego zjawiska, ujmują je w ramy teoretyczne, a także zawierają wskazówki metodyczne do pracy z dziećmi w domu. Jednak to, jak przebiega praktyka nauczania domowego, zależy od rodziców, ich światopoglądu i zaangażowania w proces rozwoju dziecka, a przede wszystkim od samego ucznia, jego zainteresowań i zdolności.

Należy sądzić, iż mające z górą ponaddwustuletnią tradycję nauczanie domowe ma swoje ważne miejsce w dziejach polskiej oświaty i myśli pedagogicznej. Dorobek polskiej edukacji domowej zasługuje więc na baczniejszą niż dotąd uwagę badaczy, pogłębione, analityczne studia i popularyzację. Może się również ze swoimi ponadczasowymi wartościami dobrze wpisywać we współczesną dyskusję na temat stanu i kierunków reformy edukacji w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Baranowski M., *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*, przygotował F. Majchrowicz, wyd. 9, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1918.

Chmielowski P., *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na nauce i doświadczeniu oparte*, Warszawa, Redakcja „Opiekuna Domowego”, 1874.

Chmielowski P., *Książka do czytania dla dzieci*, Warszawa, Redakcja „Opiekuna Domowego”, 1875.

Dawid W., *O nauczycielstwie początkowym*, „Przegląd Tygodniowy” 1866, nr 28.

Dygasiński A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1899.

Dygasiński A., *Listy o naszym wychowaniu*, „Szkice Społeczne i Literackie” 1877, nr 36.

Erazma Glicznera książki o wychowaniu dzieci, Kraków, Drukarnia „Czasu”, 1876.

Estkowski E., *Dlaczego chłopcom majątniejszych rodziców powszechnie tak trudno idzie w szkołach? Jak trzeba przysposobić chłopca do szkół?* „Szkoła Polska” 1852, zeszyt VI.

Estkowski E., *Kilka słów wstępnych o najpierwszej nauce elementarnej*, w: *Rozprawy dydaktyczno-metodyczne*, „Szkoła Polska” luty 1849.

Haufe E., *Dziecko i rodzina. Wskazówki kształcenia domowego dla matek*, Warszawa, wyd. T. Paprocki, 1892.

Locke J., *Xsiażka o edukacji dzieci, z francuskiego na język polski przełożona*, Warszawa, w Dukarni J. K. Mci y Rzeczyspolitey, 1781.

O wychowaniu młodzieży płci żeńskiej przez Fenelona, arcybiskupa kamerackiego. Dzieło po wielu wydaniach na nowo w roku 1818 w Paryżu przedrukowane, przez Modesta Watta Kosickiego, filozofii doktora na język

polski przełożone z portretem autora, Warszawa, Suwałki, nakładem i drukiem W. Świerczewskiego, 1823.

Peche J. T., *Pedagogika. Podręcznik szkolny w zakresie kształcenia średniego, opracowany podług najnowszych wskazań wychowawczych*, Warszawa, S. Sadowski, 1918.

Prus B., *Kroniki*, t. V, Warszawa, PIW, 1956.

Szycówna A., *Nauczanie domowe*, w: *Encyklopedia Wychowawcza*, dawniej redagowana przez Ks. J. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przystańskiego i J. K. Plebańskiego, obecnie wychodząca pod kierownictwem Romana Plenkiewicza, tom VII, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1909.

Szycówna A., *Nauka w domu: przewodnik dla wychowawców*, Warszawa, Wyd. M. Arcta, 1895.

Szycówna A., *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, Warszawa, J. Lisowska, 1917.

Wabner J., *Nauczycielstwo i pedagogia. Spostrzeżenia i wskazówki naukowo-pedagogiczne*, Warszawa, M. Arct, 1902.

Wernic H., *Myśli o wychowaniu i nauczaniu*, Warszawa, druk K. Kowalewskiego, 1895.

Wernic H., *Nauka o rzeczach*, Warszawa, nakładem redakcji „Opiekuna Domowego”, 1874.

Wernic H., *Pierwszy rok nauki systematycznej*, Wilno, druk J. Blumowicza, 1883.

Wernic H., *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa, nakładem Księgarni Centerszwera, 1891.

Wernic H., *Wychowanie dziecka włącznie do lat 6*, wyd. drugie przejrzane, Warszawa, nakładem i drukiem M. Arcta, 1902.

Widman K., *O wykładach prywatnych w języku polskim*, „Czytelnia dla Młodzieży” 1861, nr 29.

Opracowania:

Bednarz-Grzybek R., *Nauczyciel w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku (wybrane aspekty)*, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus, R. Ślęczka, Kraków, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, 2012.

Bieńkowski T., *Edukacja w rodzinie w Polsce do połowy XVIII wieku – wnioski z badań*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1994.

Budajczak M., *Edukacja domowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, red. T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.

Budajczak M., *Edukacja domowa. Pedagogika alternatywna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Budajczak M., *Historyczne wymiary edukacji domowej*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004.

Chyra Z., *Nauczyciele prywatni (1764–1807)*, w: *Spoleczeństwo polskie XVIII i XIX wieku*, t. VI, red. J. Leskiewiczowa, Warszawa, PWN, 1974.

Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka, red. M. i P. Zakrzewscy, Warszawa, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, 2009.

Ender J., *Początki kształcenia nauczycielek w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1970, nr 1.

Epszstein T., *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa, Wydawnictwo DiG, 1998.

Flis M., Leppert R., *Historyczne i religijne źródła współczesnej edukacji domowej (home education) w USA*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004.

Gawlik S., *Myśl pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem pruskim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 1–2.

Hajkowska M., *Zatrudnienie, praca i warunki bytowe nauczycieli domowych w Królestwie Polskim*, w: *Nauczyciel. Zawód – powołanie – pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2009.

Jakubiak K., Karłowska G., Nawrot M., Winiarz A., *Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku z bibliografią adnotowaną z pamiętników i wyborem literatury pedagogicznej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2005.

Jakubiak K., *Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze pedagogicznej i czasopiśmiennictwie XIX wieku*, w: *Rodzina w starożytnym Rzymie*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.

Jakubiak K., *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku w polskiej historiografii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, t. 30, nr 4.

Jakubiak K., *Wypracowanie modelu wychowania rodzinnego dziecka w polskiej pedagogice XIX i początku XX wieku*, w: *Rodzina i wychowanie. Ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.

Kabzińska Ł., *Teoretyczne przesłanki nauczania domowego w Królestwie Polskim w II połowie XIX i początkach XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak i A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004.

Karłowska G., Nawrot M., *Charakterystyka zbiorowości nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej*

i pamiętnikarstwa, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2004. *Pedagogika XXIII, Historia wychowania*.

Kliś A., *Wychowanie domowe w poglądach galicyjskich pedagogów doby autonomicznej*, w: *Myśl edukacyjna Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana. Galicja i jej dziedzictwo*, tom 8, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.

Leżańska W., *Bony i freblanki w polskim systemie wychowania domowego*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak i A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004.

Leżańska W., *Nauczanie domowe w polskim systemie edukacyjnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1996, nr 2.

Leżańska W., *Pozytywistyczny wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Adolfa Dygasińskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 3–4.

Majorek C., *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1771–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 3–4.

Michalski G., *Wskazania dla edukacji domowej w wybranym czasopiśmiennictwie polskim drugiej połowy XIX i w pierwszych latach XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak i A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004.

Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika: leksykon PWN*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Mucha D., *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 3.

Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004.

Nauczyciel. Zawód – powołanie – pasja, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2009.

Nawrot-Borowska M., *Bony w wychowaniu domowym dzieci polskich w latach 1850–1914*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2005/2006, nr 1–2.

Nawrot-Borowska M., *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, t. 30, nr 4.

Nawrot-Borowska M., *Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 25.

Nawrot-Borowska M., *Najemni wychowawcy domowi dzieci polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, w: *O wychowawcach i wychowaniu: perspektywa myślenia pedagogicznego*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010.

Nawrot-Borowska M., *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.

Nawrot-Borowska M., *Nauczyciel domowy na ziemiach polskich w latach 1850–1914*, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania*.

Uczeń – szkoła – nauczyciel, red. K. Dormus, R. Ślęczka, Kraków, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, 2012.

Rodzina w edukacji domowej, red. J. Bielecka-Prus, Warszawa, Wydawnictwo GOTÓW, 2017.

Sandler B., *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1968.

Stebnicki W., *Edukacja domowa. Edukacja przyszłości*, Warszawa, Wydawnictwo Fijor, 2014.

Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem, red. J. Piskorski, Warszawa, Instytut Sobieskiego, 2011.

Trojan E., *HOMESCHOOLING, czyli edukacja domowa: zestawienie bibliograficzne w wyborze*, „Nowa Szkoła” 2015, nr 4.

Truchim S., *Teoria pedagogiczna i czasopiśmiennictwo pedagogiczne*, w: tegoż, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815–1915*, t. II, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, 1968.

Wroczyński R., *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1958.

Wroczyński R., *Programy oświatowe pozytywizmu na tle społecznym i gospodarczym*, Łódź, Zakład Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, 1949.

Wróbel-Lipowa K., *Nauczyciele domowi dzieci ziemiaństwa polskiego w XIX wieku*, „Wiadomości Historyczne” 2007, nr 5.

Zacharska J., *Nauczycielka w literaturze przełomu XIX i XX wieku*, w: *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa, Wydawnictwo DiG, 2000.

Żołądz-Strzelczyk D., *Polska rodzina szlachecka w XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych*, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.

Home teaching in the Polish territories of the period of partitions – a pedagogical reflection and an educational practice

Summary

Aim: The aim of the following findings is to attempt to synthetically present, on the one hand, the pedagogical reflection on home teaching in the past, particularly taking account of the period of partitions, and to point to the attempts to create a theoretical background for an educational practice in the context of political, social and economic changes. On the other hand, the home teaching practice of that period will be reconstructed. The author will explain who organized home schooling for children in the Polish territories under the control of the partitioners, how and on what grounds.

Methods: a method of contents analysis, the critical analysis of literature.

Results: A pedagogical reflection devoted to the issue of home teaching has been undertaken since the Renaissance and was an important aspect of the wider reflection on family education. A special interest in this form of education was in the nineteenth and early twentieth century. In this period a modern Polish “theory of home education” was created, but an educative practice in Polish families did not always follow the theory.

Conclusions: Nowadays in Poland, home education (or homeschooling) is gaining more and more supporters, although children educated at home still constitute a small percentage of all children subject to compulsory education. The current legislation is not conducive to this form of education, either. However, today’s school model and the way of its functioning meet with a wave of social criticism, so the number of homeschoolers is likely to grow steadily. Therefore, in view of the constantly growing interest in this alternative form of education, learning about its past, historical roots and determinants is particularly worthwhile. Although research into the history of home teaching has been conducted since the 1990s, this subject remains still unexplored and requires in-depth studies.

Keywords: Home teaching, homeschooling, pedagogical reflection, educational practice, the 19th c. and the beginning of the 20th century.

DOROTA GRABOWSKA-PIEŃKOSZ

ORCID: 0000-0003-1704-626X

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.07

TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE (1868–1906) WOBEC EDUKACJI Kobiet W ZABORZE AUSTRIACKIM

ROZWAŻANIA WSTĘPNE

W XIX wieku kobiety miały ograniczony dostęp do zdobycia wykształcenia. W zależności od możliwości finansowych rodziny ich edukacja odbywała się w domu rodzinnym (tzw. wychowanie domowe), na żeńskich pensjach prywatnych bądź w prowadzonych przez zgromadzenia zakonne, a nieliczne uczęszczały do publicznych szkół ludowych. Jak podaje Jan Hulewicz, pierwsze dane na temat stanu szkolnictwa żeńskiego w Galicji pochodzą z 1852 roku – z tego okresu zachowały się dokładniejsze sprawozdania wizytacyjne. Hulewicz zaznacza, że w tym czasie na terenie Lwowa znajdowało się 8 pensji, w Przemyślu 2, zaś tylko po jednej w Stanisławowie, Samborze, Jaśle, Jarosławiu i Tarnowie. Ponadto siostry miłosierdzia prowadziły szkołę elementarną w Moszczanach i Przemyślu. Liczba uczennic we wspomnianych pensjach wahała się od 6 do 20, a program nauczania był bardzo skromny, bo poza przedmiotami obowiązującymi w szkole ludowej uczono języka francuskiego, historii, geografii, muzyki i robót kobiecych¹. Tylko kilka pensji miało w planie nauki przyrodnicze, lecz w rzeczywistości w niewielkim stopniu przekazywano tego rodzaju wiedzę. Taki stan edukacji kobiet stanowił odzwierciedlenie poglądów dotyczących ich roli w społeczeństwie. Bowiem działania wychowawcze i socjalizacyjne były podporządkowane głównie zachowaniu dotychczasowej ich roli, czyli bycia żoną, matką i opiekunką ogniska domowego. Pewne znaczące zmiany w zakresie myślenia o edukacji kobiet, a przede wszystkim zapewnienia im możliwości kształcenia,

¹ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939, s. 110.

przyniosła działalność Towarzystwa Pedagogicznego, powstałego w 1868 roku (od 1906 roku noszącego nazwę Polskie Towarzystwo Pedagogiczne), pierwszego w zaborze austriackim zawodowego stowarzyszenia zrzeszającego nauczycieli różnych typów i poziomów szkolnictwa, a także przedstawicieli innych zawodów zainteresowanych poprawą sytuacji oświatowej w Galicji. W artykule zaprezentowane zostały poglądy wybranych członków Towarzystwa na temat edukacji kobiet, a także inicjatywy, które przyczyniły się do realizacji tych postulatów, czyli przede wszystkim zapewnienie dziewczętom instytucjonalnych form kształcenia w postaci „wyższych szkół żeńskich” oraz żeńskich seminariów nauczycielskich.

POGLĄDY CZŁONKÓW TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO NA TEMAT EDUKACJI Kobiet

Wobec kwestii kształcenia kobiet nie pozostało obojętne Towarzystwo Pedagogiczne, które od momentu utworzenia w 1868 roku włączyło się w proces reformowania edukacji płci żeńskiej oraz przyczyniło się do rozwoju instytucjonalnych form ich kształcenia. Oceniając ówczesny stan placówek umożliwiających im zdobycie wiedzy, w memorandum wystosowanym do Rady Szkolnej Krajowej członkowie TP zwrócili uwagę, że *pleć żeńska nic ze szkoły nie wynosi, co by jej zmysł do gospodarstwa i życia domowego usposobić, jej rozsądek rozwinąć, jej wyobraźnię do wyższych poglądów życia wykształcić, na koniec jej serce do cnoty, a mianowicie do cnoty zaparcia się podnieść mogło*². Spośród członków Towarzystwa w zakresie reformowania edukacji kobiet szczególną aktywnością wykazali się: Antonina Machczyńska, Mieczysław Baranowski oraz Bronisław Trzaskowski, który zresztą był pomysłodawcą utworzenia Towarzystwa Pedagogicznego. Pierwsza z wymienionych podkreśliła, że należy odważnie mówić o wychowaniu umysłowym kobiet. Jak stwierdziła, *nikt już bowiem dzisiaj nie zaprzecza, że umysł niewieści równie jak jej serce potrzebuje uprawy. Dzisiaj wszyscy już lubimy widzieć u niej nie tylko piękny uśmiech na ustach, czułość uszczęśliwiającą w duszy, lecz i myśl poważną na czole*³. Zastanawiając się nad sytuacją płci żeńskiej, uznała: *W epoce wyzyskiwania wszelkich potęg moralnych i fizycznych na korzyść ludzkości miałyby być skazanymi na marnotrawstwo same zdolności umysłowe kobiet, mogące znaleźć tak piękne zastosowanie w życiu? Nie zaiste! Społeczność dzisiaj chce się podzielić światłem z matkami rodzin*⁴. Z kolei Mieczysław Baranowski przed wychowaniem chłopców i dziewcząt postawił zasadniczy cel, tzn. wyrobienie charakteru religijno-moralnego przy pomocy różnych środków, a także zadbanie o ich prawidłowy rozwój fizyczny. Natomiast

² *Memorandum do W. Rady Szkolnej Krajowej podane przez Wydział Tymczasowy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła” 1868, T. I, s. 390.

³ A. Machczyńska, *O wychowaniu żeńskim*, „Szkoła: dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich” 1869, nr 2, s. 37.

⁴ Tamże.

drugorzędne cele wychowania miały być różne dla chłopców i dziewcząt, tak pod względem przysposobienia do życia, jak i przygotowania zawodowego. Zdaniem M. Baranowskiego kobiety poza pełnieniem roli żony, matki i gospodyni domowej powinny być tak wychowane, aby w razie potrzeby mogły zapewnić sobie niezależne stanowisko. Dlatego należało otworzyć kobietom drogę do wykonywania zawodów, z uwzględnieniem ich możliwości biologicznych. Podkreślił, że *wychowanie dziewcząt dążyć powinno do tego, aby wychować je na istoty szlachetne, a przy tym fizycznie zdrowe i czerstwe, tak iżby kiedyś mogły podolać swemu powołaniu jako małżonki, matki, gospodyni domu. Następnie wychowanie powinno uzdolnić dziewczęta do tego, ażeby w razie potrzeby potrafiły zdobyć sobie własną pracę stanowisko uczciwe i niezależne*⁵.

O sytuacji kształcenia kobiet wypowiedział się również Bronisław Trzaskowski. Dostrzegł on ogromny problem związany z brakiem zapewnienia im dostępu do wykształcenia, ze względu na lekceważący stosunek władz oświatowych. Przekonywał, że rodzina jest pierwszym i głównym środowiskiem wychowania człowieka, a duszą rodziny jest matka. Ze względu na znaczącą rolę kobiety w życiu rodzinnym oraz społecznym zastanawiał się: *Czy można wychowanie przyszłej matki ślepego zostawić losowi*⁶. Oceniając możliwości kształcenia dziewcząt, stwierdził: *ani same rodziny ani zakłady prywatne nie mogą w ogólności dać córkom naszym tego wychowania, jakie przysze żony, matki, gospodynie i obywatelki w dzisiejszym stanie społeczności naszej mieć powinny: nie pozostaje nic innego, jak tylko, aby gminy, kraj i państwo wzięły na siebie to wielkie zadanie i urządziły odpowiednie publiczne szkoły żeńskie*⁷. Zdaniem Trzaskowskiego trud organizacji tego typu placówek powinna podjąć ówczesna władza szkolna, czyli Rada Szkolna Krajowa, która początkowo zajęła się przede wszystkim polonizacją szkolnictwa oraz rozwojem szkół ludowych i średnich na terenie Galicji.

ODCZYTY NAUKOWE SPOSOBEM NA POPULARYZACJĘ WIEDZY WŚRÓD KOBIET

W wyniku braku większego zainteresowania Rady Szkolnej Krajowej sprawami kształcenia niewiast szczególną aktywnością w tym zakresie wykazali się członkowie Towarzystwa Pedagogicznego, którzy przystąpili do organizowania cyklu wykładów. Pomysłodawcą tej inicjatywy był wspomniany Bronisław Trzaskowski. Celem odczytów nie było przekazanie rozległych wiadomości z różnych dziedzin nauki, lecz głównie tych przystępnych i przydatnych, które zapewniłyby kobietom uporządkowanie dotychczasowej wiedzy oraz umożliwiłyby im

⁵ M. Baranowski, *O wychowaniu dziewcząt z uwzględnieniem obecnych stosunków i potrzeb*, Lwów 1889, s. 14.

⁶ *W sprawie wyższego wykształcenia kobiet. Odczyt publiczny dr. Bronisława Trzaskowskiego wygłoszony w Krakowie dnia 10 marca 1895 r.*, Kraków 1895, s. 1.

⁷ B. Trzaskowski, *W sprawie szkół żeńskich*, „Szkoła” 1868, nr 20, s. 307.

systematyczną edukację. Pierwszy cykl zajęć zorganizowano we Lwowie w okresie od 15 listopada 1868 roku do 15 kwietnia 1869 roku. Zajęcia odbywały się w wymiarze 2 godzin dziennie przez 6 dni w tygodniu, z wyłączeniem niedziel i dni świątecznych. Do wygłaszania odczytów zaangażowano nauczycieli szkół średnich i wyższych, którzy byli specjalistami w zakresie proponowanych zagadnień. W jednym z ważniejszych czasopism galicyjskich – „Muzeum” na temat tego przedsięwzięcia pisano: *Grono uczonych i świetnych prelegentów otwierało przyjaźnie i uprzejmie wrota do świątyni nauk licznie i gwałtownie gromadzących się do niej słuchaczom. Pierwsze odczyty powitane były z zapalem, sala ratuszowa zapełniona po brzegi, kilkaset kobiet różnego stanu i wieku z uderzeniem godziny piątej oblegało podwoje, przedsionki i schody ratuszowego budynku*⁸.

Trzeba podkreślić, że inicjatywa ta spotkała się z ogromnym zainteresowaniem płci żeńskiej, bo na pierwszy cykl wykładów zapisało się około 200 kobiet, a czasami w sali ratusza gromadziło się ich nawet 300. Zwracano uwagę również na postawę słuchaczek, które w trakcie wykładów sporządzały notatki, a następnie spisane treści porządkowały i wspólnie uzupełniały. Zorganizowane przez Towarzystwo Pedagogiczne wykłady były płatne, bowiem kobiety za pięciomiesięczny kurs musiały zapłacić 2 złr.

Towarzystwo Pedagogiczne, doceniając zaangażowanie kobiet w wykłady publiczne, w kolejnych latach kontynuowało tę inicjatywę, zapraszając do współpracy nowych prelegentów, w tym także kobiety. Zwiększała się liczba odczytów, a tematyka wykładów była bardziej zróżnicowana i dotyczyła takich dziedzin nauki, jak: literatura polska, historia polski i powszechna, fizyka, chemia, geografia, zoologia, botanika, mineralogia, psychologia, pedagogika, antropologia, architektura czy prawo. Pojawiły się również opinie, że *odczyty naukowe dla kobiet już uzyskały sobie tutaj prawo obywatelstwa, że się stały nieledwie ustaloną instytucją i że tym samym nadały i publiczności prawo do liczenia na nie poważnie, a nawet i do rachowania się z nimi*⁹.

Jednak po kilku latach odczyty dla kobiet zaczęły być krytykowane. Wskazywano, że tematyka wykładów nie zawsze była przemyślana, a niekiedy spore wątpliwości budziła ich warstwa merytoryczna. Towarzystwu Pedagogicznemu zarzucano, że nie zapewniło słuchaczkom ciągłości zagadnień omawianych przez prelegentów, dlatego często treści były przekazywane w sposób fragmentaryczny, powierzchowny i pobieżny. Ponadto coraz częściej zamiast spotkań naukowych odbywały się zebrania towarzyskie lub wieczory wokalne i taneczne, co również podważało pierwotną ideę pomysłodawców¹⁰. Niewątpliwie jednym z zasadniczych czynników, który mógł mieć istotny wpływ na tę sytuację, były trudności finansowe Towarzystwa, które przy niewielkich

⁸ *O odczytach dla kobiet*, „Muzeum” 1889, z. 10, s. 715.

⁹ Tamże, s. 714–715.

¹⁰ W. Brzeziński, *Historia lwowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego w 25-letnią rocznicę istnienia*, Lwów 1894, s. 17.

opłatach pobieranych od uczestniczek musiało pokrywać koszty związane z wynajmowaniem sali, a także zapewnić wynagrodzenie prelegentom.

ZASŁUGI TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO W ZAKRESIE INSTYTUCJONALIZACJI ŻEŃSKICH FORM KSZTAŁCENIA

Ze względu na duże zainteresowanie, którym cieszyły się odczyty ze strony kobiet, Towarzystwo Pedagogiczne podjęło decyzję dotyczącą zakładania szkół żeńskich w zaborze austriackim.

Warto przypomnieć, że sytuacja na terenie zaboru austriackiego w zakresie edukacji dziewcząt zaczęła się powoli zmieniać, głównie po 1867 roku. Jak podaje Wanda Müllerówna, w chwili powołania Rady Szkolnej Krajowej w Galicji działały 54 szkoły żeńskie o charakterze szkół ludowych, w tym zaledwie 7 posiadało program rozszerzony. W kolejnych latach ich liczba zwiększała się, co mogło się wiązać z uchwaloną w 1869 roku ustawą wprowadzającą m.in. na terenie całego państwa obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci w wieku 6–14 lat. W 1877 roku funkcjonowało 138 szkół ludowych, w których dziewczęta mogły pobierać naukę, zaś w 1894 liczba tego typu placówek wzrosła do 161¹¹. Natomiast w początkowym okresie autonomii nadal brakowało placówek o charakterze wyższych szkół żeńskich. Proces rozwoju tych instytucji był utrudniony ze względu na założenia i działalność austriackich władz oświatowych oraz władz krajowych, czyli Sejmu i Rady Szkolnej Krajowej, jak też stosunku społeczeństwa do kształcenia płci żeńskiej¹².

Towarzystwo Pedagogiczne, chcąc przynajmniej w pewnym zakresie zaspokoić dotkliwy brak edukacji publicznej dla dziewcząt, przystąpiło do organizowania placówek, które nazwano „wyższymi szkołami żeńskimi”. Jednak należy zaznaczyć, że mimo nazwy „wyższe szkoły żeńskie” w rzeczywistości były to placówki ponadelementarne, o charakterze ogólnokształcącym, które umożliwiały kształcenie na poziomie od trzech do pięciu klas. Placówek tego typu utworzono osiem w następujących miejscowościach: Tarnowie (1869), Rzeszowie (1869), Stanisławowie (1870), Jarosławiu (1872), Kołomyi (1873), Stryju (1876), Sanoku (1883) i Jaśle (1884)¹³.

Początkowo Towarzystwo Pedagogiczne w 1869 roku uruchomiło dwie „wyższe szkoły żeńskie” – w Tarnowie i Rzeszowie. W przypadku tarnowskiej placówki pomysł jej utworzenia pojawił się wśród nauczycieli tamtejszego gimnazjum,

¹¹ W. Müllerówna, *Szkoły żeńskie w ostatnim 25-leciu*, „Szkoła” 1896, nr 52, s. 531.

¹² Zob. R. Dutkova, *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet (1896–1918)*, Kraków 1995; K. Dormus, *Wątek kształcenia dziewcząt w reformach szkolnych od czasów Komisji Edukacji Narodowej do II wojny światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2015, nr 33, s. 24–40.

¹³ W nawiasach podano daty utworzenia szkół. W źródłach pojawiają się rozbieżne informacje dotyczące czasu ich założenia, jednak za najbardziej wiarygodne uznano coroczne sprawozdania z czynności Towarzystwa Pedagogicznego, które były wydawane we Lwowie nakładem tego Towarzystwa. Zob. D. Grabowska-Pieńkosz, *Problematyka edukacyjna dziecka w programie działalności Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017, s. 47–60.

ale głównym inspiratorem przedsięwzięcia był pedagog Wacław Zawadil. Chcąc urzeczywistnić ten postulat, podjął on rozmowy z Tymoteuszem Mandyburą, prezesem oddziału TP w Tarnowie i jednocześnie dyrektorem tamtejszego gimnazjum. Projekt zyskał poparcie Rady Szkolnej Krajowej, która doceniła starania Towarzystwa Pedagogicznego, tym bardziej że w Galicji brakowało zakładów dla dziewcząt realizujących naukę na poziomie ponadelementalnym. Potrzebę istnienia takiej potwierdziło duże zaangażowanie kobiet – w pierwszym roku szkolnym 1869/1870 zapisało się do szkoły 108 uczennic, a w 1875/1876 było ich już 143. Początkowo placówka zapewniała kształcenie na poziomie trzech klas, zaś od 1871/1872 była czteroklasowa. Natomiast po objęciu funkcji dyrektora przez Bronisława Trzaskowskiego dodano jeszcze jedną klasę¹⁴.

Starania oddziału rzeszowskiego TP również zostały pozytywnie ocenione przez Radę Szkolną Krajową, a także przez społeczność tego miasta, dzięki czemu w 1869 roku w Rzeszowie utworzono szkołę żeńską. Na przestrzeni lat placówka dynamicznie się rozwijała. Początkowo mieściła się w pensjonacie Kazimierzy Zdrojkowskiej jako placówka z jedną klasą, zaś od roku szkolnego 1874/1875 stała się czteroklasową wyższą szkołą żeńską wydziałową, co wiązało się ze zwiększonym zainteresowaniem dziewcząt edukacją, bo ich liczba co roku się zwiększała. Na rozwój szkoły mieli wpływ przede wszystkim Karol Brzeziński – prezes zarządu oddziału rzeszowskiego TP, a także jej dyrektor Stanisław Sobieski.

Kolejne oddziały Towarzystwa Pedagogicznego, wzorując się na działaniach oddziału tarnowskiego i rzeszowskiego, zaczęły zakładać podobne placówki w kolejnych miastach Galicji. W 1870 roku pomysł ten zrealizował oddział w Stanisławowie, zakładając jednoklasową „wyższą szkołę żeńską”, która w kolejnych latach (1872–1876) rozrosła się do trzech klas, a od roku szkolnego 1876/1877 stała się placówką czteroklasową. Przy czym najbardziej liczna była społeczność szkolna w roku szkolnym 1873/1874 – liczyła wówczas 86 uczennic i 20 nauczycieli. Do rozwoju tej szkoły szczególnie przyczynili się Jan Jachno i Bolesław Baranowski, jej dyrektorzy. Ponadto szkoła ta mogła poszczycić się wartościowymi zbiorami naukowymi, m.in. mapami i tablicami ściennymi do nauki poglądowej, zbiorami ptaków amerykańskich, kamieniami i szklanymi modelami krystalograficznymi, gipsowymi modelami jadalnych i jadowitych grzybów, a także zbiorami minerałów i modelami machin parowych¹⁵. Mimo wysokiego poziomu organizacji stanisławowska placówka istniała tylko 8 lat. Została zamknięta w 1878 roku, a na decyzję tę wpływ miało powołanie w mieście dwa lata wcześniej ośmioklasowej szkoły wydziałowej żeńskiej. Jak stwierdził

¹⁴ T. Gerstmann, *Krótki pogląd na działanie dziesięcioletnie Towarzystwa Pedagogicznego (1868–1878)*, Lwów 1878, s. 15; B. Trzaskowski, *Niektóre uwagi nad szkołami żeńskimi Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła” 1878, nr 26, s. 202.

¹⁵ *Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 10 lipca 1873 do 10 lipca 1874 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na VII walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbytym w Przemyślu dnia 17 i 18 lipca 1874*, Lwów 1874, s. 12–13; *Towarzystwo Pedagogiczne na wystawie krajowej*, „Szkoła” 1877, nr 42, s. 409.

B. Trzaskowski: *Smutna to rzecz, że nie zrozumieli tego rodzice, a jeszcze smutniejsza, że nie rozumiała tego reprezentacja takiego miasta, jak Stanisławów i daje upaść szkole tylu ofiarami wzniesionej*¹⁶.

Z kolei szkoła żeńska w Jarosławiu powstała dzięki zaangażowaniu i pomocy nauczycieli, którzy w większości należeli do miejscowego oddziału TP. Działalność rozpoczęła w 1872 roku z dwiema klasami, natomiast w 1873/1874 została przekształcona w placówkę trzyklasową. Funkcję dyrektora sprawował początkowo ks. Franciszek Wojnar, a po nim Edward Fangor. W kolejnym roku, 1873, z inicjatywy członka TP Leopolda Wajgla została powołana szkoła w Kołomyi. Jej kierownikiem został inicjator jej otwarcia. Placówka cieszyła się dobrą opinią i powszechną sympatią ze strony społeczeństwa. Pomimo trudności finansowych, w których pokonaniu pomagał kołomyjski oddział TP, organizując różnego rodzaju przedsięwzięcia, np.: przedstawienia, wycieczki, koncerty, z których dochód był przeznaczony na jej utrzymanie, z czasem ze szkoły jednoklasowej rozwinęła się do poziomu czterech klas. Największy jej rozwój nastąpił w roku szkolnym 1875/1876, gdy naukę w niej pobierało 55 dziewcząt, a pracowało 12 nauczycieli. Jednak mimo dobrych wyników i różnych osiągnięć placówka została zlikwidowana w 1885 roku, po założeniu publicznej szkoły wydziałowej żeńskiej¹⁷.

W Stryju szkołę żeńską, z inicjatywy członków miejscowego oddziału TP, założono w roku 1876, a funkcję jej dyrektora objął Erazm Misiński. Początkowo dziewczęta kształcono w niej na poziomie trzech klas, jednak po kilku latach, w roku szkolnym 1882/1883, dodano jeszcze jedną klasę. Wówczas do szkoły uczęszczało 48 uczennic¹⁸. Z kolei szkoła żeńska w Sanoku została założona w 1883 roku, zaś rok później powstała kolejna placówka w Jaśle. Placówka w Sanoku funkcjonowała skromnie, ponieważ niewiele dziewcząt było zainteresowanych edukacją w jej murach. Natomiast w Jaśle szkoła żeńska powstała dzięki zaangażowaniu miejscowych nauczycieli, a także ofiarności gminy, która na ten cel przekazała pomieszczenia, opał oraz udostępniła posiadany sprzęt. Funkcję jej dyrektora sprawował Adolf Graczyński¹⁹.

Trzeba zaznaczyć, że zorganizowane przez Towarzystwo Pedagogiczne „wyższe szkoły żeńskie”, w praktyce nie dawały absolwentkom żadnych uprawnień, ponieważ nie mieściły się w rządowym ustroju szkolnictwa oraz nie miały odpowiednika w stosunku do szkół dla chłopców. Część z nich została zamknięta

¹⁶ B. Trzaskowski, *Niektóre uwagi nad szkołami żeńskimi Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła” 1878, nr 27, s. 210.

¹⁷ *Oddział Kołomyjski*, w: *Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908*, Lwów [1908], s. 117–118; *Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 10 lipca 1875 do 10 lipca 1876 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na X walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbyłym w Samborze dnia 17, 18 i 19 lipca 1876*, Lwów 1876, s. 9; *Towarzystwo Pedagogiczne na wystawie krajowej...*, s. 409.

¹⁸ *Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 10 lipca 1886 do 10 lipca 1887 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na XXI walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbyłym w Stanisławowie dnia 18 i 19 lipca 1877*, Lwów 1887, s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 17.

po 1878 roku, natomiast w Jaśle, Kołomyi, Stryju i Sanoku funkcjonowały one do połowy lat 80. XIX wieku. Bolesław Baranowski wśród przyczyn upadku tych zakładów wskazywał trudności finansowe, związane z ich utrzymywaniem. Warto też wspomnieć, że w 1873 roku została uchwalona *Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół ludowych i posyłaniu do nich dzieci*, w myśl której przystąpiono m.in. do zakładania szkół wydziałowych żeńskich, głównie w najważniejszych miastach Galicji, czyli tam, gdzie dotychczas funkcjonowały placówki dla dziewcząt założone przez Towarzystwo. Ponadto nauka w wydziałowych szkołach żeńskich była bezpłatna, co spowodowało, że frekwencja w „wyższych szkołach żeńskich” uległa znacznemu zmniejszeniu, bo w nich za naukę trzeba było płacić, co w obliczu trudnej sytuacji ekonomicznej Galicji dla wielu rodzin okazało się barierą nie do pokonania.

Pomimo tych niepowodzeń Baranowski na konferencji dyrektorów szkół żeńskich TP w 1878 roku zachęcał zgromadzonych, aby kontynuowali działania w tym zakresie, ponieważ *jeszcze bardzo wiele miast znaczniejszych w naszym kraju nie posiada ani szkół wydziałowych, ani seminariów nauczycielskich, ani w ogóle żadnych zakładów, mogących kobiecie dać wykształcenie wyższe nad pierwsze nauki elementarne. Względ ten nie pozwala nam przypuszczać, jakoby misja Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie wychowania kobiet była już spełnioną*²⁰. Mimo przyjęcia określonych założeń w tym aspekcie, nie udało się postanowień tych zrealizować.

Problematyka kształcenia kobiet w programie działalności Towarzystwa Pedagogicznego nie ograniczała się jedynie do organizowania szkolnictwa o charakterze ponadelementarnym, lecz podjęto także starania w celu zapewnienia kobietom możliwości zdobycia kwalifikacji w zawodzie nauczycielek. Pierwsza tego rodzaju inicjatywa pojawiła się ze strony Karola Maszkowskiego, który przygotował wniosek dotyczący zorganizowania kursu pedagogicznego dla przyszłych nauczycielek prywatnych i publicznych. Zarząd Towarzystwa Pedagogicznego na posiedzeniu w 1869 roku zaopiniował go pozytywnie i celem jego realizacji powołał komisję złożoną z sześciu członków, a mianowicie: Stanisława Chlebowskiego, Teofila Gerstmanną, Karola Maszkowskiego, Tomasza Staneckiego, Feliksa Strzeleckiego i Bronisława Trzaskowskiego. Komisja w porozumieniu z kilkoma członkami Rady Szkolnej Krajowej przygotowała szczegółowy plan i w imieniu Zarządu przedłożyła go RSK, która ostatecznie nie wyraziła dla niego aprobaty²¹.

Mimo tych niesprzyjających okoliczności członkowie Towarzystwa Pedagogicznego podjęli kolejne działania, których celem było utworzenie seminariów nauczycielskich, czyli szkół pośrednich między szkołami zawodowymi

²⁰ *Sprawozdanie Bolesława Baranowskiego, delegata Zarządu Głównego na konferencji delegatów dyrektorów szkół żeńskich, utrzymywanych przez Towarzystwo Pedagogiczne*, „Szkola” 1878, nr 32, s. 267.

²¹ *Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 15 lipca 1869 do 7 lipca 1870 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na IV walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbytym w Kołomyi w połowie lipca 1870*, Lwów 1870, s. 3.

a szkołami średnimi. Placówki takie zapewniały przygotowywanie zawodowe, choć nie dawały możliwości ubiegania się o przyjęcia na studia wyższe. Dotychczas funkcjonujące preparandy nauczycielskie we Lwowie, Krakowie, Staniątkach i Przemyśle nie odpowiadały ambicjom dziewcząt, szczególnie tym wywodzącym się z wyższych warstw społecznych. Wobec tego członkowie TP opracowali projekt powołania 3-letniego seminarium żeńskiego we Lwowie, który po pozytywnym zaopiniowaniu przez Zarząd Główny TP podczas walnego posiedzenia 10 lipca 1869 roku został następnie przedłożony RSK. Projekt zawierał statut zakładu, wykaz nauczycieli, zasady rekrutacji kandydatek i program nauczania, w którym uwzględniono przedmioty przewidziane ustawą państwową oraz uzupełnione m.in. o psychologię empiryczną, logikę formalną, historię, chemię, higienę, geometrię konstrukcyjną, historię literatury powszechnej oraz wiadomości z estetyki²². Jednak starania Towarzystwa po raz kolejny spotkały się z odmową. Rada w odpowiedzi na przedłożone podanie zwróciła uwagę na brak stosownej podstawy prawnej do wydawania zezwolenia na utworzenie seminarium dla nauczycielek, a także niezdefiniowaną w ustawodawstwie krajowym (ustawa państwowa z 14 maja 1869 roku) kwestię form kształcenia nauczycielek. Ponadto wątpliwości RSK w przedłożonym projekcie budziły: brak szkoły ćwiczeń, niskie wymagania wobec kandydatek do zawodu pedagogicznego, pominięcie niektórych przedmiotów w programie nauczania (np. śpiewu, gimnastyki, kaligrafii), a także brak wykwalifikowanej kadry, która – jak podkreślono – powinna być *rękojmią moralności zakładu i kobiecego wychowania kandydatek*²³. Mimo że projekt nie został zatwierdzony, to należy docenić jego znaczenie w zakresie dalszych prac nad żeńskimi szkołami pedagogicznymi.

Niemal w tym samym czasie członkini TP Antonia Machczyńska na łamach „Szkoły” opublikowała artykuł *O wychowaniu żeńskim*²⁴, w którym przedstawiła konkretny projekt powołania żeńskiego seminarium nauczycielskiego. Następnie zreferowała go ówczesnemu namiestnikowi Galicji hrabiemu Agenorowi Gołuchowskiemu oraz inspektorowi szkolnemu Euzebiuszowi Czerkawskiemu, a także złożyła podanie do Rady Szkolnej Krajowej wraz programem nauczania w seminariach²⁵. Dzięki tym wszystkim zabiegom po-

²² *Sprawa seminarium dla nauczycielek*, „Szkoła” 1869, T. II, s. 344–346.

²³ *Odpowiedź Rady Szkolnej Krajowej na podanie Zarządu Głównego Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła” 1868, T. II, s. 366–368.

²⁴ A. Machczyńska, *O wychowaniu żeńskim*, „Szkoła: dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich” 1869, nr 2, s. 33–42.

²⁵ Zob. B. Baranowski, *Seminaria nauczycielskie w Galicji: poglądy na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji w pierwszym dwudziestolecu ich istnienia*, Lwów 1897; A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów nauczycieli*, Rzeszów 1999, s. 197–199; F. Majchrowicz, *Prywatne żeńskie seminaria nauczycielskie*, „Rodzina i Szkoła” 1897, nr 14 i 15, s. 329–341; B. Czajeczka, *„Z domu w świat...”. Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Warszawa 1990; D. Grabowska-Pieńkosz, *W obronie interesów zawodowych nauczycieli. Postulaty członków Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Nauczyciele. Zastąpieni – niedocenieni – zapamiętani*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2018, s. 257–276.

wołano do życia szkoły średnie zawodowe dla dziewcząt, czyli żeńskie seminaria nauczycielskie. Z dniem 1 maja 1871 roku rozpoczęły funkcjonowanie – jako zakłady państwowe – seminaria żeńskie we Lwowie i Przemyślu, zaś we wrześniu utworzono trzecie – w Krakowie²⁶. Kiedy po 25 latach zorganizowano zjazd uczestniczek seminarium lwowskiego, przewodnicząca tego wydarzenia Antonina Machczyńska zwróciła się do zgromadzonych następującymi słowami: *Przybyły tutaj i sędziwe matrony i matki rodzin, zasłużone pracowniczki i młode, ledwo wstępujące w życie ich towarzyszki. Z dwudziestu pięciu lat zebrano się tu jakby 25 sznurów pereł lub klejnotów, przedstawiających symbol walki światła przeciw ciemności, dobra przeciw złemu, cnoty przeciw występki*²⁷.

W statutach żeńskich seminariów nauczycielskich zagwarantowano dostęp do edukacji wszystkim dziewczętom bez względu na narodowość, wyznanie i pochodzenie społeczne. W programie nauczania przekazywano wiedzę z następujących dyscyplin: nauka o wychowaniu i nauczaniu, religia, język polski, niemiecki i ruski, geografia, historia, matematyka, historia naturalna, fizyka, kaligrafia, nauka gospodarstwa domowego, śpiew i muzyka, gimnastyka i roboty ręczne. Początkowo nauka trwała 3 lata, zaś rozporządzeniem ministerstwa z 1874 roku wydłużono ją o jeden rok. Trzeba podkreślić, że nauka była bezpłatna, zaś koszty utrzymania zakładów ponosił skarb państwa. Natomiast pod względem liczebności od momentu utworzenia seminariów cieszyły się one dużym zainteresowaniem i w porównaniu z seminariami męskimi frekwencja w nich utrzymywała się na wysokim poziomie, mimo różnych działań ograniczających podejmowanych przez administrację, np. likwidowanie klas równoległych²⁸.

Trzeba podkreślić, że seminaria nauczycielskie były dominującą formą kształcenia panien na poziomie ponadelementarnym w okresie autonomii galicyjskiej. Naukę w tych zakładach pobierały również dziewczęta, które nie miały zamiaru podjąć pracy pedagogicznej. Jednak wiele kobiet po ukończeniu edukacji seminarnej podejmowało pracę w szkolnictwie. Między innymi na skutek tego od lat 70. XIX wieku zaczęła wzrastać liczba nauczycielek wśród kadry pedagogicznej szkół ludowych i wydziałowych. W efekcie nastąpił proces feminizacji zawodu nauczycielskiego na najniższym szczeblu. Jedynie w szkolnictwie średnim i wyższym sytuacja przedstawiała się odmiennie.

²⁶ B. Baranowski, *Seminaria nauczycielskie w Galicji. Pogląd na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji w pierwszym dwudziestopięciolecu ich istnienia*, Lwów 1897, s. 22–23; C. K. *Seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896*, Lwów 1897.

²⁷ L. N., *Zjazd seminarzystek lwowskich*, „Szkoła” 1896, nr 49, s. 499.

²⁸ *Plan naukowy dla żeńskich seminariów nauczycielskich*, „Szkoła” 1871, nr 22, s. 174–175, nr 23, s. 178–181; C. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław 1971, s. 26–27, 33.

ROZWAŻANIA KOŃCOWE

Podsumowując dokonania członków Towarzystwa Pedagogicznego w zakresie rozwoju kształcenia żeńskiego, trzeba stwierdzić, że odczyty naukowe dla kobiet stały się inspiracją do organizowania tego rodzaju wykładów dla szerszego grona odbiorców, a także podjęcia procesu instytucjonalizacji i zapewnienia dziewczętom możliwości kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Towarzystwo zakładało „wyższe szkoły żeńskie”, a także włączyło się w prace nad powołaniem żeńskich instytucjonalnych form kształcenia pedagogicznego. Ukończenie seminariów nauczycielskich przez kobiety często wiązało się z poprawą ich sytuacji społeczno-zawodowej, bo te, które je kończyły, podejmowały pracę, najczęściej w szkolnictwie.

Poza tym warto wspomnieć, że organizacja odczytów, jak i działalność „wyższych szkół żeńskich” była możliwa dzięki dobrej woli, poświęceniu i zaangażowaniu dyrektorów szkół ludowych i średnich, wsparciu władz poszczególnych oddziałów Towarzystwa Pedagogicznego, a także gorliwości nauczycieli. Z powodu pojawiających się trudności finansowych członkowie Towarzystwa występowali z petycjami do Rady Szkolnej Krajowej, Sejmu Krajowego oraz Galicyjskiej Kasy Oszczędności, żeby pozyskać fundusze na kontynuowanie tych form edukacji kobiet. Należy dodać, że zarówno za uczestnictwo w odczytach, jak i za pobieraną naukę szkolną dziewczęta musiały wносить opłaty, które często były najważniejszym źródłem utrzymania placówek. Jedynie seminaria nauczycielskie żeńskie były utrzymywane przez skarb państwa.

Pod koniec lat 70. XX wieku zahamowany został rozwój odczytów naukowych dla kobiet oraz „wyższych szkół żeńskich”. Wśród przyczyn tego stanu można wskazać przede wszystkim brak stałych i pewnych możliwości finansowania poszczególnych placówek, ponieważ ich głównym źródłem przychodów były opłaty pobierane od dziewcząt. Sytuacja stała się szczególnie trudna, w momencie otwierania publicznych szkół wydziałowych żeńskich, gdzie nauka była bezpłatna, ponieważ uczennice rezygnowały ze szkół utworzonych przez Towarzystwo na rzecz tych publicznych.

Jednak trzeba podkreślić, że Towarzystwo Pedagogiczne poprzez organizowanie wykładów i zakładanie placówek dla dziewcząt włączyło się w proces rozwoju instytucjonalnych form ich kształcenia, a także obudziło żywsze zainteresowanie wychowaniem płci żeńskiej wśród szerokich kręgów społeczeństwa galicyjskiego.

BIBLIOGRAFIA

Baranowski B., *Seminaria nauczycielskie w Galicji: poglądy na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji w pierwszym dwudziestoleciu ich istnienia*, Lwów 1897.

Baranowski M., *O wychowaniu dziewcząt z uwzględnieniem obecnych stosunków i potrzeb*, Lwów 1889.

Brzeziński W., *Historia lwowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego w 25-letnią rocznicę istnienia*, Lwów 1894.

C. K. *seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896*, Lwów 1897.

Czajeczka B., „Z domu w świat...”. *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Warszawa 1990.

Gerstmann T., *Krótki pogląd na działanie dziesięcioletnie Towarzystwa Pedagogicznego (1868–1878)*, Lwów 1878.

Grabowska-Pieńkosz D., *Problematyka edukacyjna dziecka w programie działalności Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017.

Grabowska-Pieńkosz D., *W obronie interesów zawodowych nauczycieli. Postulaty członków Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Nauczyciele. Zasługi – niedocenieni – zapamiętani*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2018.

Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.

Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908, Lwów [1908].

L. N., *Zjazd seminarzystek lwowskich*, „Szkola” 1896, nr 49.

Machczyńska A., *O wychowaniu żeńskim*, „Szkola: dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich” 1869, nr 2.

Majchrowicz F., *Prywatne żeńskie seminaria nauczycielskie*, „Rodzina i Szkoła” 1897, nr 14 i 15.

Majorek C., *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław 1971.

Meissner A., *Prywatne seminaria nauczycielskie żeńskie w Galicji doby autonomicznej (1896–1914). Powstanie, działalność i kadra nauczycielska*, w: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918, T. 6 Galicja i jej dziedzictwo*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.

Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów nauczycieli*, Rzeszów 1999.

Memorandum do W. Rady Szkolnej Krajowej podane przez Wydział Tymczasowy Towarzystwa Pedagogicznego, „Szkola” 1868, T. I.

Müllerówna W., *Szkoły żeńskie w ostatnim 25-leciu*, „Szkola” 1896, nr 52.

O odczytach dla kobiet, „Muzeum” 1889, z. 10.

Plan naukowy dla żeńskich seminariów nauczycielskich, „Szkola” 1871, nr 22 i 23.

Sprawozdanie Bolesława Baranowskiego, delegata Zarządu Głównego na konferencji delegatów dyrektorów szkół żeńskich, utrzymywanych przez Towarzystwo Pedagogiczne, „Szkola” 1878, nr 32.

Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 10 lipca 1873 do 10 lipca 1874 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na VII walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbytym w Przemyślu dnia 17 i 18 lipca 1874, Lwów 1874.

Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 10 lipca 1875 do 10 lipca 1876 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na X walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbytym w Samborze dnia 17, 18 i 19 lipca 1876, Lwów 1876.

Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 10 lipca 1886 do 10 lipca 1887 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na XXI walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbytym w Stanisławowie dnia 18 i 19 lipca 1887, Lwów 1887.

Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego za czas od 15 lipca 1869 do 7 lipca 1870 podane przez Zarząd Główny do wiadomości członków na IV walnym zgromadzeniu tegoż Towarzystwa odbytym w Kołomyi w połowie lipca 1870, Lwów 1870.

Towarzystwo Pedagogiczne na wystawie krajowej, „Szkola” 1877, nr 42.

Trzaskowski B., *Niektóre uwagi nad szkołami żeńskimi Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkola” 1878, nr 26 i 27.

Trzaskowski B., *W sprawie szkół żeńskich*, „Szkola” 1868, nr 20.

W sprawie wyższego wykształcenia kobiet. Odczyt publiczny dr. Bronisława Trzaskowskiego wygłoszony w Krakowie dnia 10 marca 1895 r., Kraków 1895.

The Pedagogical Association (1868–1906) for the education of women in the Austrian Partition

Summary

Aim: This article aims at the presentation of the activity of the Pedagogical Association (1868–1906) in the scope of the development of various forms of women’s education, which during the first years of the Galician autonomy was a very neglected area. This was possible thanks to a wide scope of tasks that were included in the statute of this organization. The Association members assumed that they would strive to develop popular, secondary, special primary schools and teachers’ colleges as well as support all matters concerning public and home upbringing.

Methods: The article used a method based on the analysis of historical sources.

Results: The interest in the social and professional situation of women started from the organization of scientific lectures and most of all from establishing “women’s higher schools” in larger towns of the Austrian partition and teachers’ colleges for girls. I.a. Antonina Machczyńska, Bronisław Trzaskowski, Bolesław Baranowski and Mieczysław Baranowski were especially active in this area.

Conclusions: One should stress that the members of the Pedagogical Association contributed not only to the change in thinking about the education of

women within the society of Galicia, but most of all to the development of institutional forms of women's education, mainly at the post-primary level.

Keywords: Pedagogical Association, Austrian partition, women's education, "women's higher schools", teachers' collages for girls, scientific lectures.

EWA BARNAŚ-BARAN
ORCID: 0000-0001-8084-6150
Uniwersytet Rzeszowski
MARIA RADZISZEWSKA
ORCID: 0000-0003-0572-7631
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.08

DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA POLONII W RUMUNII NA PRZYKŁADZIE CZERNIOWIEC I SUCZAWY

WSTĘP

W dzieje Bukowiny trwale wpisała się działalność zamieszkujących tam Polaków, których liczba w miarę upływu lat wzrastała, poszerzał się również zakres ich działalności. Wspieranie się, pomoc finansowa i materialna, ale także jednoczenie dla obrony własnych interesów i zachowania poczucia tożsamości narodowej przybierały konkretne formy. W drugiej połowie XIX w. powoływano towarzystwa i instytucje, których materialnym śladem funkcjonowania były budowane i rozbudowywane, z pozyskiwanych od rodaków funduszy, lokale i budynki. Początek XX w. przyniósł otwarcie Domu Polskiego w Czerniowcach (1905 r.), działającego wcześniej w wynajętych lokalach, Suczawie (1907 r.) oraz Waszkowcach nad Czeremoszem (1910 r.). Przemiany polityczne powodowały, że ich przynależność zmieniała się wraz z kolejnymi zmianami granic bądź też były anektowane na potrzeby ówczesnych władz. Współcześnie na terenie Rumunii nadal funkcjonują domy narodowościowe różnych mniejszości narodowych, a wśród nich znaczącą aktywność, zwłaszcza dla zamieszkujących tam Polaków, prowadzą Domy Polskie. Spośród instytucji polskich działających w Rumunii najdłuższą historię ma Dom Polski w Suczawie, który w 2017 roku obchodził 110 rocznicę powstania.

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie dziejów suczawskiego Domu Polskiego, położonego na południowej Bukowinie, z uwzględnieniem aktywności Polaków w Czerniowcach, która była wzorcem dla pozostałych miast i postaci

angażujących się w prace na rzecz Polaków. Rola i znaczenie Domu Polskiego w Suczawie ukazane zostały poprzez prezentację form pracy oraz dokonań tej instytucji od momentu jej utworzenia do czasów współczesnych. Zwrócono szczególną uwagę na działalność instytucji, które mieszczą się w jego siedzibie. Są to: Stowarzyszenie „Dom Polski” w Suczawie, Związek Polaków w Rumunii oraz redakcja „Polonusa” i „Małego Polonusa”. Zaakcentowano fakt, iż do dziś odbywają się tam lekcje języka polskiego dla dzieci mniejszości polskiej oraz finał Krajowej Olimpiady Języka Polskiego Ojczystego. Podkreślono, że działalność Domu Polskiego ma wymiar ponadczasowy, a jego rola i znaczenie nie zamykają się w granicach państwa rumuńskiego, o czym wielokrotnie przekonali się m.in. nauczyciele akademicy odbywający wizyty naukowe i staże w Rumunii.

Do opracowania tak przyjętej problematyki wykorzystano materiały archiwalne (w tym rękopis *Książki Pamiątkowej Czytelni Polskiej w Suczawie*), źródła drukowane i opracowania w wersji papierowej i elektronicznej. Nazwy miejscowości oraz imiona i nazwiska podane zostały w oryginalnym brzmieniu materiałów źródłowych.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ I ROZWÓJ INICJATYW DOBROCZYNNYCH I SPOŁECZNO-OŚWIATOWYCH POLAKÓW NA BUKOWINIE W DRUGIEJ POŁOWIE XIX I NA POCZĄTKU XX WIEKU

Austria, korzystając ze słabości Turcji, zażądała w 1774 r. oddania Bukowiny, jako ziem wcześniej należących do Węgier. Stało się to faktem dwa lata później, a w 1786 r. z Bukowiny utworzono nowy cyrkuł czerniowiecki, który podlegał prawom i administracji Galicji¹. W mieście Czerniowce (dziś ukr. Чернівці) miały siedzibę władze prowincji, od 1849 do 1860 Bukowina była oddzielną prowincją, po roku 1860 została wcielona do Galicji². Czerniowce po zajęciu przez Austrię były miastem drewnianym, w 1830 r. liczyły 6800 osób, ale już w latach 60. XIX w. liczba mieszkańców przekroczyła 20 000³. Od połowy XIX w., w związku z narastającą imigracją, Bukowina zyskiwała charakter ziemi wielonarodowej. Wśród dawnych mieszkańców osiedlali się Niemcy, Austriacy i Polacy. Największe skupisko Polaków znajdowało się w Czerniowcach, które w miarę upływu lat przeobrażało się w miasto zamożne, prowadzące ożywiony handel⁴. W jedynym na Bukowinie gimnazjum czerniowieckim od jego założenia w 1808 r. aż do lat czterdziestych XIX w. nauczyciele i uczniowie polscy liczbą dominowali nad poszczególnymi grupami etnicznymi, funkcjonował tam teatr polski, wydawano tu również przez

¹ S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna*, T. 4, Warszawa, Nakład, druk i własność S. Orgelbranda, 1860, s. 597.

² Tamże.

³ S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna*, T. 6, Warszawa, Nakład, druk i własność S. Orgelbranda, 1861, s. 457.

⁴ Tamże, s. 457–458; E. Biedrzycki, *Historia Polaków na Bukowinie*, Warszawa–Kraków, PWN, 1973, s. 135. Od 1792 r. funkcjonował w Czerniowcach Instytut ubogich, na którego utrzymanie żyli także Polacy.

krótki okres pierwsze polskie czasopismo pt. „Bratek” (1864), a w roku 1869 kolejne – pt. „Ogniwo”⁵. Urodził się tam Karol Mikuli – znany muzyk, polski wirtuoz pianista, kompozytor i dyrygent, twórca Galicyjskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie⁶. Element polski był też silnie reprezentowany w czerniowieckich seminariach nauczycielskich. Pierwsze państwowe seminarium dla młodzieży męskiej powstało w 1870 roku, zaś trzy lata później uruchomiono seminarium żeńskie. Polacy mogli też kontynuować swoją edukację na Uniwersytecie Franciszka Józefa w Czerniowcach działającym od 1875 r.⁷ W 1938 r. czerniowiecki uniwersytet, wraz z uniwersytetami w Bukareszcie, Cluju, Jassach i w Timișoarze, zaliczany był do grona najważniejszych uczelni w Rumunii⁸.

Po koniec lat 40. XIX w. w Czerniowcach, na wzór towarzystw dobroczynnych powstających w pierwszej połowie XIX w. na ziemiach polskich (w Wilnie, Warszawie, Lublinie, Krakowie), powołano Towarzystwo Polskie Bratniej Pomocy. Powstało ono z inicjatywy ks. Stefana Dembińskiego⁹ i Antoniego Gostkowskiego, dzięki zaangażowaniu Aleksandra Morgensbessera¹⁰, Kajetana Kamila, ks. dr. Ignacego Kornickiego oraz Karola Brónarskiego. Zostało zatwierdzone przez władze w dniu 22 II 1869 r. Prezesem wybrano A. Morgensbessera, a działalność rozpoczęto 16 III 1869 r.¹¹ Planowana przez Towarzystwo praca dobroczynna została poszerzona w dniu 26 IX 1869 r. o działalność kulturalno-oświatową poprzez dołączenie „Czytelni Polskiej”¹². Towarzystwo Polskie Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej koncentrowało swoją pracę na opiece i wsparciu Polaków zamieszkujących Bukowinę, szczególną troską otaczano byłych powstańców i ich rodziny, ludzi zubożałych, zarówno dorosłych, jak i dzieci. Wypłacano zapomogi dla weteranów powstań, wdów po powstańcach, zwłaszcza wielodzietnych, wspomagano zubożałych rzemieślników, ofiary klęsk żywiołowych, wypłacano stypendia ubogim uczniom, dofinansowywano wyjazdy dzieci. Wśród wspomaganych byli Polacy z Bukowiny,

⁵ *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich wydany pod redakcją B. Chlebowskiego, W. Walewskiego, F. Sulimierskiego*, T. 1, Warszawa, Nakładem Filipa Sulimierskiego i Władysława Walewskiego, Druk „Wieku”, 1880, s. 831; J. Bujak, *Wyboista droga oświaty polskiej na Bukowinie*, w: *Polacy z Bukowiny: ich losy i kultura – źródłem tożsamości narodowej*, red. C. Osękowski, Żary, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze. Oddział Powiatu Żarskiego, 2002, s. 133.

⁶ *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego...*, s. 832.

⁷ S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, T. 4, Warszawa, Wydawnictwo Towarzystwa Akcyjnego Odlewni Czcionek i Drukarni S. Orgelbranda i synów, 1899, s. 153; *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego...*, s. 831. Uniwersytet w 1877–78 r. liczył 179 studentów. E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 116–128.

⁸ M. Willaume, *Rumunia*, Warszawa, Wydawnictwo Trio, 2004, s. 292.

⁹ J. Sokulski, *Dembiński Stefan ks. (1840–1921)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, T. 5, Kraków, Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności, Skład główny w Księgarniach Gebethnera i Wolffa, 1939–1946, s. 75–76.

¹⁰ R. Leszczyński, *Morgensbesser Aleksander (1816–1893)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, T. 21, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 769–771.

¹¹ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach. Przedruk z Gazety Polskiej*, Czerniowce, W drukarni Rudolfa Ekhardta, 1885, s. 13.

¹² Archiwum Narodowe w Krakowie, zespół: Akta różnych uroczystości krakowskich, sygn. 576/43, *Statut Towarzystwa Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1881*, (s. 5), karta 1961.

ale reagowano również – w miarę możliwości finansowych – na potrzeby mieszkańców Galicji, przekazując pieniądze np. dla powodzian. Organizowano także wsparcie materialne dla potrzebujących (w postaci ubrań, butów, pożywienia, prezentów świątecznych) tak dla dorosłych, jak i dla dzieci, zwłaszcza uczniów polskich szkół¹³. Prowadzona działalność w XIX w. przyjmowała również formy upowszechniania czytelnictwa książek i gazet, organizowano przedstawienia o tematyce patriotycznej, obchody i rocznice ważnych dla Polaków zdarzeń z historii oraz będących hołdem dla wybitnych postaci z dziejów narodu polskiego. Wspólne spotkania, imprezy, tańce i wycieczki miały na celu także podtrzymywanie kontaktów między rodakami, tworzenie więzi i świadomości przynależności do wspólnej grupy¹⁴. Początkowo warunki lokalowe Towarzystwa były skromne. Lokal wynajęty w hotelu „Pod Złotym Jagnięciem” szybko przestał odpowiadać potrzebom, w związku z tym zaplanowano zbieranie składek na budowę nowego budynku. W styczniu 1886 r. zdecydowano się zakupić dom z ogrodem przy ulicy Wydziału Krajowego, przy czym kontynuowano zbiórkę pieniędzy na konieczne prace remontowe i adaptacyjne. W nim zaczęło się skupiać życie Polonii i nowych organizacji polskich, m.in.: Towarzystwa Akademików Polskich „Ognisko”, Stowarzyszenia Politycznego „Koło Polskie”, Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, Stowarzyszenia Rękodzielników „Gwiazda”, Koła Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej, Towarzystwa Bursy Ormiańskiej im. Ks. Izaaka M. Issakowicza¹⁵. W 1902 r. kupiono drugi dom przy ulicy Pańskiej, położony w centrum miasta¹⁶. Decyzją ówczesnego prezesa Towarzystwa dr. Tadeusza Mischke¹⁷ sprzedano pierwszy dom i postanowiono rozbudować drugi budynek. Rozbudowę wsparł finansowo emerytowany prezes Sądu Apelacyjnego Lwowskiego dr. Jakub Simonowicz. W 1905 r. rozpoczęto rozbudowę, a po upływie roku dysponowano już jednopiętrowym budynkiem przy ul. Pańskiej nr 40. Nowy Dom Polski uroczystie otwarto 2 XII 1905 r.¹⁸

Z Towarzystwem Polskim Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej ściśle współpracowało założone w Czerniowcach, zatwierdzone 22 XII 1877 r., Towarzystwo

¹³ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa...*, s. 48–49; A. Goruk, *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv na Bukovini: (druga polovina XIX st.–1914 r.)*, Černivci, Zelena Bukovina, 2005, s. 88–89.

¹⁴ *Statut Towarzystwa Polskiego...*, s. 5; *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Polskiej Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1869*, Czerniowce 1870, s. 7; Toż za rok 1881, Czerniowce 1882, s. 5; Toż za rok 1891, Czerniowce 1892, s. 6, 8; Toż za rok 1905, s. 7. Podano za: A. Goruk, *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv...*, s. 88–89; Toż za rok 1898, Czerniowce 1899, s. 13–14, podano za A. Goruk, *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv...*, s. 89, 122–123.

¹⁵ E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 131–133; *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Polskiej Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1905*, Czerniowce 1906, s. 43–45, podano za: A. Goruk, *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv...*, s. 144–145.

¹⁶ E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 133.

¹⁷ T. Dubicki, *Mischke Tadeusz Adam*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, T. 3, red. K. Dopierała, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2004, s. 423; Z. Gajda, *Mischke Tadeusz Adam (1864–1944)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, T. 21, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 357.

¹⁸ *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Polskiej Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1905*, Czerniowce 1906, s. 43–45, podano za: A. Goruk, *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv...*, s. 144–145.

Akademików Polskich „Ognisko”¹⁹. W 1902 r. byli działacze utworzyli Klub Byłych Członków „Ogniska”²⁰, powołano Kółko Samokształceniowe, które popularyzowało wiedzę poprzez odczyty, dyskusje. Organizowano uroczyste obchody ważnych rocznic, odczyty, zebrania towarzyskie dla publiczności połączone z muzyką, deklamacjami, tańcami i występami chóru męskiego, którego członkowie należeli do „Ogniska”²¹. Zainteresowaniem mieszkańców Czerniowiec cieszyły się wycieczki krajoznawcze organizowane przez członków „Ogniska”, znany i ceniony w środowisku był reprezentacyjny bal polski. Zaangażowani w taką formę upowszechniania wiedzy o Polsce byli zwłaszcza prezes „Ogniska” Franciszek Charwat, skarbnik Stanisław Wład, a także dr Celestyn Podlewski.

Zapoczątkowana przez Towarzystwo Polskie Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej działalność dobroczynna i oświatowo-kulturalna w Czerniowcach w dalszych latach XIX w. stanowiła inspirację dla kolejnych stowarzyszeń. Od 1898 r. prowadziła działalność najmłodsza polonijna organizacja społeczno-kulturalna na Bukowinie, czyli Koło Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej²². W 1902 r. „Ognisko” wraz z prezesem Franciszkiem Charwatem utworzyło mieszane koło TSL, w skład którego weszło wcześniej wspomniane koło. Od 1906 r. prace Koła TSL ukierunkowywali dr Tadeusz Mischke i Grzegorz Cicimirski, a wspierało je nauczycielstwo i duchowieństwo polskie²³. Pomagało ono Polakom nie tylko w zakresie organizacji szkolnictwa, ale również oświaty pozaszkolnej. Wspomagano rozwój organizacji oświatowych i kulturalnych poza Czerniowcami, tworzone czytelnie i wypożyczalnie książek, wspierano powstawanie organizacji kobiecych. Dzięki TSL inicjowano zakładanie kolejnych Domów Polskich, tworzone również służące mieszkańcom kasy oszczędnościowo-zaliczkowe. Znaczącą rolę w upowszechnianiu oświaty odegrały organizowane kursy dla analfabetów. W kolejnych latach na terenie Bukowiny rozrastała się sieć placówek Towarzystwa Szkoły Ludowej, tj. kół, czytelni, a przede wszystkim szkół²⁴.

Kolejną formą wsparcia Polaków, zwłaszcza uczniów, było utworzenie bursy dla młodzieży. Z inicjatywą zorganizowania Bursy Ormiańskiej w 1896 r. wyszedł ks. Kasproicz. Korzystali z niej uczniowie czerniowieckich szkół średnich – trzech katolickich wyznań, bez względu na narodowość. Była to pierwsza tego typu placówka, przetrwała do II wojny światowej. Pielęgnowano w niej polską mowę, uczono dyscypliny i dbano o dobre wyniki w nauce podopiecznych.

¹⁹ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa...*, s. 25. Działo ono na powołanym w 1875 r. Uniwersytecie w Czerniowcach; A. Goruk, *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv...*, s. 101, 110.

²⁰ E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 161; *Statut Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Czerniowcach*, Czerniowce 1902, s. 12, za: A. Goruk, *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv...*, s. 115.

²¹ E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 163.

²² Tamże, s. 171.

²³ Tamże, s. 171–172.

²⁴ J. Bujak, *Wyboista droga oświaty polskiej...*, s. 136. Autor podał, że w 1888 na Bukowinie na 255 szkół ludowych i wiejskich nie było ani jednej szkoły polskiej. W 1914 r. szkół polskich (z polskim językiem wykładowym) było 29, z czego 4 były prywatne.

Uzdolnieni wychowankowie mogli pobierać lekcje gry na instrumentach i śpiewu. W podobny sposób pomagało uczniom związane przez dr. Antoniego Świerchno, wspomagane przez „Ognisko”, Towarzystwo Bursy im. Adama Mickiewicza. Od 1904 r. uczniowie szkół średnich mogli zamieszkać w wybudowanym na ich potrzeby zakładzie, którego przełożonym został Stanisław Wład²⁵. Mieli tam odpowiednie warunki bytowe, wyżywienie, opiekę lekarską, ale jeszcze istotniejsze były wpajane im wartości patriotyczne, wychowanie moralne, nauka języka ojczystego, literatury i dziejów polskich²⁶.

Na Bukowinie poza Czerniowcami Towarzystwa Polskie Bratniej Pomocy i Czytelnie Polskie powstały m.in. w Waszkowcach (1879), w Wyzlicy i Storożyńcu (1908) oraz w Suczawie²⁷. Podsumowując ten okres, można stwierdzić, że aktywność Polaków w zakresie działalności dobroczynnej, opiekuńczej, kulturalnej i oświatowej (pozaszkolnej) była swoistym zaczynem dla pozostałych miast i miejscowości Bukowiny. Jej celem było materialne, ale przede wszystkim moralne wsparcie byłych uczestników powstań narodowych, przybywających na Bukowinę Polaków, szukających schronienia przed represjami zaborców bądź w poszukiwaniu pracy²⁸. Inicjatorzy pierwszych stowarzyszeń i placówek wchodziłi w skład kolejnych, powstających w innych miejscowościach. Służyli nie tylko przykładem, ale rzeczywistym wsparciem, czynnym zaangażowaniem w prace pozostałych organizacji. Ich doświadczenia, zwłaszcza sukcesy, mobilizowały pozostałe środowiska polonijne do podejmowania działań na rzecz Polaków mieszkających na Bukowinie.

POWSTANIE TOWARZYSTWA POLSKIEGO BRATNIEJ POMOCY I CZYTELNI POLSKIEJ ORAZ DOMU POLSKIEGO W SUCZAWIE

Kolonia polska w Suczawie (rum. Suceava) jest być może najstarszym polskim osiedlem na terenie Rumunii, *gdyż w czasie, kiedy inne osady były jeszcze skromnymi wioskami, Suczawa miała już znaczenie gospodarcze i polityczne, miała już zamożne mieszczaństwo, a wśród niego sporo poważnych polskich rodzin*²⁹.

²⁵ Tamże, s. 176–177.

²⁶ Tamże, s. 177. Wybuch wojny przerwał działalność zakładu.

²⁷ G. Smólski, *Polacy na Bukowinie*, „Nowa Reforma” 1906, nr 234 z 14 października, s. 2.

²⁸ I. W. Kosmowska, *Rumunia. Kraj i naród z licznymi ilustracjami i mapą*, Warszawa, Druk J. Rajskiego, 1928, s. 150–152. Autorka podała, że Polacy przybywali do Rumunii także w związku z budową linii kolejowej z Bukaresztu do Jass. W latach 90. XX w. z Galicji przybyła tam grupa szklarzy; E. Kłosek, *Świadomość etniczna i kultura społeczności polskiej we wsiach Bukowiny rumuńskiej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2005, s. 40, 41, 46, 50. W latach 90. XVIII w. z Bochni i Wieliczki do Kaczyki sprowadzono kilkadziesiąt rodzin górniczych, po powstaniu listopadowym na Bukowinie zamieszkała grupa szlachty podlaskiej, w połowie XIX w. do wsi Ruda przybyli chłopci z okolic Tarnowa i Rzeszowszczyzny, z kolei chłopci z powiatu kolbuszowskiego i ropeczyckiego zamieszkali we wsi Bulaj i Frumoasy, w 1870 r. z Rzeszowszczyzny przybyła grupa osadników do wsi Mihoweny.

²⁹ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. K. S., *Z przeszłości Suczawy*, „Kurjer Polski w Rumunji”, z dn. 22 października 1933, nr 11, s. 2, k. 6.

Położona 356 km od Lwowa i 90 km od Czerniowiec, w 1890 roku Suczawa liczyła 10 104 mieszkańców³⁰, w tej liczbie było około 2000 Ormian wschodniego obrządku³¹, a skupisko Polaków obejmowało 879 osób³². Dwadzieścia lat później liczba ludności miejskiej wynosiła 749 Polaków³³. Na zmniejszenie się liczby Polaków w Suczawie i okolicach miały wpływ procesy demograficzne, asymilacja i migracja³⁴.

Suczawa to miasto, w granicach którego przed I wojną mieściła się siedziba starostwa. Działał tam też sąd obwodowy i prokuratura. Po dzień dzisiejszy odbywają się pielgrzymki do grobowca św. Jana Nowego (Suczawskiego), patrona Bukowiny³⁵. Tam też mieścił się jeden z trzech na Bukowinie dekanat kościoła rzymsko-katolickiego z ks. Józefem Cewe na czele. Do kościoła rzymsko-katolickiego należeli wszyscy Polacy, zaś posługę kapłańską pełnili głównie księża polskiej narodowości. Za czasów cesarza Józefa II Polacy w Suczawie mogli uczęszczać do czteroklasowej szkoły głównej, tzw. Hauptschulen. Były to szkoły dwujęzyczne, niemiecko-rumuńskie. Język polski do szkoły ludowej w Suczawie wprowadzono dopiero po latach 50. XIX wieku. W 1879 roku wycofano go ze szkoły, co spotkało się z protestami suczawskiej Polonii. Pięć lat później staraniem katechety ks. Jana Mościckiego nauka języka polskiego powróciła do szkoły w Suczawie³⁶. Za sprawą redaktora Antoniego Stronczyńskiego suczawska Polonia wydawała też przez rok (1936) swoją gazetę pt. „Gazeta Suczawska”³⁷.

Próby założenia Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Suczawie opisywano już w 1884 roku na łamach czerniowieckiej „Gazety Polskiej”³⁸. Udało się je zrealizować dopiero w 1903 roku. 3 kwietnia 1903 r. na posiedzeniu z udziałem 40 osób sformułował się komitet założycielski *złożony z 12 osób, na którego czele stanął Józef Kwiatkowski, jako przewodniczący i Jan Chrzanowski, jako sekretarz*³⁹. Trzy tygodnie później na kolejnym zebraniu z grona 60 osób wybrano skład pierwszego wydziału Czytelni Polskiej w Suczawie. Wśród powołanych byli: Edward Sworakowski jako prezes, Józef

³⁰ *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego...*, T. 11, Warszawa, Nakładem Władysława Walewskiego, Druk „Wieku”, 1890, s. 547.

³¹ Tamże.

³² F. Anghel, *Polskie społeczności w Wielkiej Rumunii (1918–1940)*, „Studia Polonijne” 1996, nr 17, s. 99.

³³ W. Korsak, J. Tokarski, D. Czerniak, P. Skrzypiec, W. Śmieja, *Rumunia i Mołdawia. Praktyczny przewodnik*, Bielsko-Biała, Wydawnictwo Pascal, 2012, s. 193.

³⁴ A. Rossmanith, *Struktura demograficzna i migracje Polaków w wybranych skupiskach w okręgu Suczawa na przełomie XX i XXI w.*, w: *Świat relacji polsko-rumuńskich*, oprac. red. i korekta tekstów rumuńskich K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Suceava, Związek Polaków w Rumunii, 2012, s. 305.

³⁵ *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego...*, T. 11, s. 547.

³⁶ E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 106, 107.

³⁷ F. Anghel, *Polskie społeczności...* s. 103.

³⁸ E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 152–155.

³⁹ AAN, zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. A. Stronczyński, *Z dziejów „Czytelni Polskiej” w Suczawie 1903–1933*, „Kurjer Polski w Rumunii”, z dn. 22 października 1933, nr 11, s. 2, k. 6.

Kwiatkowski i dr Krzysztof Jakubowicz jako wiceprezesi oraz członkowie: Jan Chrzanowski, ks. dziekan Józef Cewe, Gustaw Herzynek, ks. Tumpach, Plukaszewicz, Weicik, J. Machnica, F. Zieliński, Biliński, Sielecki, Wład. Kuna i St. Machnica⁴⁰. Czytelnia Polska w Suczawie była szóstym zrzeszeniem polskim na Bukowinie.

Uroczystego otwarcia placówki dokonano 21 maja 1903 roku⁴¹. Założycielem Czytelni Polskiej był dziekan suczawski ks. Józef Cewe. Książd ten został także jednym z fundatorów Domu Polskiego w Suczawie⁴². Myśl o jego wzniesieniu w Suczawie zrodziła się w 1904 roku wśród prezydium Wydziału. Na łamach „Kurjera Polaka w Rumunji” czytamy: *Pomimo braku środków Czytelnia przystępuje do dzieła. Pięćdziesięciokoronowe udziały rozkupione przez członków umożliwiają zakup placu. Pomimo hojnych darów, uczynionych przez [...] ks. Dziek. Cewe i [...] J. Kwiatkowskiego, rozpoczyna się budowę domu w r. 1906, dosłownie na kredyt. Autorami planu był inż. A. [lojzy] Friedel, członek honorowy Czytelni, który również bezinteresownie kierował robotami*⁴³. Alojzy Friedel zasłynął wcześniej jako twórca planów budynku nowego i odnowienia starego Domu Polskiego w Czerniowcach, który oddano do użytku 2 grudnia 1905 roku⁴⁴. Ostatecznie Dom Polski w Suczawie budowano staraniem członków Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w latach 1903–1907. Ich pragnieniem było zbudowanie *mocnej i trwałej warowni, któraby raz na zawsze utrzymała polskość Polonji Suczawskiej, któraby mocno oparła się próbom wynarodowienia, germanizacji słabego jeszcze wówczas i łatwo poddającego się obcym, wrogim wpływom miejscowego żywiołu polskiego*⁴⁵. Środki na budowę domu zbierali członkowie stowarzyszenia. Fundusze wpływały od osób prywatnych, przedsiębiorców (np. *Przedsiębiorstwo Chylewski, Hrubby i Ska ofiarowało 100 kor. na fundusz budowy Domu Polskiego w Suczawie*⁴⁶) oraz od bukowińskiej Polonii (np. wydział TPBPiCP w Czerniowcach wyasygnował 79,30 koron jako dochód z wieczornicy dla uczczenia Konstytucji 3 maja⁴⁷). Budowa Domu Polskiego w Suczawie zakończyła się w 1907 roku. Odtąd *Życie polskie miało się [...] skupiać w nowym budynku, który posiadał 2 fronty długości 40 i 30 metrów, wielką salę 18x12 m, łącznie ze sceną i 20 pokoi*⁴⁸. Na tej wielkiej sali członkowie

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, Czytelnia polska w Suczawie [1903], bez pag.

⁴² E. Biedrzycki, *Historia Polaków...*, s. 174.

⁴³ AAN, zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. A. Stronczyński, *Z dziejów „Czytelni...*

⁴⁴ [b. a.], *Dom polski w Czerniowcach*, „Tygodnik Ilustrowany” z dn. 22 września 1906, nr 38, s. 743.

⁴⁵ AAN, zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. A. Stronczyński, *Z dziejów „Czytelni...*

⁴⁶ J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków 1907*, „Polonus” 2016, nr 5, s. 12.

⁴⁷ Tamże, s. 14.

⁴⁸ AAN, zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. A. Stronczyński, *Z dziejów „Czytelni...*

Domu Polskiego organizowali kiermasze, wystawiali przedstawienia teatralne⁴⁹. Szczególną dekorację miała sala we wrześniu 1909 roku, kiedy to zorganizowano obchody setnej rocznicy urodzin J. Słowackiego. W bogatym programie uroczystości znalazła się msza św. poprzedzona słowem wstępem wygłoszonym przez prezesa Czytelni Józefa Kwiatkowskiego. W dalszej części licznie zgromadzona Polonia wysłuchała odczytów o Słowackim, deklamacji słowo-muzycznych utworów polskiego wieszca, a na koniec wzięła udział w zabawie tanecznej⁵⁰.

DOM POLSKI W SUZAWIE NA PRZESTRZENI LAT

Dom Polski w Suczawie, podobnie jak inne tego typu placówki⁵¹, był miejscem, w którym mieściły się wszystkie polskie stowarzyszenia i organizacje. W suczawskim Domu Polskim siedzibę znalazło TPBPiCP, zaczęła funkcjonować czytelnia z biblioteką, powstało też amatorskie kółko teatralne. Popisy aktorów-amatorów uświetniły m.in. obchody 500-lecia grunwaldzkiej wiktorii, obchodzonej uroczystości pod koniec sierpnia 1910 roku⁵².

Jednak Polacy w Suczawie długo nie nacieszyli się Domem Polskim. Już w 1910 roku okazało się, że *T-wo nie jest w możności spłacić procentów i rat zaciągniętej pożyczki w Banku Hipotecznym we Lwowie w wysokości 100 tys. koron. Doszło do tego, że pomimo starań adw. dr. Steina, został dom wystawiony na licytację i jedynie nadmiernym zadłużeniom należy zawdzięczać, że z takim trudem wzniesiona placówka nie przeszła w obce ręce*⁵³. Antoni Stronczyński, który w 1913 roku po raz pierwszy został członkiem Wydziału Czytelni Polskiej w Suczawie, tak wspomina kłopoty finansowe Domu Polskiego: [...] *pamiętam te smutne posiedzenia, na których głowiliśmy się skąd i jakiego wyglądać ratunku, co począć, aby ta tak ważna placówka narodowego życia nie przepadła. Pewno byśmy mimo największych wysiłków jej nie uratowali, gdyby nie wojna światowa i spadek korony, który sprawił, żeśmy z r. 1921 zdołali spłacić cały dług*⁵⁴.

W okresie I wojny światowej, pomimo trudności finansowych, Polacy spotykali się w Domu Polskim i obchodzili zgodnie z kalendarzem zarówno święta tradycyjne związane z religią katolicką, jak i patriotyczne, np. rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja. Uroczystości świętowali też imienniny prezesa TPBPiCP oraz

⁴⁹ Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, fotografia z podpisem *Żywy obraz* wykonany w roku 1909, bez pag.

⁵⁰ Tamże, Wycinek prasowy z „Gazety Polskiej” Suczawa, dn. 9 września 1909, bez pag.

⁵¹ W 1910 roku Domy Polskie istniały w: Waszkowcach, Czerniowcach, Storożyńcu, Laurence, Pojanie Mikuli, Ickanach, Pleszy i Suczawie. H. Krasowska, *Górale polscy na Bukowinie Karpackiej. Studium socjolingwistyczne i leksykalne*, Warszawa, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy Instytut Sławistyki PAN, 2006, s. 60.

⁵² J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków 1910*, „Polonus” 2010, nr 7–8, s. 37.

⁵³ AAN, zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. A. Stronczyński, *Z dziejów „Czytelni...*

⁵⁴ Tamże.

Dziekana. Z radością przyjmowali przejeżdżających przez Suczawę w 1915 roku⁵⁵ oraz w 1919 roku legionistów polskich⁵⁶. Przyjmowanie gości z Polski w Domu Polskim w Suczawie kontynuowano też w okresie międzywojennym. Ponadto członkowie Czytelni brali udział w spotkaniach z Polakami na Bukowinie. Na kartach kroniki zamieszczono kilka zdjęć z przyjęcia delegacji Polskiej Rady Narodowej⁵⁷ na Bułaju, które miało miejsce 29 czerwca 1923 roku⁵⁸.

Dom Polski w Suczawie był także obiektem udostępnianym dla zwiedzających, zwłaszcza dla Polaków mieszkających w Rumunii, którzy nie posiadali w swoich miejscowościach tego typu placówek. W 1932 roku obiekt zwiedzała wycieczka Polaków z Seretu⁵⁹. Budynek musiał im się wydać imponujący, gdyż mieścił się w nim też lokal Czytelni Polskiej *zawierający bibliotekę, radio, fortepian i bilard*⁶⁰.

W 1933 roku w Domu Polskim w Suczawie uroczystość obchodzono 30-lecie Czytelni Polskiej. *Po nabożeństwie wszyscy obecni udali się pochodem, przy śpiewie „Pierwszej Brygady” na Akademię do sali Domu Polskiego szczelnie wypełnionej publicznością*⁶¹. W czasie uroczystości głos zabrali prezes Czytelni Polskiej Józef Skowroński i jej wiceprezes Antoni Stronczyński, konsul RP Marian Uzdanowski, prefekt powiatu suczawskiego Vasilie Jenceanu, prezes Związku Stowarzyszeń Polskich w Rumunii⁶² ks. Prałat Andrzej Łukasiewicz oraz delegat „Ciprian Porumbescu” prof. Stefan Pavelescu. *Po przemówieniach p. Więclawski odczytał akt poświęcenia sztandaru*. Następnie ponad 100 osób udało się na obiad, podczas którego wysłuchano przemówień burmistrza Suczawy Nicolai Caba oraz delegata niemieckiego Towarzystwa „Christl. Denkscher Volksverein” A. Franke. Po obiedzie rozpoczęła się część artystyczna. W wielkiej sali Domu Polskiego zaprezentowały się m.in.: chór męski i mieszany „Lutnia” i kółko amatorskie Członków Czytelni Polskiej w Suczawie z dwoma przedstawieniami

⁵⁵ Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, Wpis do książki pamiątkowej z dn. 23 lutego 1915, bez pag.

⁵⁶ Tamże, Wpis do książki pamiątkowej z dn. 16 lutego 1919, bez pag.

⁵⁷ Polska Rada Narodowa powstała w 1918 roku z przekształcenia bukowińskiego Koła Polskiego. Na jej pierwszego prezesa powołano dr. Stanisława Kwiatkowskiego. K. Nowak, *Polskie życie organizacyjne w Rumunii do 1989 roku*, w: *Związek Polaków w Rumunii Uniunea Polonezilor din România 1990–2010*, oprac. S. Iachimovschi, E. Wierszewska-Calistru, Suceava, Związek Polaków w Rumunii, 2010, s. 009.

⁵⁸ Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, fotografie z podpisami z dn. 29 czerwca 1923, bez pag.

⁵⁹ Tamże, Wpis do książki pamiątkowej z dn. 11 września 1932, bez pag.

⁶⁰ AAN, zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. A. Stronczyński, *Z dziejów „Czytelni...*

⁶¹ Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, Jubileusz 30-r. Czytelni Polskiej, bez pag.

⁶² Związek Stowarzyszeń Polskich w Rumunii założono w kwietniu 1932 roku na zjeździe w Hliboce. Skupiał on 96 organizacji polskich w Wielkiej Rumunii. Pierwszym prezesem został ks. Andrzej Łukasiewicz. K. Nowak, *Polskie życie organizacyjne w Rumunii...*, s. 011.

teatralnymi⁶³. Z okazji jubileuszu wydano pocztówkę, na której wśród czterech fotografii znalazł się wizerunek budynku Domu Polskiego⁶⁴.

W latach 1903–1939 prezesami Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Suczawie kolejno byli: Edward Sworakowski (1903–1907), inż. Józef Kwiatkowski (1907–1919), ks. Józef Cewe (1919–1923), dr Krzysztof Jakubowicz (1923–1930), Antoni Stronczyński (1930–1931), Józef Skowroński (1931⁶⁵–1934), Antoni Stronczyński (1934–1938), ks. Franciszek Krajewski (1938–1939) i Jan Wielżyński (1939–?)⁶⁶.

We wrześniu 1939 roku z pokoi gościnnych Domu Polskiego korzystał gen. Józef Haller wraz z towarzyszami⁶⁷. Z zapisków kronikarskich wynika, że Dom Polski w Suczawie w czasie II wojny światowej był miejscem, gdzie pomoc znaleźli polscy uchodźcy wojskowi i cywilni. Nadal też organizowano w nim spotkania oplatkowe, mikołajkowe i tzw. „święcone” z okazji *Wielkanocy*⁶⁸.

Po II wojnie światowej w Domu Polskim w Suczawie, jak wynika ze sprawozdania inspektora Mieczysława Jaworowskiego, prezesa Zarządu Głównego Stowarzyszenia „Dom Polski w Rumunii” z siedzibą w Bukareszcie, organizowano prywatne kursy języka polskiego, prowadzono chóry świeckie i kościelne oraz wystawiono dwie sztuki teatralne⁶⁹. W jego budynku wciąż też działało TPBPiCP, któremu kolejno prezesowali: Stanisław Czerny (?–1943), Jan Zuber (?–VII 1943), Franciszek Czajkowski (VII 1943–1945), Jan Zuber (1945–1947), Józef Skowroński (1947–?), Stanisław Stronczyński (?–4 VI 1949) i Jan Janioł (VI 1949–?)⁷⁰. Członkowie Towarzystwa rekrutowali się przeważnie z grona seniorów, emerytów, którzy *czytają prasę polską i przychodzą na imprezy*⁷¹.

⁶³ Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, Jubileusz 30-r. Czytelni Polskiej, bez pag.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ AAN, zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87, Wycinki prasowe. A. Stronczyński, *Z dziejów „Czytelni”*...

⁶⁶ E. Wieruszewska, F. Pintescu, *Z historii Towarzystwa Polskiej Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej oraz Domu Polskiego w Suczawie*, Internet, (dostęp: 2.01.2018 r.), dostępny: <http://dompolski.ro/pl/miejsowosci-zmniejszoscia-polska/suczawa>

⁶⁷ Treść wpisu gen. J. Hallera w kronice: *W ciężkich czasach dopustu Bożego i dziejowego kataklizmu zatrzymawszy się w Domu Polskim, gdzie najlepsze serca polskie otwały się dla niedołą dotkniętych Polaków, otwierając zarazem gościnne podwoje Domu Polskiego, wpisuję się z wiarą w przyszłość lepszą i jasną i z nadzieją w Bogu. Bóg Zapłać Wam Kochani Rodacy*. Zbiory biblioteczne Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, Wpis z dn. 19 września 1939 roku, bez pag.

⁶⁸ E. Wieruszewska, F. Pintescu, *Z historii Towarzystwa*...

⁶⁹ AAN, zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 500, Sprawozdanie dotyczące stanu i dotychczasowych realizacji szkolnictwa polskiego w Rumunii, Bukareszt 10.02.1947 r., k. 12.

⁷⁰ E. Wieruszewska, F. Pintescu, *Z historii Towarzystwa Polskiej Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej oraz Domu Polskiego w Suczawie*, Internet, (dostęp: 2.01.2018 r.), dostępny: <http://dompolski.ro/pl/miejsowosci-zmniejszoscia-polska/suczawa/>

⁷¹ U. Kaczmarek, *Aktywność kulturalno-oświatowa Polonii w Bułgarii, Czechosłowacji, Niemieckiej Republice Demokratycznej, Rumunii i na Węgrzech w latach 1945–1989*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1991, s. 157.

Życie Polonii w Rumunii zaczęło się zmieniać jesienią 1947 roku, kiedy to władze na rumuńskiej prowincji zaczęły jednak robić Polakom pewne trudności⁷². W 1948 roku nowe władze odebrały Domowi Polskiemu w Suczawie salę teatralną z 450 miejscami na parterze i 40 miejscami w łóżach, w której w okresie międzywojennym działało też kino dla całego społeczeństwa suczawskiego⁷³.

W latach 50. XX wieku budynek Domu Polskiego w Suczawie został znacjonalizowany. W całej Rumunii z dniem 1 września 1953 roku rozwiązano organizacje polonijne, w konsekwencji przestały też istnieć Domy Polskie. Dom w Suczawie decyzją rumuńskiej Rady Ministrów przekazany został zespołowi artystycznemu im. Cipriana Porumbescu. Następnie w budynku władze umieściły Teatr Miejski. Dopiero po roku 1989, ze względu na wcześniejsze unikanie tematu mniejszości polskiej w Rumunii, wznowiono starania o odzyskanie Domu Polskiego w Suczawie⁷⁴. Ostatecznie budynek zwrócono mniejszości polskiej na mocy orzeczenia sądowego w 1997 roku⁷⁵.

Suczawski Dom Polski obecnie znajduje się przy ulicy Ioana Vodă Viteazu nr 5. Dzięki wsparciu Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” wyremontowano jego dach oraz zaadaptowano poddasze na pokoje gościnne⁷⁶. W lokalu znajduje się też biblioteka. W Domu Polskim siedzibę znalazło również Stowarzyszenie „Dom Polski” w Suczawie oraz przeniesiony z Bukaresztu Związek Polaków w Rumunii.

Stowarzyszenie „Dom Polski” w Suczawie zostało powołane 24 czerwca 1990 roku. Jego pierwszym prezesem został Antoni Rojowski⁷⁷. Następnie funkcję tę sprawowali: Wilhelm Jakimowski (1991–1999) i Stanisława Jakimowska (1999–2016). Obecnie obowiązki prezesa pełni, powołana czasowo na tę funkcję, Maria Mețec⁷⁸. Stowarzyszenie pielęgnuje tradycje Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Suczawie. W 2003 roku świętowało jubileusz 100-lecia tej instytucji⁷⁹.

Związek Polaków w Rumunii istnieje od 1990 roku. Został zarejestrowany 16 marca 1990 roku jako Związek Polaków w Rumunii „Dom Polski” w Bukareszcie. Początkowo organizacja ta działała w Bukareszcie, tam też

⁷² K. Nowak, *Polskie życie organizacyjne w Rumunii...*, s. 014.

⁷³ E. Wieruszewska, F. Pintescu, *Z historii...*

⁷⁴ I. Constantin, *Câtevare pere ale istoriei comunității polonezilor din România, în perioada regimului comunist*, w: *Polska i Rumunia Wspólnie – obok – blisko*, oprac. red. i korekta S. Iachimovschi, K. Stempel-Gancaczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Suceava, Związek Polaków w Rumunii, 2015, s. 219–223.

⁷⁵ E. Wieruszewska-Calistru, *25 lat działalności Związku Polaków w Rumunii/25 de ani de activitate a Uniunii Polonezilor din România*, oprac. redakcja miesięcznika „Polonus”, Suceava 2015, s. 9.

⁷⁶ Tamże, s. 11.

⁷⁷ Tamże, s. 8.

⁷⁸ Informacja z dnia 28.07.2017 roku od E. Wieruszewskiej-Calistru.

⁷⁹ Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie, *Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie*, 100-lecie Towarzystwa Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Suczawie, bez pag.

w 1991 roku zaczęto wydawać dwujęzyczne pismo „Polonus”. Po II Zjeździe Związku Polaków w Rumunii, który miał miejsce w dniach 13–14 kwietnia 1991 roku, siedzibę organizacji przeniesiono do Suczawy. Od tego momentu Związek stał się organizacją federacyjną, czyli zrzeszającą lokalne Stowarzyszenia Polaków. W 2015 roku było ich, w następujących miejscowościach: Bukareszt, Gura Humorului, Jassy, Kaczyka, Konstanca, Moara, Nowy Sołonec, Paltinoasa, Plesza, Pojana Mikuli, Radowce, Ruda, Siret, Suczawa. Spośród wymienionych większość miejscowości znajduje się na Bukowinie, ale Polacy mieszkają w całej Rumunii. Stanowią jedną z 20 grup posiadających status mniejszości narodowej w tym kraju, a Związek Polaków w Rumunii jest jedną z 19 organizacji uznanych przez rząd. Polacy mają również swojego posła w rumuńskim parlamencie⁸⁰. Pierwszym z nich był Antoni Linzmaier, następnie Jan Piotr Barbasz, Gerwazy Longher, a obecnie pierwszą kadencję poselską pełni Victoria Longher⁸¹. Strukturę Związku Polaków w Rumunii tworzy pięcioosobowy Zarząd oraz prezesi 14 lokalnych filii z całego kraju. Od początku istnienia Związku jego prezesami kolejno byli: Xenia Grabska-Stoica, Antoni Rojowski, Jan Piotr Babiasz. Od 2002 roku funkcję prezesa organizacji polonijnej pełni Gerwazy Longher. Działalność organizacji polonijnej w Rumunii skupia się głównie na formach aktywności oświatowo-kulturalnej, służących zachowaniu tożsamości Polaków mieszkających w tym kraju.

W siedzibie Domu Polskiego w Suczawie mieści się też redakcja „Polonusa” i „Małego Polonusa”. Ponadto wydawane są monografie z sympozjów, monografie wsi i parafii, broszury i okazjonalne foldery oraz albumy. W przygotowaniu jest m.in. monografia poświęcona Sanktuarium Maryjnemu w Kaczyce oraz dzieciom wsi i parafii Pojana Mikuli⁸².

W Domu Polskim w Suczawie, z inicjatywy Związku Polaków w Rumunii, organizowane są różne formy wspierania edukacji mniejszości polskiej w Rumunii, jak np. lekcje języka polskiego, konkursy, festiwale⁸³. Od 1998 roku odbyło się tu 16 festiwali poświęconych poezji Marii Konopnickiej⁸⁴, natomiast od 2013 roku organizowana jest Krajowa Olimpiada Języka Polskiego Ojczystego, będąca przepustką do Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w Warszawie. Gimnazjaliści i licealiści z województwa suczawskiego rokrocznie biorą w niej udział i odnoszą sukcesy. W skład komisji egzaminacyjnej konkursu krajowego wchodzi m.in. lektorzy z Uniwersytetu w Klużu oraz z Uniwersytetu w Jassach⁸⁵.

Budynek Domu Polskiego w Suczawie służy też uczestnikom Dni Polskich. Jest to największe przedsięwzięcie organizowane od 1998 roku przez Związek

⁸⁰ E. Wieruszewska-Calistru, *25 lat działalności...*, s. 6–9.

⁸¹ *taż*, *Pierwsze posiedzenie Zarządu w roku 2017*, „Polonus” 2017, nr 3, s. 5.

⁸² [b.a.], *Program działalności Związku Polaków w Rumunii na rok 2017*, „Polonus” 2017, nr 3, s. 7–8.

⁸³ E. Wieruszewska-Calistru, *25 lat działalności...*, s. 14.

⁸⁴ *taż*, *XVII edycja Festiwalu Poezji Marii Konopnickiej*, „Polonus” 2016, nr 5, s. 20.

⁸⁵ *taż*, *Krajowa Olimpiada Języka Polskiego Ojczystego*, „Polonus” 2017, nr 3, s. 8–11.

Polaków w Rumunii, łączące w sobie sympozjum naukowe z cyklem imprez kulturalnych. Od 2002 roku Dni Polskie odbywają się pod hasłem „Blżej siebie” i mają na celu wzmocnienie działań na rzecz wzajemnego polsko-rumuńskiego poznania i zbliżenia. W kilku dotychczasowych sympozjach udział wzięli m.in. badacze zajmujący się historią wychowania: prof. nadzw. dr hab. Piotr Gołdyn (UAM), dr Anna Haratyk (UWr), dr Monika Nawrot-Borowska (UWK), dr Maria Radziszewska (UWM), dr Agata Samsel (UB), dr Urszula Wróblewska (UB) i dr Ewa Barnaś-Baran (UR). Od 2006 roku stałym elementem Dni Polskich są polonijne dożynki organizowane w Nowym Sokołcu. Impreza służy prezentacji wszystkich polskich środowisk z Rumunii oraz rumuńskich, ukraińskich i polskich sąsiadów – głównie z Małopolski i Podkarpacia.

Warto wspomnieć, że Dom Polski w Suczawie cały czas poszerza swą ofertę. Z jego gościnności korzystają Polacy z Rumunii i Polski oraz obcokrajowcy. Są to osoby indywidualne, jak i grupy zorganizowane, turyści, uczniowie, nauczyciele, naukowcy oraz studenci. Ci ostatni realizują tu staże w ramach programu Erasmus. Również w ramach stażu naukowego z wizytą studyjną w czerwcu 2017 roku w Domu Polskim przebywała siedmioosobowa grupa polskich naukowców⁸⁶. Uczestnicy mieli możliwość zwiedzania budynku oraz spotkania z pracownikami organizacji, którym patronuje Dom Polski.

Podkreślić należy, że większość wymienionych powyżej przedsięwzięć Polacy w Rumunii realizują przy pomocy Ambasady RP w Bukareszcie, jej Wydziału Konsularnego oraz fundacji i instytucji z Polski – Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Fundacji „Semper Polonia”, Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie” – a także wielu zaprzyjaźnionych polskich szkół, stowarzyszeń i ośrodków samorządowych⁸⁷.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, należy podkreślić, że dzieje Bukowiny stanowią przykład funkcjonowania wielu grup etnicznych w zmieniających się okolicznościach historycznych, ekonomicznych i społecznych. Jej nazwa została nadana w czasie austriackiego panowania, tj. w latach 1775–1918⁸⁸. Bukowina była przykła-

⁸⁶ Uczestnikami stażu naukowego w Rumunii w dniach od 11 do 18 czerwca 2017 roku byli: dr Ewa Barnaś-Baran (Katedra Historii i Teorii Wychowania, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego), mgr Bohdan Głębocki (Zakład Informacji Naukowej, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, UAM w Poznaniu), dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UAM (Zakład Pedagogiki, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, UAM), dr Anna Haratyk (Zakład Historii Edukacji, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski), dr Mirosław Piwowarczyk (wicedyrektor Instytutu Pedagogiki ds. dydaktyki i jakości kształcenia Uniwersytetu Wrocławskiego), dr Maria Radziszewska (Katedra Dydaktyki i Historii Wychowania, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) oraz mgr Karolina Sigda (KUL Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych). M. Radziszewska, *Wizyta studyjna polskich naukowców w Rumunii*, „Polonus” 2017, nr 7, s. 12–15.

⁸⁷ H. Krasowska, M. Pokrzyńska, L. A. Suchołmłynow, *Świadectwo zanikającego dziedzictwa. Mowa polska na Bukowinie: Rumunia – Ukraina*, Warszawa, Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, 2018, s. 51.

⁸⁸ E. Kłosek, *Świadomość etniczna...*, s. 26.

dem etnicznej mozaiki, którą zamieszkiwali Rumuni, Ukraińcy, Żydzi, Niemcy, Polacy, Węgrzy, Lipowianie, Czesi, Słowacy, Ormianie, Cyganie i inni. Na tym terenie mieszkała spora grupa Polaków, którzy przybywali tam z różnych powodów. Najczęstszą przyczyną przyjazdu była ucieczka przed prześladowaniami zaborców będących konsekwencją udziału w ruchu niepodległościowym na terenie ziem polskich lub potrzeba znalezienia pracy i terenu, na którym osiedlenie się dawało możliwości życia i utrzymania rodziny. Od lat 60. XIX w. liczba Polaków zaczęła się zwiększać. Zamieszkiwali oni głównie w północnej części Bukowiny, duże ich skupisko powstało na terenie Czerniowiec. Pomimo tego, że austriacka konstytucja z 1867 r. zakładała prawo do zachowania i pielęgnowania swojej narodowości i języka, to językiem urzędowym był niemiecki, używano go również w szkołach i na uniwersytecie. Posługiwanie się językiem polskim w szkołach było zabronione, co przyczyniało się do postępującego wynarodowienia sporej części Polaków. W zachowaniu polskiej świadomości duża rolę odgrywał Kościół oraz powoływane przez Polaków polskie towarzystwa i organizacje. Oficjalnie deklarując pomoc dobroczynną, faktycznie zajmowały się pomaganiem Polakom, o to nie tylko finansowo i materialnie, ale też poprzez wspieranie wszelkich przejawów życia kulturalno-oświatowego. Przedstawiona w oparciu o materiały archiwalne źródła drukowane oraz opracowania główne działalność opiekuńcza, oświatowa i kulturalna Polaków aktywnie działających w stowarzyszeniach, przede wszystkim w ramach Towarzystw Polskich Bratniej Pomocy i Czytelni Polskich w Czerniowcach, a następnie w Suczawie (których siedzibami były Domy Polskie), pozwoliła ukazać, jak istotną rolę pełniły one przez ponad sto lat.

Na podkreślenie zasługuje również zaangażowanie osób obecnie skupionych wokół Domu Polskiego w Suczawie. Kontynuują one tradycję działań na rzecz zachowania polskości, a przede wszystkim umożliwiają poznanie historii, języka i obyczajów kraju przodków. Wymienione w artykule przykłady aktywności są doskonałym przykładem ponadczasowej wartości pewnych form działalności. Dostarczają jednocześnie jednostkowych przykładów na siłę i hart ducha w zwalczaniu przeciwności. Dom Polski w Suczawie i aktywność osób skupionych wokół niego, a wcześniej Domu Polskiego w Czerniowcach, ukazują, jak wiele zostało na przestrzeni lat zrobione, a przykład ten motywuje również do bardziej aktywnego zaangażowania się w pomoc i wsparcie dla Polaków w Rumunii, których jest tam ponad 2,5 tys.⁸⁹ (w samej Suczawie ok. 120 osób⁹⁰).

⁸⁹ [b. a.], *Marszałek Senatu na spotkaniach z Polonią na rumuńskiej Bukowinie*, Internet, (dostęp: 15.01.2019 r.), dostępny: <https://www.senat.gov.pl/aktualnosci/art,10753,marszalek-senatu-na-spotkaniach-z-polonia-na-rumuńskiej-bukowinie.html>

⁹⁰ H. Krasowska, M. Pokrzyńska, L. A. Suchomłynow, *Świadectwo zanikającego...*, s. 60.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Akt Nowych w Warszawie:

zespół: Opieka polska nad Polakami na Obczyźnie, sygn. 87.

zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 500.

Archiwum Narodowe w Krakowie:

zespół: Akta różnych uroczystości krakowskich, sygn. 576/43.

Archiwum Domu Polskiego – siedziby Związku Polaków w Rumunii i Stowarzyszenia Polaków w Suczawie:

Książka Pamiątkowa Czytelni Polskiej w Suczawie.

Źródła drukowane:

[b.a.], *Dom polski w Czerniowcach*, „Tygodnik Ilustrowany” 1906, nr 38 z dn. 22 września.

Ćwik W., *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach*, przedruk z „Gazety Polskiej”, Czerniowce, W drukarni Rudolfa Ekhardta, 1885.

Orgelbrand S., *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, T. 4, Warszawa, Wydawnictwo Towarzystwa Akcyjnego Odlewni Czcionek i Drukarni S. Orgelbranda i synów, 1899.

Orgelbrand S., *Encyklopedia powszechna*, T. 4, Warszawa, Nakład, druk i własność S. Orgelbranda, 1860.

Orgelbrand S., *Encyklopedia powszechna*, T. 6, Warszawa, Nakład, druk i własność S. Orgelbranda, 1861.

Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich wydany pod redakcją B. Chlebowskiego, W. Walewskiego, F. Sulimierskiego, T. 1, Warszawa, Nakładem Filipa Sulimierskiego i Władysława Walewskiego, Druk „Wiek”, 1880.

Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich wydany pod redakcją B. Chlebowskiego, W. Walewskiego, F. Sulimierskiego, T. 11, Warszawa, Nakładem Władysława Walewskiego, Druk „Wiek”, 1890.

Smólski G., *Polacy na Bukowinie*, „Nowa Reforma” 1906, nr 234 z 14 października.

Opracowania:

[b.a.], *Program działalności Związku Polaków w Rumunii na rok 2017*, „Polonus” 2017, nr 3.

Anghel F., *Polskie społeczności w Wielkiej Rumunii (1918–1940)*, „Studia Polonijne” 1996, nr 17.

Biedrzycki E., *Historia Polaków na Bukowinie*, Warszawa–Kraków, PWN, 1973.

Bujak J., *Kronika bukowińskich Polaków 1907*, „Polonus” 2016, nr 5.

Bujak J., *Kronika bukowińskich Polaków 1910*, „Polonus” 2010, nr 7–8.

Bujak J., *Wyboista droga oświaty polskiej na Bukowinie*, w: *Polacy z Bukowiny: ich losy i kultura – źródłem tożsamości narodowej*, red. C. Osekowski, Żary, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze. Oddział Powiatu Żarskiego, 2002.

Constantin I., *Câteva repere ale istoriei comunității polonezilor din România, în perioada regimului comunist*, w: *Polska i Rumunia Wspólnie – obok – blisko*, oprac. red. i korekta S. Iachimovschi, K. Stempel-Gancaczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Suceava, Związek Polaków w Rumunii, 2015.

Dubicki T., *Mischke Tadeusz Adam*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, T. 3, red. K. Dopierała, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2004.

Gajda Z., *Mischke Tadeusz Adam (1864–1944)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, T. 21, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1976.

Goruk A., *Nacional'no-kul'turnij ruh Polâkiv na Bukovini: (druga polovina XIX st.–1914 r.)*, Černivci, Zelena Bukovina, 2005.

Kaczmarek U., *Aktywność kulturalno-oświatowa Polonii w Bulgarii, Czechosłowacji, Niemieckiej Republice Demokratycznej, Rumunii i na Węgrzech w latach 1945–1989*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1991.

Kłosek E., *Świadomość etniczna i kultura społeczności polskiej we wsiach Bukowiny rumuńskiej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2005.

Korsak W., Tokarski J., Czerniak D., Skrzypiec P., Śmieja W., *Rumunia i Mołdawia. Praktyczny przewodnik*, Bielsko-Biała, Wydawnictwo Pascal, 2012.

Kosmowska I. W., *Rumunia. Kraj i naród z licznymi ilustracjami i mapą*, Warszawa, Druk J. Rajskiego, 1928.

Krasowska H., *Górale polscy na Bukowinie Karpackiej. Studium socjolingwistyczne i leksykalne*, Warszawa, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy Instytut Sławistyki PAN, 2006.

Krasowska H., Pokrzyńska M., Suchomłynow L. A., *Świadectwo zanikającego dziedzictwa. Mowa polska na Bukowinie Rumunia – Ukraina*, Warszawa, Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, 2018.

Leszczyński R., *Morgenbesser Aleksander (1816–1893)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, T. 21, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1976.

Nowak K., *Polskie życie organizacyjne w Rumunii do 1989 roku*, w: *Związek Polaków w Rumunii Uniunea Polonezilor din România 1990–2010*, oprac. i korekta S. Iachimovschi, E. Wieruszewska-Calistru, Suceava, Związek Polaków w Rumunii, 2010.

Radziszewska M., *Wizyta studyjna polskich naukowców w Rumunii*, „Polonus” 2017, nr 7.

Rossmann A., *Struktura demograficzna i migracje Polaków w wybranych skupiskach w okręgu Suczawa na przełomie XX i XXI w.*, w: *Świat*

relacji polsko-rumuńskich, oprac. red. i korekta tekstów rumuńskich K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Suceava, Związek Polaków w Rumunii, 2012.

Sokulski J., *Dembiński Stefan ks. (1840-1921)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, T. 5, kom. red. W. Konopczyński i in., Kraków, Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności, Skład główny w Księgarniach Gebethnera i Wolffa, 1939-1946.

Wieruszewska-Calistru E., *25 lat działalności Związku Polaków w Rumunii*, w: *25 lat działalności Związku Polaków w Rumunii/25 de ani de activitate a Uniunii Polonezilor din România*, oprac. red. miesięcznika „Polonus”, Suceava, Związek Polaków w Rumunii, 2015.

Wieruszewska-Calistru E., *Krajowa Olimpiada Języka Polskiego Ojczystego*, „Polonus” 2017, nr 3.

Wieruszewska-Calistru E., *Pierwsze posiedzenie Zarządu w roku 2017*, „Polonus” 2017, nr 3.

Wieruszewska-Calistru E., *XVII edycja Festiwalu Poezji Marii Konopnickiej*, „Polonus” 2016, nr 5.

Willaume M., *Rumunia*, Warszawa, Wydawnictwo Trio, 2004.

Materiały elektroniczne:

[b.a.], *Marszałek Senatu na spotkaniach z Polonią na rumuńskiej Bukowinie*, Internet, (dostęp: 15.01.2019 r.), dostępny: <https://www.senat.gov.pl/aktualnosci/art,10753,marszalek-senatu-na-spotkaniach-z-polonia-na-rumuńskiej-bukowinie.html>

Wieruszewska E., Pintescu F., *Z historii Towarzystwa Polskiej Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej oraz Domu Polskiego w Suczawie*, Internet, (dostęp: 2.01.2018.), dostępny: <http://dompolski.ro/pl/miejsowosci-z-mniejszoscia-polska/suczawa/>

The cultural and educational activity of the Polish community in Romania on the example of Chernivtsi and Suceava

Summary

Aim: The aim of the study was to show the beginnings and development of care, cultural and educational activities of Poles living in Chernivtsi and Suceava from the second half of the 19th century to the present day. Attempts were made to show that the activities undertaken by people gathered around the Polish House in Chernivtsi and the Polish House in Suceava were a model for other cities and people engaged in work for the benefit of the Polish community.

Methods: In the preparation of this work, a method of the analysis of historical sources and documents was applied.

Results: Various ethnic groups settled in picturesque Bukowina, which passed from Turkish rule to Austria in 1775. Over time, each of them, in order to preserve and cultivate the culture and traditions of their ancestors, founded

charitable, educational, social and cultural institutions. The places which focused various activities of minorities were the national houses. The first Polish House was established in Chernivtsi in 1886, the next one was opened in Suceava in 1907. The role and importance of the Polish House in Suczawa was shown by presenting the forms of work and achievements of this institution from its foundation to the present day. Particular attention was paid to the activities of the institutions located in its seat. These are the Association Polish House in Suczawa, the Union of Poles in Romania and the editorial office of „Polonus” and „Little Polonus”. Attention was paid to the Polish language classes for children of the Polish minority and the final of the National Olympics of the Polish Mother tongue.

Conclusions: The article, based on the analysis of archival materials, printed sources and studies, presents forms of cultural, educational and care activities in Chernivtsi and shows the role played by the Polish House in Suceava and the institutions gathered around it. Their importance for the Poles living there and the preservation of the national identity is emphasized. It is very important that the Polish House in Suczawa has a timeless character of activating Poles in various historical periods. The Polish House in Suczawa is still in operation today within the borders of Romania and is the centre of Polish national life in this country, as the Association Polish House in Suczawa, apart from the local Polish diaspora organization, houses the Union of Poles in Romania. Involvement in various forms of activity of the Poles united there is not only an example of a patriotic attitude, but also a motivating factor of a more active support of the Romanian Polonia.

Keywords: Chernivtsi, Suceava, Romania, The Polish House in Suceava, Polonia, Polish Society of Fraternal Help and Polish Reading Room.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA

ORCID: 0000-0001-6181-2414

Uniwersytet w Białymstoku

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.09

POLSKI BIAŁY KRZYŻ I JEGO UDZIAŁ W WALCE Z ANALFABETYZMEM W WOJSKU W II RZECZYPOSPOLITEJ

OKOLICZNOŚCI POWSTANIA POLSKIEGO BIAŁEGO KRZYŻA

W pewnym stopniu cud odzyskania niepodległości przez Polskę – po 123 latach zaborów, przez piąte pokolenie – bez woli Stanów Zjednoczonych i po części Ignacego Jana Paderewskiego nie byłby możliwy. *Francja i Anglia – dwa pozostałe mocarstwa – nie zdobyły się na decyzję utworzenia nowego porządku w Europie i nowego wytyczania granic dla wolnej i odrodzonej Polski [...]. Jak oświadczył Paderewskiemu minister spraw zagranicznych Anglii lord Artur Balfour: „Minęło 100 lat i świat o Polsce zapomniał”¹.*

W tym kontekście niebagatelne znaczenie miała postawa prezydenta Thomasa Woodrowa Wilsona, wizjonera nowego „porządku” po Wielkiej Wojnie. Woodrow Wilson pozostający pod ogromnym wrażeniem patriotyzmu Ignacego Jana Paderewskiego podzielił jego opinię o niesprawiedliwości historycznej, jaka dosięgła Polskę i stał się wielkim orędownikiem niepodległości Rzeczypospolitej².

Gdy Ameryka przystąpiła do wojny, a wojna światowa dała szansę na restytucję państwa polskiego, gdy starły się mocarstwa, które dokonały rozbioru Polski, wówczas I. J. Paderewski, zawieszając swoje występy i prace muzyczne na 5 lat, stał się dyplomata i politykiem, delegatem w USA Komitetu Narodowego Polskiego, którym w Paryżu kierował Roman Dmowski.

¹ W. Orzechowski, *Kim był pułkownik House?* „w Sieci Historii” 2018, nr 11, s. 21.

² R. M. Watt, *Gorzka chwala. Polska i jej los 1918–1939*, Warszawa, Wyd. A.M.F. Plus Group, 2005, s. 50.

Ignacy Jan Paderewski³ przybył do Stanów Zjednoczonych (Nowy Jork) wraz z żoną Heleną⁴ 15 kwietnia 1915 r., gdzie był gorącym rzecznikiem sprawy niepodległości Polski. Jego pierwszą znaczącą inicjatywą w Stanach Zjednoczonych było założenie komitetu pomocy, którego przewodniczącym został William Howard Taft, były prezydent, zaś jednym z ofiarodawców komitetu stała się fundacja Rockefellera. Poza tym pod wpływem Paderewskiego prezydent Thomas Woodrow Wilson ogłosił dzień 1 stycznia 1916 r. dniem zbiórki na rzecz Polski⁵.

Jednakże przełomowe znaczenie dla sprawy polskiej miał program pokojowy przedstawiony przez prezydenta Wilsona w orędziu do Kongresu 8 stycznia 1918 roku. Prezydent postulował w czternastu punktach podjęcie działań mających zapewnić sprawiedliwszy świat po I wojnie światowej i zapobiec kolejnej wojnie światowej. Zaś w trzynastym punkcie, poświęconym Polsce, żądał stworzenia *niepodległego państwa polskiego na terytoriach zamieszkałych przez ludność bezsprzecznie polską, z wolnym dostępem do morza, niepodległością polityczną, gospodarczą* [...]. Deklaracja ta podyktowała zachodnim aliantom nowy program w stosunku do Polski, sformułowany 3 czerwca 1918 roku, we wspólnym oświadczeniu premierów Francji, Wielkiej Brytanii i Włoch, głoszącym, że utworzenie Polski *zjednoczonej i niepodległej z dostępem do morza stanowi jeden z warunków pokoju trwałego i sprawiedliwego oraz przywrócenia panowania prawa w Europie*⁶.

Wzmocniło to bardzo poważnie pozycję powstałego w Szwajcarii w sierpniu 1917 roku Komitetu Narodowego Polskiego (Romana Dmowskiego), który w miesiąc później za oficjalną organizację polską został uznany przez rząd francuski, a nieco później także przez rządy Anglii i Włoch. Wkrótce też KNP przeniósł swą siedzibę do Paryża, gdzie pozostawał do końca swego istnienia, tj. do 1919 roku⁷.

³ Ignacy Jan Paderewski (1860–1941), pianista, kompozytor, polityk. *Ignacy przyszedł na świat we wtorek 6 listopada 1860 roku w Kurylówce, w powiecie lityńskim na Podolu, nad rzeką Bohem, gdzie ojciec jego zarządzał wówczas majątkami rodziny Iwanowskich. W kilka miesięcy później matka Ignacego zmarła.* (A. Piber, *Droga do sławy, Ignacy Paderewski w latach 1860–1902*, Warszawa, PIW, 1982, s. 28). Wychowaniem zajął się ojciec, który przejawiał zainteresowania artystyczne (również muzyczne), toteż w domu rodzinnym rychno za-uważano uzdolnienia muzyczne I. J. Paderewskiego i zadbano o ich kształcenie (por.: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXIV, Kraków, PAN, 1979, s. 795). W 1878 r. uzyskał dyplom Instytutu Muzycznego w Warszawie, gdzie podjął pracę jako profesor fortepianu i zaczął tworzyć pierwsze kompozycje. Był to początek kariery artystycznej (por.: A. Piber, *Droga do sławy...*, s. 30). W maju 1899 r. zawarł związek małżeński z Heleną Marią Górską, wraz z którą 15 kwietnia 1915 r. przybył do Stanów Zjednoczonych (Nowy Jork), gdzie był gorącym rzecznikiem sprawy niepodległości Polski. (por.: M. M. Drodzowski, *Ignacy Jan Paderewski. Zarys biografii politycznej*, Warszawa, Wyd. Interpress, 1986, s. 121 i nast.).

⁴ Helena Maria Paderewska, *z domu Rosen. Ojciec Heleny Paderewskiej Władysław von Rosen był zawodowym oficerem [...], rzucił służbę i ożenił się z baronówną Zofią Taube [...]. Wcześniej, bo już jako osiemnastoletnia dziewczyna [...] 5 września 1874 r. [...] wyszła za mąż za Władysława Górskiego. Władysław Górski był muzykiem i profesorem w Instytucie Muzycznym w Warszawie. W 1898 r. Helena Paderewska wniosła sprawę o unieważnienie małżeństwa, po uzyskaniu rozwodu, w maju 1899 r. po ślubie w Warszawie z Paderewskim, troszczyła się o zdrowie i sukcesy artystyczne męża. Zmarła w 1934 r.* (por.: A. Piber, *Droga do sławy...*, s. 357–358, 361; *Polski Słownik Biograficzny...*, s. 792–795).

⁵ J. Szczepański, *Polonia amerykańska w walce o niepodległość Polski*, „Niepodległość i Pamięć” 2011, nr 3–4, s. 56.

⁶ H. Zieliński, *Historia Polski 1914–1939*, Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum, 1983, s. 31.

⁷ Tamże, s. 41.

Prezydent Wilson wyraził też zgodę na rekrutację ochotników do polskiego wojska i ich szkolenie w pobliżu granicy ze Stanami Zjednoczonymi i forcie Niagara, leżącym naprzeciw obozu kanadyjskiego. Zezwolenie to wydano po usilnych zabiegach i rozmowach Ignacego Jana Paderewskiego oraz ambasadora francuskiego Jean-Andre Jusseranda. Po wielu konferencjach z prezydentem Wilsonem, pułkownikiem Eduardem M. House'em⁸ i sekretarzem wojny Newtonem D. Bakerem. Departament Wojny 6 października 1917 roku wydał zezwolenie na rekrutację do wojska polskiego pod warunkiem, że nie będzie ona obejmowała mężczyzn podlegających poborowi do armii Stanów Zjednoczonych. W praktyce wyłączono więc ochotników pomiędzy 20 a 30 rokiem życia. Do wojsk polskich we Francji można było werbować ochotników kilkunastoletnich lub ponadtrzydziestoletnich⁹. Już następnego dnia, 7 października, rozpoczęto czynną kampanię rekrutacyjną do Armii Polskiej we Francji. Ochotników kierowano do Kanady, do obozu w Niagara on the Lake, położonego w pobliżu granicy ze Stanami Zjednoczonymi. W obozie tym prowadzono szkolenie wojskowe. Zajmowali się tym głównie oficerowie kanadyjscy oraz polscy, wyszkoleni wcześniej w kanadyjskiej szkole oficerskiej i w Szkole Podchorążych w Cambridge Springs. Napływ ochotników był tak duży, że w obozie Niagara on the Lake zabrakło miejsc. Wówczas rząd Stanów Zjednoczonych zgodził się oddać Polakom do dyspozycji Fort Niagara, leżący naprzeciw obozu kanadyjskiego na amerykańskim brzegu rzeki. Pierwszy transport, złożony z 1000 polskich ochotników, odpłynął do Europy w dniu 16 grudnia 1917 roku. W ślad za nim popłynęły do Francji następne transporty. Do 23 maja 1918 roku przybyło do Francji 15 statków, które przewiozły około 15 000 polskich ochotników¹⁰.

Powstanie polskich formacji wojskowych¹¹ spotkało się z entuzjastycznym przyjęciem niemal całej Polonii¹².

⁸ Edward House był najbliższym doradcą ds. polityki międzynarodowej Thomasa Woodrowa Wilsona; syn milionera z Teksasu i doskonale wykształcony znawca europejskich problemów; zauroczony sztuką Ignacego Jana Paderewskiego, stał się naszym największym sojusznikiem w Ameryce, i to on właśnie zorganizował dyplomatyczne spotkanie Ignacego Jana Paderewskiego z Woodrow Wilsonem. Jak twierdzi Witold Orzechowski, do spotkania doszło na polu golfowym w Waszyngtonie. Prezydent zachwycony poznaniem słynnego artysty zaprosił go do występu w Białym Domu. Paderewski zagrał utwory Chopina dla najbliższego grona rodziny prezydenta, a potem barwnie opowiadał o zwycięstwie pod Wiedniem Jana III Sobieskiego i jego husarii, która zatrzymała inwazję Turków na chrześcijańską Europę. W. Orzechowski, *Kim był pułkownik House?*..., s. 21.

⁹ M. Zgórnjak, *Rola Polonii w walce zbrojnej o niepodległość Polski w latach 1914–1918*, w: *Polonia wobec niepodległości Polski w czasie I wojny światowej*, red. H. Florkowska-Francić, M. Francić, H. Kubiak, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979, s. 42.

¹⁰ Tamże, s. 43.

¹¹ Ponieważ w latach I wojny światowej można – jak twierdzi Andrzej Brożek, znany badacz tych zagadnień – mówić o nastrojach neutralnych, o obojętności oraz antywojennej aktywności lewicy socjalistycznej, stąd też inicjatywa powstania polskich formacji wojskowych nie od razu stała się udziałem całej Polonii, to jednak znaczna jej część włączyła się aktywnie w nurt pomocy na rzecz walczącej o niepodległość Polski. A. Brożek, *Polonia amerykańska 1854–1939*, Warszawa, Wydawnictwo Interpress, 1977, s. 179.

¹² Terminu „Polonia” używano w różnym znaczeniu (por.: *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi*, red. H. Kubiak, A. Pilch, Ossolineum, Wrocław, 1976, s. 96–97). W końcu ubiegłego stulecia określenie „Polonia” rozpowszechniło się jako nazwa polskiej emigracji w Ameryce. Jednym z pierwszych, który

W tych też okolicznościach – w 1917 roku – Paderewski skomponował do własnych słów hymn bojowy poświęcony Armii Polskiej¹³ i przyczynił się do powstania Polskiego Białego Krzyża.

POLSKI BIAŁY KRZYŻ – NAZWA I JEGO AKTYWNOŚĆ W PIERWSZYM ETAPIE DZIAŁALNOŚCI

Polski Biały Krzyż został utworzony w Nowym Jorku w maju 1918 roku i działał do grudnia 1961 r. w Wielkiej Brytanii, gdzie doszło do jego rozwiązania. Organizację powołano w celu *niesienia pomocy i dawania opieki wolontariuszom służącym w Polskiej Armii we Francji, nie tylko w obozach, lecz i na polu walki, głównie zaś w celu opiekowania się rannymi i rozdawania darów przysyłanych przez krewnych i przyjaciół żołnierzy*¹⁴.

Myśl powołania Polskiego Białego Krzyża wyszła od Ignacego J. Paderewskiego. Poinformował o tym w czasie Sejmu Polskiego w Detroit w dniu 26 sierpnia 1918 roku, stwierdzając, iż: *Powstał [...] Polski Biały Krzyż. Jeżeli praca przy nim jest mojej żony i grona zacnych ludzi, co jej pomagają, to myśl Polskiego Białego Krzyża jest moja*¹⁵.



Helena Paderewska – prezes Polskiego Białego Krzyża.
Źródło: AAN, zesp.: I. J. Paderewskiego, sygn. 3860.

użył go w takim kontekście, był bodajże W. Dyniewicz podczas próby powołania nowej organizacji polskiej w Ameryce; pisał wtedy o Polonii znajdującej się na wolnej ziemi amerykańskiej. („Gazeta Polska w Chicago” z 13 maja 1875). Tenże Dyniewicz, zmieniając w lipcu 1877 r. format swojej „Gazety”, rozszerzył jej dotychczasowy podtytuł „Pismo Ludowe” o określenie: „dla Polonii w Ameryce”. Odtąd termin „Polonia” coraz częściej pojawia się na łamach prasy (por.: A. Brożek, *Polonia amerykańska...*, s. 175).

¹³ B. Weber, *Paderewski*, Kraków, PWM, 1992, s. 72.

¹⁴ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), zespół Arch.: I. J. Paderewskiego, sygn. 3860, Projekt ustawy PBK, k. 28.

¹⁵ *Archiwum polityczne Ignacego Paderewskiego*, t. I, oprac. W. Stankiewicz, A. Piber, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN, 1973, s. 462.

I. J. Paderewskiego w jego działaniach wspomagała żona – Helena Maria Paderewska, która wraz z polonijnymi organizacjami kobiecymi aktywnie włączyła się do pracy społecznej dla dobra Polski niepodległej.

Nowo powstałej organizacji nadano nazwę „Biały Krzyż”, bowiem termin Czerwony Krzyż był zastrzeżony dla państw będących członkami międzynarodowego stowarzyszenia Czerwonego Krzyża utworzonego w 1864 r. w Szwajcarii. Polska, jako państwo nieistniejące na mapie Europy, nie brała udziału w obradach założycielskich tej międzynarodowej organizacji. Pozostając poza jej obrębem, nie miała prawa do utworzenia własnej organizacji pod tą nazwą. Postanowiono więc powołać Polski Biały Krzyż¹⁶.

Biały Krzyż symbolizował *cierpienie, nieskazitelną przeszłość i nadzieję na przyszłość*¹⁷. Nazwę tę nadano także organizacji utworzonej w Ameryce (Polish White Cross) z siedzibą w Nowym Jorku w Hotelu Gotham. Funkcję Prezydenta Polskiego Białego Krzyża powierzono Helenie Paderewskiej.

Po zaakceptowaniu Polskiego Białego Krzyża przez rząd francuski organizacja natychmiast rozpoczęła swoją działalność. Jej prezesem honorowym został hrabia Mikołaj Potocki, który był fundatorem szpitala Armii Polskiej we Francji w Le Parray¹⁸. Początkowo szpital ten był subwencjonowany tylko przez hrabiego, później ambulatorium zaczęli dofinansowywać członkowie i zwolennicy Białego Krzyża.

Na przykład w następstwie apelu H. Paderewskiej w *Buffalo, z okazji prezentacji bitewnego sztandaru, który był przeznaczony dla Armii Polskiej we Francji, zebrano 50 tysięcy dolarów*¹⁹.

Francuska ekspozytura La Croix Blanche Polonaise (PBK) mieściła się najpierw w paryskim Hotelu Ritz. 31 października 1920 roku przeniesiono ją na Boulevard Lannes, Bastion 55 w Paryżu²⁰. Polski Biały Krzyż został też powołany w innych państwach zamieszkałych przez polskich emigrantów²¹.

W początku 1919 roku, po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, dokonano translokacji Polskiego Białego Krzyża do kraju. Przybył wówczas do Polski wraz z żoną Ignacy Jan Paderewski, aby 16 stycznia 1919 roku stanąć na czele rządu odrodzonej Polski. Natomiast jego żona niemal następnego dnia po przybyciu podjęła starania o uruchomienie w Polsce białokrzyżskiej organizacji służącej pomocą polskim żołnierzom, aby ich patriotyczny

¹⁶ *Rocznik polityczny i gospodarczy 1938*, Warszawa, Wydawnictwo Polska Agencja Telegraficzna, 1938, s. 1082–1083.

¹⁷ J. Kłos, *Dwie organizacje polskie*, „Dziennik dla Wszystkich” 21 lipca 1918, nr 137, Buffalo N.Y., s. 1.

¹⁸ E. J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2012, wyd. II, s. 44.

¹⁹ *Paderewska tutaj*, „Buffalo Express” 10 czerwca 1918.

²⁰ W początkowym okresie działalności PBK we Francji całą korespondencję kierowano na ten adres, w związku z czym można sądzić, iż była to siedziba PBK. Pisma za okres od 8 września 1920 do 29 października 1920 kierowano do La Croix Blanche Polonaise na nowy w/w adres. AAN, zesp. I. J. Paderewskiego, sygn. 3957

²¹ Tamże.

zapał znalazł oparcie w rzetelnej i gorliwej opiece ze strony społeczeństwa. Siedzibą Polskiego Białego Krzyża stała się Warszawa, zaś punkt „dowodzenia” umieszczono w Hotelu „Bristol”, współwłaścicielem którego był I. J. Paderewski²².

Serdeczna opieka i pomoc, jaką Biały Krzyż otoczył żołnierzy, jeńców wojennych i ofiary wojny w czasie działania na obczyźnie, *zjednały mu szeroki mir*²³. Stąd też niemal natychmiast po powołaniu Białego Krzyża w Polsce chęć działania pod egidą tej organizacji wyraziło 106 różnych kół militarynych, społecznych i opiekuńczych, funkcjonujących nie tylko w Warszawie, ale na terenie całej Drugiej Rzeczypospolitej, a także w Grodnie, Lwowie, Lidzie, Mińsku, Wilnie i Tarnopolu²⁴.

PBK W KRAJU – OKRĘGI, ORGANIZACJA I FORMY PRACY

Ze względu na to, że nasze młode państwo było jeszcze w dobie organizacji, musiało zaraz na wstępie stanąć do walki z sąsiadami o granice Rzeczypospolitej. Wówczas PBK otoczył opieką nie tylko żołnierzy i ofiary wojny²⁵, zajął się również dożywianiem dzieci w pasie przyfrontowym, utworzył też Schronisko dla uchodźców, ochronkę i żłobek dla dzieci wygnańców im. Heleny Paderewskiej oraz przytułek dla chłopców²⁶.

Z funduszy i zasobów PBK udzielano wsparcia licznym organizacjom dobroczynnym i zgłaszającym się osobom prywatnym.

W sierpniu 1920 roku, gdy wojna wkroczyła w fazę krytyczną, Polski Biały Krzyż podjął starania zmierzające do odtworzenia sieci jadalni i gospód. Były to tzw. czołówki przyfrontowe PBK, w których żołnierze oprócz chwili wytchnienia po bitewnych trudach znajdowali opiekę socjalną i korzystali z nauki, rozrywki, bibliotek, czytelni i odpoczynku. Gospody stały się istotną formą pomocy, cechą charakterystyczną pierwszego okresu funkcjonowania Polskiego

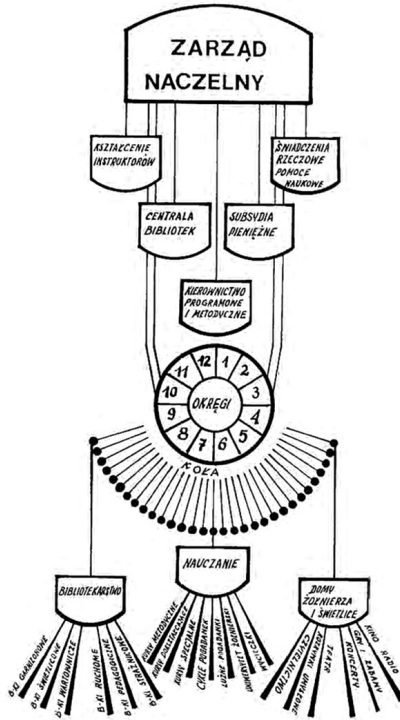
²² AAN w Warszawie, zespół Arch.: I. J. Paderewskiego, sygn. 2968 i 3206; Por.: A. Piber, *Droga do sławy Ignacy Paderewski w latach 1860–1902*, Warszawa, PIW, 1982, s. 319–320.

²³ E. J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 71. Arch. CBW w Warszawie, sygn. 118 484. M. Lewandowski, *Polski Biały Krzyż*, w: *X-lecie Polskiego Białego Krzyża w Łowiczu 1928–1939*, s. 6.

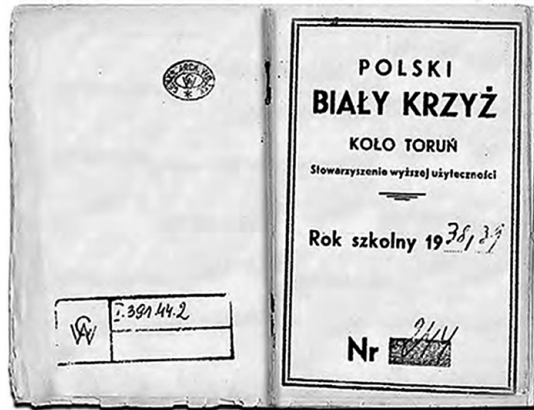
²⁴ AAN w Warszawie, zespół Arch.: I. J. Paderewskiego, sygn. 3863, s. 13.

²⁵ Polski Biały Krzyż 6 kwietnia 1919 roku powołał Koło Opieki nad Rodzinami Żołnierzy. Od chwili utworzenia do stycznia 1920 roku udzieliło ono wsparcia 5257 potrzebującym. Osoby te otrzymały zapomogi w gotówce (5497 mk) i w produktach spożywczych (mąka, ryż, kasza, słonina, kakao itp.) na kwotę 3095 mk, a także 16 318 sztuk odzieży. Koło Opieki nad Rodzinami Żołnierzy pracowało także w terenie. Prowadziły je organizacje na prowincji, m.in. w Wilnie, Mińsku i we Lwowie. J. Orłowski, *Helena Paderewski. Na piętnastoletnie Jej pracy narodowej i społecznej 1914–1929*, Chicago, ILL, 1929, s. 211–212.

²⁶ W Warszawie założono ochronkę i żłobek dla dzieci wygnańców im. Heleny Paderewskiej. Przez żłobek, pełniący funkcje hoteliku dla dzieci, od 1 czerwca 1919 roku do 1 stycznia 1920 roku przeszło 332 dzieci w wieku do 15 lat i 38 niemowląt. W tym samym czasie z ochronki skorzystało 429 dzieci. Poza tym w sierpniu 1919 roku uruchomiono Ognisko, które dało przytułek 45 chłopcom w wieku do 16 lat. Chłopcy w przytułku tym otrzymywali jedzenie, pobierali naukę języka ojczystego, religii, śpiewu, gimnastyki oraz uczestniczyli w różnego rodzaju rozrywkach. J. Orłowski, *Helena Paderewska...*, s. 211.



Struktura organizacyjna PBK oraz koordynacja pracy w 1929 roku.



Legitymacja ucznia kursów gimnazjalnych organizowanych przez PBK. Źródło: *Polski Biały Krzyż, Sprawozdanie z działalności za rok 1929–1930*, Warszawa 1930, s. 74.

nie była łatwa. Wielowiekowa niewola zepchnęła naród polski do szeregu ludów nieoświeconych o zaniedbanej kulturze i braku uświadomienia narodowego i obywatelskiego²⁹.

²⁹ *Od Redakcji*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, r. I, z. 1, s. 1.

Procentowe zestawienie analfabetów w Europie, dane z 1910 r. (na 1000 mieszkańców nieumiejących czytać i pisać) ³⁰	
Rumunia	88%
Anglia	10%
Portugalia	78%
Holandia	8%
Rosja Europejska	61%
Dania	2%
Polska	50%
Szwecja	2%
Niemcy	0,004%
Szwajcaria	0,003%

Z siłą nader jaskrawą występowały skutki długotrwałej niewoli. Każdy bowiem z byłych zaborów miał odrębny system ustrojowy. W każdym też panował inny system gospodarczy i głęboko odmienny klimat kulturowy, w efekcie którego w każdej dzielnicy wytwarzał się odrębny typ Polaka, z *wielkimi różnicami w mentalności, w przyzwyczajeniach, w sposobach bycia i działania*³¹.

W przypadku wojska sytuacja była jeszcze bardziej skomplikowana, ponieważ składało się ono z różnych formacji polskich z lat I wojny światowej. Generał Stanisław Haller pisał: *Stopniowo przybywają do kraju wojska polskie, które wyrosły poza granicami Polski, we Francji i na olbrzymich przestrzeniach rewolucyjnej Rosji, jak gdyby dla ogłoszenia światu, że Polska zmartwychwstaje, zasilona rodakami z Ameryki, przybyłymi przez Ocean dla wzięcia udziału w odbudowaniu Ojczyzny*³². Ponadto w skład odradzających się sił zbrojnych weszli Polacy z byłych armii zaborczych³³. Wskutek tego *Po zastosowaniu ustawy weryfikacyjnej w korpusie oficerów zawodowych Wojska Polskiego było: 31% legionistów, 29% oficerów z armii austriackiej, 30,4% z armii rosyjskiej, 6,5% z niemieckiej, 3,1 z armii generała Hallera*³⁴.

Było to więc wojsko bardzo zróżnicowane, zarówno pod względem liczebności, jak i struktury organizacyjnej, uzbrojenia i umundurowania oraz wyszkolenia i taktyki działań wojennych. Żołnierze i oficerowie

³⁰ E. Romer, I. Weinfeld, *Rocznik Polski*, Kraków, Wydawnictwo Weinfeld, 1919, s. 31.

³¹ W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia Polski 1914–1939*, t. II, Gdańsk, Wydawnictwo Graf, 1990, s. 182.

³² S. Haller, *Naród a armia*, Kraków, Księgarnia Krakowska, 1926, s. 29.

³³ P. Stawecki, *Polityka wojskowa Polski 1921–1926*, Warszawa, Wydawnictwo MON, 1981, s. 56 i nast.

³⁴ S. Rosołowski, *Z dziejów kultury intelektualnej Wojska Polskiego*, Warszawa, Wydawnictwo MON, 1980, s. 393.

narodowości polskiej, służący dotąd w oddziałach armii zaborczych, przeniknięci byli w znacznej mierze duchem obcego wojska. Często byli oni dość luźno związani z polskością, tradycją i kulturą narodową, nieraz źle mówili po polsku, co niekorzystnie wpływało na pracę i atmosferę w nowym wojsku polskim.

Zunifikowanie armii, jej zespolenie i zharmonizowanie wokół wspólnie uznawanych norm i wartości było utrudnione także ze względu na wysoki odsetek analfabetów w jej szeregach.

Wprawdzie nie dysponujemy dokładnymi danymi obrazującymi stan analfabetyzmu w Wojsku Polskim, wiadomo jednak, że w marcu 1921 roku na 307 tys. szeregowców przypadało 33 tys. analfabetów i 60 tys. półanalfabetów, przy czym do półanalfabetów zaliczano tych, którzy cokolwiek umieli czytać, lecz nie umieli pisać³⁵. Wynika z tego, że w szeregach Wojska Polskiego było wówczas około 30,3% analfabetów i półanalfabetów. Także w ogólnej liczbie ówczesnych Polaków analfabetów żołnierze nieumiejący pisać i czytać stanowili znaczny odsetek³⁶.

Zgodnie z danymi ogólnopolskimi regionem, z którego wywodziło się najmniej żołnierzy nieumiejących czytać i pisać, była Wielkopolska, z tym jednak, iż wielu żołnierzy z byłego zaboru pruskiego umiało czytać i pisać tylko po niemiecku. Sporo analfabetów pochodziło z Kongresówki, jednak najwięcej z Kresów Wschodnich, skąd odsetek niepiśmiennych wśród żołnierzy sięgał nawet 90%. Stosunkowo niewielu analfabetów (około 20%) wywodziło się z Galicji, głównie Wschodniej³⁷.

POLSKI BIAŁY KRZYŻ JAKO GŁÓWNY KOORDYNATOR DZIAŁAŃ OŚWIATOWYCH I LIDER WALKI Z ANALFABETYZMEM W WOJSKU

Aby zintensyfikować działania oświatowe w zakresie walki z analfabetyzmem w wojsku, zgodnie z ustawą z dnia 21 lipca 1919 roku *O przymusowym nauczaniu w Wojsku Polskim*, przyjętą na wniosek Juliana Smulikowskiego³⁸, podjęto decyzję o zaliczeniu działalności oświatowej do zajęć służbowych, zaś

³⁵ W. Brummer, *Praca oświatowa w wojsku*, „Bellona” 1921, z. 7, s. 617–618; S. Żmigrodzki, *Organizacja szkół podoficerskich*, „Bellona” 1920, z. 4, s. 297–307. P. Stawecki, *Wojsko Drugiej Rzeczypospolitej w latach 1921–1935. (Zarys organizacji i stanu)*, w: *Historia wojskowości polskiej, wybrane zagadnienia*, red. W. Biegański, P. Stawecki, J. Wojtasik, Warszawa, Wydawnictwo MON, 1971, s. 381.

³⁶ Według spisu ludności z 1921 roku w pierwszych latach istnienia II Rzeczypospolitej było 7,1 mln osób w wieku 10 i więcej lat nieumiejących czytać. Stanowiło to 33,1% ogółu ludności w tym wieku (w miastach 18,7%, na wsi 38,1%). Stosunkowo wysoki odsetek analfabetów w wieku od 10 do 14 lat (w mieście 13,5%, na wsi 34,4%) można tłumaczyć niskim stanem oświaty elementarnej w byłym zaborze rosyjskim i austriackim oraz początkową fazą rozruchu szkolnictwa polskiego w niepodległej Polsce. S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu oświaty*, Wrocław, Wydawnictwo PAN, 1988, s. 91–92.

³⁷ W. Brummer, *Praca oświatowa w wojsku*, „Bellona” 1921, z. 7, s. 617–618.

³⁸ Stenogramy z posiedzenia Sejmu Ustawodawczego z dnia 21 lipca 1919 r., druk nr 844.

koszary miały stać się miejscem wychowania, nabywania wiedzy fachowej i placówkami walki z analfabetyzmem³⁹. Działalność tę Polski Biały Krzyż rozumiał nie tylko jako walkę z analfabetyzmem literalnym w szeregach armii narodowej, lecz również jako walkę z analfabetyzmem ducha, starał się o najszerze i najgłębsze uświadomienie narodowe, zwalczał też analfabetyzm pracy, dążąc – za pomocą specjalnych kursów – do podnoszenia kwalifikacji polskiego robotnika rolnego i przemysłowego. Stąd też Polski Biały Krzyż pracę kulturalno-oświatową w wojsku prowadził w trzech zasadniczych działach:

1) nauczanie prowadzone w różnych formach, które można podzielić na dwa zasadnicze typy:

– nauczanie systematyczne, w tym organizowanie i prowadzenie: kursów dla analfabetów i półanalfabetów, szkół powszechnych dla podoficerów, kursów rolniczych, handlowych i innych, uniwersytetów żołnierskich dla żołnierzy i podoficerów, kursów metodyczno-praktycznych dla podoficerów,

– nauczanie doraźne, obejmujące: cykle pogadanek, luźne pogadanki, wycieczki,

2) zakładanie świetlic i opieka nad nimi,

3) organizowanie bibliotek żołnierskich i rozwijanie czytelnictwa⁴⁰.

Ponadto w celu podniesienia poziomu i ujednoczenia pracy wszystkich kół Zarząd Naczelny PBK organizował kursy instruktorskie dla pracowników oświatowych PBK, zaangażował stałych instruktorów oraz kierował placówkami doświadczalnymi utworzonymi przez poszczególne zarządy. Poza tym białokrzyśkie stowarzyszenie współpracowało z wieloma organizacjami oświatowymi. Na czele instytucji społecznych oświaty dorosłych, z którymi Polski Biały Krzyż współdziałał, stały: Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych⁴¹, Związek Młodzieży Chrześcijańskiej „Polska YMCA”, Związek Teatrów Ludowych, Światowy Związek Kształcenia Dorosłych (Grupy na Rzeczpospolitą Polską) oraz główna placówka instruktorska i badawcza – Instytut Oświaty Dorosłych.

Polski Biały Krzyż prowadząc walkę z analfabetyzmem, największy wysiłek położył na początkową szkołę żołnierską. W roku szkolnym 1936/1937 prowadził 805 początkowych szkół żołnierskich. Dzięki temu zdołał objąć nauczaniem

³⁹ Pracę nad krzewieniem oświaty w szeregach wojskowych rozpoczął płk Leon Berbecki w 1915 r. jako dowódca 2 pułku I Brygady (5 pp) Legionów Polskich jeszcze na postoju w Baranowiczach. Wpłynął też na stworzenie specjalnego referatu w Komendzie Legionów, co przeszło następnie do Komisji Wojskowej Tymczasowej Rady Stanu, a stamtąd do nowo tworzonego Sztabu Generalnego. Cyt. za: P. Stawecki, *Wojsko Polskie i społeczeństwo w latach 1919–1920 w świetle raportów i komunikatów naczelnych władz wojskowych*, „Przełom Historyczno-Wojskowy” 2012, nr 4, s. 25.

⁴⁰ E. J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż...*, s. 154.

⁴¹ W skład założonego w 1923 roku Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych wchodziło siedem towarzystw oświatowych: Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich, Polska Macierz Szkolna w Gdańsku, Macierz Szkolna Ks. Cieszyńskiego i Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Rocznik polityczny i gospodarczy 1938 r.*..., s. 599–601.

na poziomie elementarnym ponad jedną czwartą douczanych analfabetów polskich regimentów. Jak wynika z oficjalnej statystyki wojskowej za rok 1930, władze wojskowe zorganizowały 2818 kompletów w początkowych szkołach żołnierskich, zaś Polski Biały Krzyż 733. W szkołach powołanych przez wojsko naukę pobierało 77 699 żołnierzy, natomiast w szkołach utworzonych przez Biały Krzyż 26 602, tj. ponad 34% liczby uczących się w szkołach wojskowych⁴². Tak więc co czwarty żołnierz pobierający w wojsku naukę początkową zdobył umiejętność czytania i pisania dzięki pracy oświatowej Polskiego Białego Krzyża.

Oprócz szkół początkowych stowarzyszenie prowadziło również pełne 7-klasowe szkoły powszechne, do których od 1928 najczęściej uczęszczali podoficerowie. Warunkiem bowiem podjęcia nauki w szkole dla podoficerów zawodowych, stanowiącą rodzaj szkoły zawodowej, było ukończenie szkoły powszechnej. W roku oświatowym 1937/38 PBK prowadził nauczanie w 39 garnizonowych szkołach powszechnych i na 36 kursach specjalistycznych, łącznie obejmujących 28 tysięcy żołnierzy.

PBK organizował też jedną z najbardziej typowych form pracy kształcenia dorosłych, tj. uniwersytety powszechne⁴³, znanych w wojsku jako uniwersytety żołnierskie. Organizowano je z myślą o żołnierzach, którzy po ukończeniu szkoły powszechnej pragnęli rozszerzyć i pogłębić swą wiedzę ogólną, w których naukę podejmowano dobrowolnie – nie dla potrzeby zdobycia świadectwa, ale przede wszystkim w celu zaspokojenia własnych zainteresowań.

Stąd też w programie uniwersytetów żołnierskich znalazły się nie tylko wykłady z języka polskiego, historii i literatury polskiej, higieny, ale również z nauk społecznych, które kształtowały światopogląd, uspołeczniały i modelowały postawę obywatelską.

Najbardziej pomyślny dla rozwoju uniwersytetów żołnierskich był rok szkolny 1928/1929. Wówczas bowiem powołano 12 zespołów, z których skorzystało 633 słuchaczy, zaś nauka odbywała się pod kierunkiem 35 nauczycieli. Jednakże już w następnym roku szkolnym zajęcia odbywały się tylko w 3 grupach, liczących łącznie 235 osób, a nauczaniem zajmowało się 12 nauczycieli⁴⁴.

Oprócz systematycznego nauczania Polski Biały Krzyż prowadził również nauczanie doraźne. Najważniejszym działem tego nauczania, w myśl *Instrukcji o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku*⁴⁵, były pogadan-

⁴² *Polski Biały Krzyż, Sprawozdanie za 1930–1931 r.*, Warszawa 1931. Wydz. Spraw Ogólnych. Spr. 201, s. 45.

⁴³ R. Wroczyński, *Praca oświatowa: rozwój – systemy – problematyka*, Warszawa, NK, 1965, s. 77; J. Miąso, *Uniwersytet dla wszystkich*, Warszawa, PZWS, 1960, s. 12–13; M. Żytko, *Uniwersytet powszechny. Rozwój i funkcja w systemie oświaty i wychowania w PRL*, Warszawa, PZWS, 1972, s. 23–24.

⁴⁴ *Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1929–1930*, Warszawa, Wydział Spraw Ogólnych, 1930, s. 52.

⁴⁵ *Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku*, Warszawa, Ministerstwo Spraw Wojskowych, 1931, s. 4, w: J. Karwin, E. Pomianowski, S. Rutkowski, *Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce od początku państwa polskiego do 1939 roku*. Warszawa 1969, s. 256.

ki i odczyty⁴⁶, wygłaszane w cyklach lub luźne, prowadzone dla większych grup żołnierskich (od 40 do 400 osób)⁴⁷. Głównym ich celem, według założeń *Instrukcji...*, miało być kształtowanie postawy obywatelskiej. Stąd też zalecano, aby tematem pogadanek i odczytów były *wiadomości o Polsce współczesnej, wiadomości o wojnie i wojsku narodowym oraz wiadomości o prawach i obowiązkach żołnierza i obywatela*⁴⁸. Liczba odczytów prowadzonych przez PBK systematycznie rosła. O ile w roku szkolnym 1927/1928 wygłoszono 1902 prelekcje, to 10 lat później – w roku szkolnym 1937/38 – było ich już 9742⁴⁹.

Uzupełnieniem pogadanek były wycieczki organizowane przez Polski Biały Krzyż. Była to jedna z najskuteczniejszych form oddziaływania w kierunku obywatelsko-wychowawczym. W czasie wycieczek żołnierze mieli bezpośredni kontakt ze źródłami kultury polskiej, tak duchowej, jak i materialnej, z jej pamiątkami. Wyprawy te miały szczególne znaczenie dla tych żołnierzy, którzy pochodzili z małych ośrodków wiejskich. Niektórzy z nich dopiero w wojsku, po raz pierwszy, uczestniczyli w wycieczkach krajoznawczych, poznawali piękno własnego kraju, jego bogactwa i tradycje. Stąd też liczba tego typu imprez organizowanych przez PBK rosła z roku na rok. W roku szkolnym 1936/1937 Polski Biały Krzyż pilotował aż 643 wycieczki⁵⁰.

W przeświadczeniu, iż opieka nad umysłowym rozwojem żołnierza nie może ograniczać się do samego nauczania, Polski Biały Krzyż starał się żołnierzom przebywającym w koszarach, w warunkach określonych rygiorem i dyscypliną wojskową, zapewnić także chwile odprężenia i odpoczynku w czasie wolnym od zajęć służbowych. Starano się, aby organizowane rozrywki miały pożyteczny cel wychowawczy. W poszukiwaniu metod pracy wychowawczej, umożliwiającej realizację wytyczonego celu, uznano, iż jedną z najlepszych jest tzw. praca świetlicowa. *Daje ona żołnierzowi odprężenie w jego całodziennej pracy, daje możliwość kulturalnego spożytkowania wolnego czasu, daje kulturalną rozrywkę, a ponieważ powszechny obowiązek służby wojskowej obejmuje wszystkich, pozwala przez to świetlicom żołnierskim wywierać wpływ na całe społeczeństwo*⁵¹. Ponadto świetlica żołnierska dopomaga władzom wojskowym w wychowaniu żołnierza-obywatela, ponieważ żołnierze w wojsku uczyli się żyć w gromadzie, *gromada ta ma jednak specjalny charakter – w świetlicy [...] życie gromady zbliżone jest do zwykłej gromady wiejskiej lub miejskiej i żołnierz przebywając w świetlicy w gronie kolegów uczy się oceniać wartość życia gromadnego,*

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ *Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1929–1930...*, s. 54.

⁴⁸ *Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku*, s. 11, w: J. Karwin, E. Pomianowski, S. Rutkowski, *Z dziejów wychowania...*, s.257.

⁴⁹ *Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1929–1930...*, s. 25.

⁵⁰ *Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1936–1937*, Warszawa, Wydział Spraw Ogólnych, 1937, s. 25.

⁵¹ *Kronika: Świetlice Polskiego Białego Krzyża*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1933, s. 138.

*uspołecznia się*⁵². Warto dodać, że w 1938 roku działały aż 654 świetlice, z tego 163 dla poborowych⁵³.

O należyty poziom pracy świetlicowej dbały instruktorki PBK, które jako przewodniczki na swoim odcinku pracy pełniły funkcje nieformalnych kierowniczek duchowych żołnierzy. Kierowały się ideą służby społecznej, identyfikowały się z celami państwa rozumianego jako organizacyjna podstawa życia narodu. Staraly się więc uczyć żołnierzy odpowiedzialności, ofiarności, umiejętności współpracy, wzbudzały poczucie godności pracy oraz potrzebę umacniania więzi społecznych.

Z placówkami świetlicowym ściśle współpracowały biblioteki Polskiego Białego Krzyża. W 1922 roku było ich zaledwie 19, w 1927 r. działało już 101 bibliotek⁵⁴, zaś w 1937 roku Polski Biały Krzyż prowadził 592 takie placówki⁵⁵, w tym 352 żołnierskie, 110 wartowniczych i 130 ruchomych (specjalne). Wnet jednak okazało się, że dotychczasowe księgozbiory są niewystarczające. Młodzież wojskowa często pochłaniała lekturę i domagała się coraz nowych książek, dostosowanych do jej poziomu intelektualnego i zasobu wiedzy. Zróżnicowana kondycja umysłowa żołnierzy była szczególnie istotna przy wyborze książki beletrystycznej, gdzie ważną rolę odgrywa nie tylko forma artystyczna, ale również treść książki. Wpływ lektury na wrażliwego czytelnika jest najbardziej bezpośredni i rzecz można intymny. Dlatego PBK przy wyborze literatury kierował się kryteriami pedagogicznymi, to znaczy dostarczał żołnierzom książki, które nie tylko były źródłem wiedzy ogólnej i zawodowej, ale również kształtowały system wartości, postawy, przekonania oraz mobilizowały do aktywności własnej i samokształcenia.

Polski Biały Krzyż uważał bowiem, że walka z analfabetyzmem, którą prowadził jako jedyna organizacja społeczna współpracująca bezpośrednio z wojskiem, *daje naukę obywatelską i kulturę – i po wyjściu z wojska żołnierz staje się uświadomionym obywatelem, dobrze znającym swe obowiązki względem Państwa, dodatnio wpływając na swe otoczenie*⁵⁶.

Niemal do końca dwudziestolecia międzywojennego Polski Biały Krzyż podejmował bardzo intensywne działania edukacyjne związane z walką z analfabetyzmem. Jeszcze w maju 1939 roku, zgodnie z hasłem „Wodza Narodu” [Edwarda Rydza-Śmigłego, Protektora honorowego Polskiego Białego Krzyża – E. J. K.] *o wyścigu pracy w czasie pokoju*, zorganizował w Grodnie i wielu innych miastach na terenie całej II RP „Tydzień Polskiego Białego Krzyża”,

⁵² *Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1931–1932*, Warszawa, Wydział Spraw Ogólnych, 1931, s. 18.

⁵³ *Mały Rocznik Statystyczny 1939* (za lata 1937, 1938), Warszawa, GUS, 1939, s. 352.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Учреждение „Госудврственный архив Гродненсой области” ф. № 87, Оп 1, Д. 103, Ял 12.

aby pomagać Władzom Wojskowym do duchowego i kulturalnego dozbrojenia żołnierzy⁵⁷.

Reasumując: pozaszkolną pracę oświatową Polskiego Białego Krzyża lat międzywojennych cechowało bogactwo form i metod działalności, a także współpraca z organizacjami oświatowymi i społecznymi. Szeroki zasięg aktywności PBK pozwalał na rozbudzanie i zaspokajanie rozmaitych potrzeb kulturalnych żołnierzy.

Jednak zaspokojenie wszystkich potrzeb nie było łatwe, zwłaszcza że przez cały okres międzywojenny toczyła się ostra polemika wokół zadań oświaty pozaszkolnej.

Poza tym przez całe dwudziestolecie kształcenie dorosłych nie miało ustawowo zapewnionych stałych środków materialnych. Choć sytuacja oświaty pozaszkolnej była złożona, to jednak praca oświatowa PBK odegrała istotne znaczenie w walce z analfabetyzmem i przyczyniła się do demokratyzacji poglądów i stosunków wewnętrznych w wojsku. Działalność białokrzyśka służyła podnoszeniu ogólnonarodowej kultury i umacnianiu tożsamości narodowej, toteż uznawana była i ceniona przez całe polskie społeczeństwo.

W dowód uznania za pomyślną realizację celów kulturalno-oświatowych i socjalno-bytowych nadano Polskiemu Białemu Krzyżowi, działającemu pod protektorem Generalnego Inspektora Sił Zbrojnych, zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów z 17 stycznia 1936 roku, rangę stowarzyszenia wyższej użyteczności⁵⁸. Warto przypomnieć, iż status taki w latach 1933–1939 nadano tylko 9 organizacjom, w tym właśnie PBK.

Należy też dodać, że Polski Biały Krzyż, początkowo związany z endecją, później z sanacją, zawsze starał się sprostać dążeniom i potrzebom żołnierskiej społeczności.

* * *

Niestety, mimo że niemal każdy żołnierz w II Rzeczypospolitej oraz w Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie spotkał się z działalnością Polskiego Białego Krzyża, to jednak świadomość istnienia i dokonań tej organizacji jest wciąż niewielka. Dzieje się tak zapewne dlatego, iż tzw. Ludowe Wojsko Polskie wyrosło z innych dążeń ideowych i wręcz odcinało się od tradycji formacji wojskowych dwudziestolecia międzywojennego oraz organizacji z nimi współdziałających. Władze Polski Ludowej popierały wyłącznie stowarzyszenia społeczno-polityczne związane z „realnym socjalizmem”. Działalność PBK, mimo zasług m.in. w likwidacji analfabetyzmu, została wymazana z oficjalnej historii Wojska Polskiego.

⁵⁷ Учреждение „Госудврственный архив Гродненской области” ф. № 87, Оп 1, Д. 103, Ял 78.

⁵⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 17.01.1936 r. Dz.U. R.P. Nr 77, poz. 89 z dn. 31.01.1939 r. O uznaniu stowarzyszenia Polski Biały Krzyż za stowarzyszenie wyższej użyteczności.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Akt Nowych:

zesp. Arch.: I. J. Paderewskiego, sygn. 2968, 3612, 3206, 3860.

Archiwum polityczne Ignacego Paderewskiego, oprac. W. Stankiewicz, A. Piber, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, 1973.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 17.01.1936 r. Dz.U. R.P. Nr 77, poz. 89 z dn. 31.01.1939 r. O uznaniu stowarzyszenia Polski Biały Krzyż za stowarzyszenie wyższej użyteczności.

Stenogramy z posiedzenia Sejmu Ustawodawczego z dnia 21 lipca 1919 r., druk nr 844.

Учреждение „Государственный архив Гродненской области” ф. № 87, Оп 1.

Opracowania:

Brożek A., *Polonia amerykańska 1854–1939*, Warszawa, Wydawnictwo Interpress, 1977.

Brummer W., *Praca oświatowa w wojsku*, „Bellona” 1921, z. 7.

Drozdowski M. M., *Ignacy Jan Paderewski. Zarys biografii politycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Interpress, 1986.

E. Romer, I. Weinfeld, *Rocznik Polski*, Kraków, Wydawnictwo Weinfeld, 1919.

Haller S., *Naród a armia*, Kraków, Księgarnia Krakowska, 1926.

Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku, Warszawa, Ministerstwo Spraw Wojskowych, 1931, s. 4, w: J. Karwin, E. Pomianowski, S. Rutkowski, *Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce od początku państwa polskiego do 1939 roku*, Warszawa, MON, 1969.

J. Orłowski, *Helena Paderewski. Na piętnastolecie Jej pracy narodowej i społecznej 1914–1929*, Chicago, ILL, 1929.

Kłos J., *Dwie organizacje polskie*, „Dziennik dla Wszystkich” 21 lipca 1918, nr 137, Buffalo N.Y.

Kronika: Świetlice Polskiego Białego Krzyża, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1933.

Kryńska E. J., *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2012.

Mały Rocznik Statystyczny 1939 (za lata 1937, 1938), Warszawa, GUS, 1939.

Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu oświaty*, Wrocław, PAN, 1988.

Miąso J., *Uniwersytet dla wszystkich*, Warszawa, PZWS, 1960.

Od Redakcji, „Oświata Pozaszkolna” 1921, r. I, z. 1.

Orzechowski W., *Kim był pułkownik House?* „w Sieci Historii” 2018, nr 11.

Paderewska tutaj, „Buffalo Express” 10 czerwca 1918.

Piber A., *Droga do sławy, Ignacy Paderewski w latach 1860–1902*, Warszawa, PIW, 1982.

Pobóg-Malinowski W., *Najnowsza historia Polski 1914–1939*, t. II, Gdańsk, Wydawnictwo Graf, 1990.

Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1929–1930, Warszawa, Wydział Spraw Ogólnych, 1930.

Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1930–1931, Warszawa, Wydział Spraw Ogólnych, 1931.

Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1931–1932, Warszawa, Wydział Spraw Ogólnych, 1931.

Polski Biały Krzyż. Sprawozdanie 1936–1937, Warszawa, Wydział Spraw Ogólnych, 1937.

Polski Słownik Biograficzny, t. XXIV, Kraków, PAN, 1979.

Rocznik polityczny i gospodarczy 1938, Warszawa, Polska Agencja Telegraficzna, 1938.

Rosołowski S., *Z dziejów kultury intelektualnej Wojska Polskiego*, Warszawa, Wydawnictwo MON, 1980.

Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi, red. H. Kubiak, A. Pilch, Wrocław, Ossolineum, 1976.

Stawecki P., *Polityka wojskowa Polski 1921–1926*, Warszawa, Wydawnictwo MON, 1981.

Stawecki P., *Wojsko Drugiej Rzeczypospolitej w latach 1921–1935. (Zarys organizacji i stanu)*, w: *Historia wojskowości polskiej, wybrane zagadnienia*, red. W. Biegański, P. Stawecki, J. Wojtasik, Warszawa, Wydawnictwo MON, 1971.

Stawecki P., *Wojsko Polskie i społeczeństwo w latach 1919–1920 w świetle raportów i komunikatów naczelnych władz wojskowych*, „Przegląd Historyczno-Wojskowy” 2012, nr 4.

Watt R. M., *Gorzka chwala. Polska i jej los 1918–1939*, Warszawa, Wydawnictwo A.M.F. Plus Group, 2005.

Weber B., *Paderewski*, Kraków, PWM, 1992.

Wroczyński R., *Praca oświatowa: rozwój – systemy – problematyka*, Warszawa, NK, 1965.

Zgórniak M., *Rola Polonii w walce zbrojnej o niepodległość Polski w latach 1914–1918*, w: *Polonia wobec niepodległości Polski w czasie I wojny światowej*, red. H. Florkowska-Francić, M. Francić, H. Kubiak, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979.

Zieliński H., *Historia Polski 1914–1939*, Wrocław, Ossolineum, 1983.

Żmigrodzki S., *Organizacja szkół podoficerskich*, „Bellona” 1920, z. 4.

Żytko M., *Uniwersytet powszechny. Rozwój i funkcja w systemie oświaty i wychowania w PRL*, Warszawa, PZWS, 1972.

The Polish White Cross and its involvement in the struggle with illiteracy in the army in the Second Polish Republic

Summary

Aim: The aim of this article is the reconstruction of participation of the Polish White Cross in the battle with illiteracy in the army in the Second Polish Republic.

Methods: A historical and comparative method was applied, which is used in the research on the course of the phenomena and processes taking place in the past and is based mainly on the analysis of historical sources.

The Polish White Cross was created in New York in 1918 and operated until 1961 in Great Britain, where it was dissolved.

The organisation was established with the purpose of *aiding and caring for volunteers who served in the Polish army in France, not only in the camps, but in the field, mainly to care for the wounded and distribute gifts from the soldiers' families and friends* [niesienia pomocy i dawania opieki wolontariuszom służącym w Polskiej Armii we Francji, nie tylko w obozach, lecz i na polu walki, głównie zaś w celu opiekowania się rannymi i rozdawania darów przysyłanych przez krewnych i przyjaciół żołnierzy].

The idea of forming the Polish White Cross was conceived by Ignacy J. Paderewski. His efforts were strongly supported by his wife, Helena Maria Paderewska, who, along with other women's organisations, actively participated in social work for the benefit of independent Poland.

The newly formed organisation was named "the White Cross", because the Red Cross name was restricted to countries which belonged to the international Red Cross Association established in Switzerland in 1864. Since Poland did not belong to this organisation, it could not use the name, hence the new organisation was called the Polish White Cross.

The name was given to the organisation established in America (Polish White Cross), with its headquarters in the Gotham Hotel in New York. Helena Paderewska became its president. After the organisation was approved by the French government (under the name *La Croix Blanche Polonaise*) it started operating in France with its headquarters based in the Hotel Ritz in Paris. Its honorary president was count Mikołaj Potocki. It also operated in other countries inhabited by Polish immigrants.

Results: In early 1919 the Polish White Cross was moved to Poland, accompanied by Helena Paderewska and Ignacy Jan Paderewski, who would become the Prime Minister of the Polish government on 16th January 1919. Helena Paderewska would almost immediately undertake efforts to have the Polish White Cross started operating in Poland. Its headquarters were in Warsaw, in the Bristol Hotel, co-owned by Paderewski.

One characteristic establishment of the early period of the Polish White Cross were the guesthouses where soldiers could not only rest after combat but also learn, use a library and a reading room.

Once the war was over, the state took over caring for the soldiers and their families material concerns. However, military authorities could not meet the soldiers spiritual needs. This task was entrusted to the Polish White Cross, which became the main coordinator of education in the military and a leader in combating illiteracy.

This area of activity was understood by the Polish White Cross not only as having to do with literal illiteracy among the soldiers of the Polish army, but also their spiritual and labour illiteracy. Therefore, it divided its educational operations in the army into three key areas:

1. education in various forms, which can be divided into two essential types:
 - a. systematic teaching, including the organisation of literacy courses, primary schools for non-commissioned officers, farming courses and trade courses, military universities for soldiers and non-commissioned officers, methodology and practice courses for non-commissioned officers,
 - b. ad hoc education including: a series of talks, individual lectures, excursions,
2. establishing and overseeing common-rooms,
3. establishing soldiers' libraries and developing readership.

Conclusions: Outside the school system, the educational work of the Polish White Cross was characterised by a variety of form and method, including cooperation with educational and social organisations. Thanks to its broad range, the Polish White Cross was able to stimulate and develop the soldiers' cultural needs. It also served to improve the nation's general culture and strengthen national identity. Therefore, the whole society appreciated and recognised the organisation's work.

As a token of respect for the fulfilment of its cultural, educational and social goals, the Polish White Cross received on 17th January 1936 the rank of a associations of higher utility.

Keywords: Polish White Cross, USA, France, Second Polish Republic, volunteering, non-school education.

JERZY DOROSZEWSKI

Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości
w Ostrowcu Świętokrzyskim

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.10

WYKORZYSTYWANIE SZKOŁY DO POLONIZACJI SPOŁECZNOŚCI UKRAIŃSKIEJ NA LUBELSZCZYŹNIE W LATACH 1918–1939

OGRANICZANIE CERKWI PRAWOSŁAWNEJ I POLONIZACJA UCZNIÓW Z MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH W SZKOLE

Na Lubelszczyźnie, podobnie jak w całej Polsce w okresie międzywojennym, ludność nie była jednolita pod względem narodowościowym. Opierając się na wynikach spisu ludności z 1931 r. Urząd Wojewódzki w Lublinie nieustannie powtarzał, że mieszkało tu: Polaków 77,2%, Żydów 12,7%, Ukraińców 8,6% i innych 0,8%¹. Rozmieszczenie Ukraińców w obrębie województwa nie było jednakowe. Łącznie mieszkali oni w 11 powiatach, ale tylko w 6 w zasiedleniu zwartym. Do tych ostatnich należy zaliczyć tzw. powiaty nadbużańskie (białski, włodawski, chełmski) i wchodzące w skład Zamojszczyzny (hrubieszowski, tomaszowski i częściowo biłgorajski). Również w obrębie poszczególnych powiatów odsetek społeczności ukraińskiej znacznie się różnił i wynosił on od 15,6% (białski) do 37,7% (hrubieszowski)². Ryszard Torzecki, wykorzystując materiały statystyczne oraz opierając się na opracowaniach badaczy ukraińskich, ustalił liczbę Ukraińców w województwie lubelskim w 1939 r. na około 200 tys. osób³. Problemy liczebności społeczności ukraińskiej na Lubelszczyźnie wie-

¹ Archiwum Państwowe w Lublinie (dalej: APL), Urząd Wojewódzki Lubelski (dalej: UWL), Wydz. Spół. Polit, 428, s. 4.

² Tamże, 430, s. 160; E. Horoch, *Skład narodowościowy, społeczno-zawodowy i grupa kierownicza Komunistycznej Partii Zachodniej Ukrainy w okręgu chełmskim*, w: *Pogranicze. Studia do dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX wieku*, pod red. Z. Mańkowskiego, Lublin 1992, s. 33.

³ R. Torzecki, *Z dziejów stosunków polsko-ukraińskich na Lubelszczyźnie*, w: *Stan i perspektywy badań historycznych lat wojny i okupacji: 1939–1945: sesja 14–15 listopada 1985 r.*, Warszawa, Główna Komisja Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce – Instytut Pamięci Narodowej, 1988, s. 240.

lokrotnie w swoich publikacjach podejmował również znawca tego zagadnienia Zygmunt Mańkowski. Ostatecznie stwierdził on, że w przededniu wybuchu II wojny światowej ludność ukraińską na tym terenie należy szacować na około 250 tys.⁴ Wobec braku możliwości bliższego uściślenia liczby tej społeczności, opierając się na danych urzędowych oraz przeprowadzonych szacunkach, można jedynie używać wyliczeń dość ogólnych. Z całą pewnością można ją określać w wysokości 200–250 tys. osób.

Ukraińcy mieszkali głównie na wsi, a źródłem ich utrzymania była praca na roli we własnym gospodarstwie. Przyjmuje się, że ok. 90% tej społeczności stanowili chłopi i robotnicy rolni⁵.

Stosunek polskich władz państwowych do ludności ukraińskiej kształtował się często na podstawie obiegowych opinii wywodzących się z okresu rozbiorowego. Nieco upraszczając zagadnienie, widziano w niej grupę pozbawioną własnej tożsamości narodowej. Najczęściej traktowano ją jako element rosyjski albo, w najlepszym razie, zupełnie zrusyfikowany i negatywnie nastawiony wobec polskiej państwowości. Innym razem widziano w Ukraińcach tylko zruszczonych Polaków. Wbrew przyjętym zobowiązaniom dotyczącym traktowania mniejszości narodowych władze państwowe nie tylko nie zabezpieczały ich interesów, ale systematycznie zawężyły im możliwość korzystania ze swobód obywatelskich. Nieustannie negatywnie odnoszono się do wszelkich przejawów odrębności, ograniczano działalność organizacji i instytucji, które tę odrębność mogły podtrzymywać. Na drodze administracyjnej wydawano decyzje, które umożliwiały ingerencję w ich funkcjonowanie, łącznie z zakazem prowadzenia dalszej pracy. Hamowano wszystkie próby zmierzające do rozwijania zorganizowanego życia społeczno-kulturalnego. Traktowano je (nie bez racji zresztą) jako formę podkreślającą wspólnotę narodową.

Wszystkie ograniczenia, a następnie restrykcje, w pierwszym rządzie zostały wymierzone przeciwko cerkwi prawosławnej. Przywiązanie ludności ukraińskiej do swojej religii było powszechne, a księża prawosławni cieszyli się niekłamnym autorytetem i posiadali dużą możliwość oddziaływania na całą społeczność. Kościół prawosławny przede wszystkim odgrywał wielką rolę w zachowaniu języka – cała liturgia i śpiewanie pieśni odbywało się w języku ojczystym. Cerkiew akceptowała, a często także zdecydowanie popierała kształtowane przez wieki zwyczaje i obrzędy, i to nie tylko związane z obchodzonymi świętami czy uroczystościami kościelnymi. Nabożeństwa i inne obrzędy religijne weszły na trwałe do sposobu bycia, stanowiły element zorganizowanych zachowań i gromadziły całość społeczności. Niezależnie więc od celów religijnych posiadały one znaczenie zdecydowanie szersze – stwarzały możliwość do podtrzymywania wzajemnych kontaktów sąsiedzkich w życiu codziennym. W ich trakcie rozwiązywano

⁴ Z. Mańkowski, *Między Wisłą a Bugiem 1939–1944. Studium o polityce okupanta i postawach społeczeństwa*, Lublin 1978, s. 22.

⁵ J. Żarnowski, *Spoleczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Warszawa 1973, s. 382.

wszystkie problemy wynikające z wzajemnego współżycia, nawiązywano oraz zacieśniano przyjaźnie i związki. W konsekwencji stawały się czynnikiem konsolidującym całą społeczność ukraińską. Wymieniając wszystkie problemy związane z funkcjonowaniem Kościoła prawosławnego, nie można pominąć spraw organizacyjnych. Cerkiew była jedyną instytucją wśród społeczności ukraińskiej na terenie Polski, która posiadała jednolitą, w pełni ukształtowaną strukturę organizacyjną. Dzięki temu hierarchia kościelna funkcjonowała sprawnie i – co najważniejsze – reprezentowała jednolity kierunek działania, odzwierciedlający potrzeby swoich wiernych.

Podjęmowane wobec Kościoła prawosławnego decyzje zmierzały do ograniczenia jego pozycji. Formy stosowanych ograniczeń czasami się zmieniały. Niekiedy nawet nieco je łagodzono, ale miały też miejsce wydarzenia bezprecedensowe, m.in. związane z masowym burzeniem świątyń w 1938 r. Ich cel zawsze pozostawał ten sam – dążono do wyeliminowania, a jeśli okazałoby się to niemożliwe, to do maksymalnego ograniczenia wpływu cerkwi na życie społeczeństwa ukraińskiego. Realizując te podstawowe kanony polityki wobec prawosławia, już bezpośrednio po odzyskaniu niepodległości zaczęto z całą bezwzględnością wcielać w życie założenia akcji rewindykacyjnej. W jej ramach przejmowano obiekty sakralne, które w okresie caratu zostały zamienione na świątynie prawosławne. Teraz ponownie wracały one do prawowitego właściciela, tj. Kościoła katolickiego, i faktów takich nikt nie negował. Równocześnie jednak wiele cerkwi zamknięto bez żadnego uzasadnienia (podstawy do podjęcia takich decyzji istniały tylko sporadycznie i w jednostkowych przypadkach), ale parafie likwidowano. Tempo i rozmiary akcji rewindykacyjnej przedstawił na posiedzeniu Sejmu w dniu 27 stycznia 1927 r. poseł ukraiński Paweł Wasyńczuk. Prezentując odpowiednią dokumentację źródłową, stwierdził on, że od chwili odzyskania niepodległości na Chełmszczyźnie i Podlasiu Kościołowi katolickiemu zwrócono 147 obiektów, ale równocześnie zamknięto 133 oraz zburzono, przerobiono na prywatne domy dla osadników lub spalono 51 cerkwi. Do użytku wiernych prawosławnych pozostawiono jedynie 46 parafii i 6 filii, czyli łącznie 52 świątynie⁶.

Ludność prawosławna nie pogodziła się z taką sytuacją i nieustannie występowała do władz państwowych z różnymi pismami, podaniami i rezolucjami, domagając się otwarcia kolejnych zamykanych świątyń. Wszystkie te apele kończyły się zazwyczaj niczym i pozytywne rozstrzygnięcia miały miejsce jedynie w kilku pojedynczych przypadkach.

Ostatni etap ograniczania i wręcz niszczenia świątyń prawosławnych miał miejsce w 1938 r. Wtedy to na Lubelszczyźnie przeprowadzono wielką akcję burzenia cerkwi i domów modlitwy (działania takie nie miały miejsca w innych częściach Polski). Przy pomocy celowo podburzanej ludności polskiej, wykorzystaniu

⁶ Sejm R. P., Okres I, Sprawozdanie stenograficzne z 313 posiedzenia Sejmu z dnia 27 stycznia 1927 r., CCCXIII, 3.

jednostek Ochotniczej Straży Pożarnej i wojska przeprowadzano masowe niszczenie budynków cerkiewnych wraz z wyposażeniem (przewodniczącym specjalnego Komitetu Koordynacyjnego początkowo był gen. M. Smorawiński, po nim gen. B. Olbrycht, w końcu płk. M. Turkowski; w powiatach działały odpowiednie komitety). Burzono same obiekty (często o znaczeniu historycznym) oraz całe wyposażenie, a więc przedmioty kultu religijnego (chorągwie, obrazy, krzyże). Ludność prawosławna szczególnie boleśnie przeżywała dewastację przedmiotów kultu religijnego i stosowane barbarzyńskie metody ich dewastacji i niszczenia⁷. Wierni Kościoła prawosławnego początkowo przerażeni i zastraszeni zachowywali się biernie, zazwyczaj płakali bądź w milczeniu przypatrywali się wydarzeniom. Po ochłonięciu, w dostępny im sposób, zaczęli bronić swoich świątyń. Organizowali więc zbiorowe modlitwy, śpiewano pieśni religijne, siłą zabierano przedmioty kultu. Równocześnie pisano prośby i podania o przerwaniu całej akcji. Wszystkie te wystąpienia nie przynosiły jednak żadnego rezultatu. Całą akcją kontynuowano bezwzględnie (jej szczególne nasilenie miało miejsce w okresie maja–lipca 1938 r.). Ostatecznie w trakcie jej trwania zburzono 91 cerkwi, 10 kaplic i 26 domów modlitwy⁸. Władze administracyjne równoległe do prowadzonej akcji burzenia cerkwi przystąpiły do karania osób, które były szczególnie aktywne w działalności przeciwnej bądź organizowały opór. Wymierzano im bardzo surowe kary. Najczęściej karano ich grzywną w wysokości 200–500 zł (a więc jak na ówczesne warunki bardzo wysoką) lub aresztem 1-, 2-, 3- lub 4-miesięcznym⁹.

Równoległe do wszelkich działań zmierzających do ograniczenia i przede wszystkim pomniejszenia wpływów cerkwi na życie ludności prawosławnej, władze państwowe przez cały czas uprawiały politykę pozyskiwania przychylności duchownych. Wprawdzie Kościół prawosławny posiadał własną autonomię, ale państwo miało duże możliwości wpływania na jego funkcjonowanie – władze decydowały o liczbie parafii, a przy mianowaniu na stanowiska kościelne zawsze wymagana była akceptacja administracji państwowej. Najważniejsze były jednak kwestie materialne. Z uwagi na słabą sytuację materialną księży prawosławnych, korzystali oni z doraźnych zasiłków (od 1925 r. w wysokości 50–100 zł)¹⁰. Już sam fakt ich zróżnicowania pozwalał na dużą dowolność przy przyznawaniu, a niekiedy również na różnego rodzaju manipulacje. ***Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 18 listopada 1939 r. o stosunku Państwa do Polskiego***

⁷ Szerzej na ten temat: G. Kuprianowicz, *Akcja burzenia cerkwi prawosławnych na Chełmszczyźnie i południowym Podlasiu w 1938 r.*, Chełm 2008.

⁸ M. Papierzyńska-Turek, *Między tradycją a rzeczywistością. Państwo wobec prawosławia 1918–1939*, Warszawa 1989, s. 313; A. Chojnowski, *Koncepcje polityki narodowościowej rządów polskich w latach 1921–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, s. 231; K. Zelenko, *Stosunki polsko-ukraińskie w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Lublin 1994, s. 37.

⁹ *Interpelacja posła dr. Stefana Barana do prezesa Rady Ministrów z dn. 21 lipca 1938 r.*, w: *Cerkiew prawosławna na Chełmszczyźnie. Przemówienia i interpelacje posłów i senatorów ukraińskich w Sejmie i Senacie*, Lwów 1938, s. 44.

¹⁰ M. Papierzyńska-Turek, *Między tradycją...*, s. 399.

Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego jednoznacznie normował sytuację duchowieństwa prawosławnego¹¹. Ustalał on wysokość miesięcznego uposażenia w zależności od zajmowanego stanowiska (biskup 500 zł, proboszcz 60 zł, wikariusz 35 zł, diakon 25 zł, psalmista 15 zł). Określał także wielkość przysługujących użytków rolnych (przysługujących także w zależności od zajmowanego stanowiska). W każdym przypadku świadczenia materialne zależały od władzy, która zawsze mogła je różnicować (według własnego uznania) i pomniejszać w stosunku do duchownych mniej pokornych czy też takich, którzy nie respektowali nakazów.

Od początku polskiej państwowości władze polityczne i administracyjne zmierzały do pomniejszania roli prawosławia, w konsekwencji dążąc do eliminowania tradycji, języka, kultury. W ostatecznym celu zmierzały do systematycznej polonizacji ludności ukraińskiej. Początkowo były to działania luźne, ale już pod koniec lat dwudziestych administracja terenowa rozpoczęła cały cykl spotkań z księżmi prawosławnymi. W ich trakcie namawiano duchownych do posługiwania się podczas nabożeństw językiem polskim. Początkowo były to tylko propozycje, ale w miarę upływu czasu stały się coraz silniejszymi żądaniem. Ostatecznie przerodziły się one w regularne spotkania starostów z proboszczami i innymi duchownymi. W ich toku wręcz kategorycznie wymagano wygłaszania kazań po polsku. Księża do tych żądań odnosili się negatywnie, tym bardziej że językiem polskim posługiwali się bardzo słabo albo nie znali go w ogóle. Również ludność prawosławna nie chciała słuchać kazań wygłaszanych po polsku – najczęściej wychodziła wtedy z nabożeństwa. O ile ingerencja władz administracyjnych w działalność Kościoła prawosławnego była ograniczona z powodu braku podstaw prawnych, o tyle wpływ władzy na pracę duchownych uczących religii w szkole stawał się możliwy, ponieważ byli oni opłacani z budżetu państwa. Wykorzystując tę okoliczność, żądano od nich bezwzględności nauczania w języku polskim¹². Realizacja tego żądania narażała jednak dużo trudności z przyczyn zupełnie obiektywnych – nie było odpowiednich wydawnictw i przede wszystkim podręczników, a cały proces nauczania odbywał się na zasadzie słownego przekazu¹³. Istotne zmiany nastąpiły od 1934 r., kiedy zaczęto wydawać w języku polskim modlitewnik dla żołnierzy oraz podręczniki do nauki religii¹⁴. W miarę upływu czasu z tego zakresu zaczęły się również ukazywać różne wydawnictwa lokalne. Niektóre z nich posiadały znacznie szerszy charakter i miały praktyczne znaczenie. Były to m.in. kalendarze zawierające różne informacje dotyczące życia codziennego lub krótkie utwory literackie.

¹¹ Dz. Ust. R. P., 1938, nr 88, poz. 597.

¹² APL, UWL, Wyd. Społ. Polit., 430, s. 128, 141.

¹³ Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (dalej: CA MSW), k – 1506, *Mniejszość ukraińska w świetle zagadnień wyznaniowych*, s. 83.

¹⁴ M. Papierzyńska-Turek, *Między tradycją...*, s. 244.

Niezwykłe ważne wydarzenie dla kwestii nauczania religii w języku polskim miało miejsce 31 stycznia 1935 r. Wtedy to zorganizowano w Urzędzie Wojewódzkim w Lublinie specjalną konferencję poświęconą problemom obronnym oraz nauczania religii¹⁵. Ten ostatni problem został szeroko omówiony w specjalnym referacie pt. *Mniejszość ukraińska w świetle zagadnień wyznaniowych*. Podkreślano w nim, że powodzenie całej akcji polonizacyjnej będzie zależało przede wszystkim od postawy i zachowań księży prawosławnych. Dlatego zalecano podejmowanie różnorodnych działań w celu pozyskania ich przychylności. Proponowano np. stosowanie preferencji materialnych przez przyznawanie zapomóg pieniężnych. Przewidywano również inne zachęty, takie jak udzielanie pomocy w umieszczaniu dzieci duchownych w szkołach czy znalezieniu przez nie pracy. W przypadku księży, którzy wykazaliby dużą aktywność w realizacji zadań polonizacyjnych, zakładano nadawanie im odznaczeń państwowych¹⁶. Równocześnie zalecano nasilenie działań w zakresie prac edytorskich. Zwracano uwagę na potrzebę wydawania broszur religijnych, modlitewników, tekstów liturgicznych, kalendarzy. Podkreślano konieczność używania podręczników do nauki religii w języku polskim, choć równocześnie zdawano sobie sprawę z trudności w realizacji powyższego postulatu, bowiem *na wsi kupuje się tylko książki konieczne do nauki*¹⁷. *W takich sytuacjach przewidywano kupno pewnej liczby podręczników ze środków samorządowych oraz oświatowych i następnie rozdawanie ich wśród najuboższych. Taka działalność nie mogła być jednak prowadzona w szerszym zakresie z przyczyn obiektywnych – administracja terenowa nie posiadała na ten cel odpowiednich środków w swoich budżetach*¹⁸.

Wszelkie powodzenie w realizacji akcji polonizacyjnej zależało przede wszystkim od postawy księży, a ci od początku byli jej zdecydowanymi przeciwnikami, stając się wręcz głównymi obrońcami języka ukraińskiego. Próby stosowania zachęt w stosunku do duchownych także nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Jedynie w niektórych szkołach odnotowano próby nauczania religii w języku polskim. Miały one miejsce sporadycznie i były to zazwyczaj zjawiska pozorowane, tzn. w trakcie kontroli lub wizytacji prowadzący lekcję religii próbował posługiwać się językiem polskim, natomiast w codziennej praktyce szkolnej w dalszym ciągu używał języka ukraińskiego. W tej sytuacji, szczególnie po zakończeniu akcji burzenia cerkwi, władze administracyjne powróciły do zasad stosowanych już wcześniej, a więc karanja. Były to kary wymierzone w trybie administracyjnym przez starostów – finansowe (w wysokości 50–100 zł)¹⁹

¹⁵ CA MSW, k – 1506, Informacja o zwołaniu konferencji na 31 I 1935 r. oraz wykaz referatów, s. 1; Z. Mańkowski, *Dokument w kwestii ukraińskiej*, „Akcent” 1990, nr 1–2, s. 169; A. Chojnowski, *Koncepcje polityki narodowościowej...*, s. 230; M. Iwanicki, *Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918–1939*, Siedlce 1975, s. 96.

¹⁶ CA MSW, k – 1506, *Mniejszość ukraińska...*, s. 76.

¹⁷ Tamże, *Polityka oświatowa na terenach niejednorodnych*, s. 43.

¹⁸ APL, *Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie*, 431, s. 32, 74–75.

¹⁹ Tamże, *Starostwo Powiatowe w Tomaszowie*, 4, s. 11, 54, 75.

lub przez sąd (grzywna z zamianą na areszt i pokrycie kosztów sądowych)²⁰. Kwestię nauczania religii w języku polskim ostatecznie rozwiązano jesienią 1938 r. Wobec ciągle istniejącego oporu księży władze administracyjne postawiły duchownym swego rodzaju ultimatum. Zdecydowano, że jeśli chcą oni uzyskać dalsze zezwolenie do nauczania religii w szkole, to mogą je otrzymać, ale pod warunkiem posługiwania się językiem polskim²¹. Wszelki dalszy sprzeciw oznaczał więc utratę wynagrodzenia, równoznacznego z pozbawieniem środków do życia. Wprawdzie władze cerkiewne sugerowały organizowanie (bezpłatnie) nauczania religii w obiektach sakralnych, ale ze względów zupełnie oczywistych prawie wszyscy duchowni nie mogli sobie na to pozwolić.

REALIZACJA POLITYKI POLONIZACYJNEJ W SZKOLNICTWIE

Wśród Ukraińców mieszkających w dużych skupiskach na terenie Galicji i Wołynia istniały silne tradycje szkolne. Ukształtowały się one już w XIX w. za sprawą powołanego w 1881 r. Ukraińskiego Towarzystwa Pedagogicznego „Ridna Szkoła” („Ojczyzna Szkoła”). Do czasów wybuchu pierwszej wojny światowej zdołało ono zorganizować wiele szkół i burs dla uczącej się młodzieży. Po przerwie spowodowanej działaniami wojennymi wznowiło swoją działalność w Polsce niepodległej. Nawiązało wtedy współpracę z centralami spółdzielczymi oraz z poszczególnymi spółdzielniami w terenie, które przekazywały znaczne kwoty ze swoich dochodów na cele szkolne. Równocześnie dla jego poczyniń wzrastało poparcie różnych środowisk ukraińskich, pozyskano do współpracy nauczycieli. Dzięki tym czynnikom „Ridna Szkoła” mogła prowadzić wiele placówek²². W miarę upływu czasu stała się ona największą oraz najważniejszą organizacją oświatową i faktycznie spełniała naczelną zadania dla całego prywatnego szkolnictwa ukraińskiego w Polsce. Na terenie Galicji obok szkół prywatnych istniały również szkoły publiczne z ukraińskim językiem wykładowym.

Zupełnie inaczej kształtowały się stosunki szkolne wśród Ukraińców mieszkających na terenie województwa lubelskiego. Przede wszystkim nie docierały tutaj wpływ „Ridnej Szkoły”, która nie miała swoich ogniw organizacyjnych, a w związku z tym nie prowadziła żadnych placówek. Ludność ukraińska na Lubelszczyźnie przebywała w środowiskach narodowościowo mieszanych i nigdzie nie stanowiła większości, co utrudniało prowadzenie jakiegokolwiek własnej instytucjonalnie zorganizowanej działalności. Z tego powodu m.in. słabiej

²⁰ Tamże, *Starostwo Powiatowe w Zamościu*, 56, s. 11–13.

²¹ Tamże, UWL, Wyd. Społ. Polit., 183, s. 151.

²² Szerzej na ten temat: W. Dagilis, *Z problemów kultury ukraińskiej w II Rzeczypospolitej*, „Akcent” 1990, nr 1–2, s. 158 i nast.; S. Mauersberg, *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych*, w: *Historia wychowania – wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1980, s. 125 i nast.; tenże, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 91 i nast.; M. Papierzyńska-Turtek, *Sprawa ukraińska w II Rzeczypospolitej 1922–1926*, Kraków 1979, s. 89; M. Syrnyk, *Ukraińcy w Polsce 1918–1939. Oświata i szkolnictwo*, Wrocław 1996, s. 76 i nast.

rozwijala się także spółdzielczość. Istniejące nieliczne spółdzielnie ukraińskie prosperowały zazwyczaj skromnie, a ich dochody były niewielkie (niektóre upadały) i ze zrozumiałych powodów nie mogły one świadczyć w znaczący sposób na cele oświatowe. Nic przeto dziwnego, że przy tak wielu uwarunkowaniach i przede wszystkim przy braku podstaw materialnych w województwie lubelskim w ciągu całego dwudziestolecia międzywojennego nie powstała żadna organizacja oświatowa, która byłaby zdolna do utworzenia, a następnie prowadzenia szkół. Nawet nie podejmowano takich inicjatyw. W tej sytuacji ludność ukraińska w realizacji swoich dążeń edukacyjnych zdana była wyłącznie na państwo. Stąd też nieustannie żądała ona zapewnienia dzieciom i młodzieży możliwości kształcenia w języku ojczystym w szkołach publicznych.

Na terenie Podlasia i Chełmszczyzny po raz pierwszy szkoły ukraińskie powstały w 1918 r. Istniały one krótko, zaledwie kilka miesięcy, i zostały zlikwidowane wraz z powstaniem niepodległego państwa polskiego. W ich miejsce utworzono szkoły polskie, z polskim językiem wykładowym²³. Równocześnie wszędzie, gdzie mieszkała ludność ukraińska, rozpoczęła się prowadzona wielokierunkowo polonizacja szkolnictwa.

Przeciwko takim działaniom państwa najostrzej protestowali posłowie ukraińscy. 17 października 1923 r. Paweł Wasyńczuk w swoim przemówieniu na forum sejmowym z oburzeniem stwierdził: *minister Głabiński wydał okólnik, rozporządzenie do inspektorów, a ci do nauczycieli, ażeby wszystkie szyldy i napisy w szkołach ludowych były wyłącznie w języku polskim. Zmniejszono ilość godzin nauki języka ukraińskiego, tam, gdzie jeszcze pozostały ukraińskie szkoły ludowe na Wołyniu z dawnego czasu, tam ilość godzin nauczania języka polskiego zwiększono kosztem języka ukraińskiego. Dochodzi się do takich absurdów, że na lekcjach języka ukraińskiego nauczyciel zadaje pytania i żąda odpowiedzi w języku polskim*²⁴.

W niespełna rok później w obronie ludności ukraińskiej na Lubelszczyźnie wystąpił poseł Sergiusz Kozicki. 1 lipca 1924 r. zarzucił władzom, że całe terytory Chełmszczyzny i Podlasia, gdzie mieszka 463 000 narodu ukraińskiego, nie mają ani jednej szkoły ludowej. Powstałe na Podlasiu za czasów okupacji niemieckiej ukraińskie szkoły zamknięto w pierwszych dniach okupacji polskiej. Dla kogo te wyłącznie polskie szkoły w województwie lubelskim? Dla wynaradawiania dzieci naszych, dla ich katoliczenia, jak się skarży naród. Naród ukraiński domaga się swojej szkoły z rodzimym językiem nauczania, ale władze szkolne nie uznają tych próśb. Są w tej sprawie liczne skargi ludności ukraińskiej. [...] W takiej wsi Kolemczyce (pow. Chełm) budynek szkolny z całą osadą szkolną i ogrodem oddano osadnikowi, który sobie z sal szkolnych zrobił

²³ Szerzej na ten temat: J. Doroszewski, *Powstanie i likwidacja pierwszych szkół ukraińskich na Chełmszczyźnie i Podlasiu w 1918 r.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3–4, s. 17–27.

²⁴ Sejm RP. Okres I. Sprawozdanie stenograficzne z 72 posiedzenia Sejmu RP z dnia 17 października 1923 r., LXXII/36–37.

*stodołę, a dzieci chodzą do drugiej wsi, gdzie się pod szkołę pomieszczenie wynajmuje*²⁵.

Z żądaniami zmiany dotychczasowej polityki oświatowej wobec społeczności ukraińskiej występowali zarówno posłowie, jak też inni działacze, publicyści i przedstawiciele świata kultury. Jednak otwarcia szkół z własnym językiem domagała się przede wszystkim ludność. Problem ten podnoszono przy każdym większym zgromadzeniu lokalnej społeczności. W sposób najbardziej zdecydowany swoje żądania akcentowano w czasie zjazdów przedstawicieli ludności ukraińskiej, które odbywały się w Chełmie, na spotkaniach przedwyborczych do parlamentu i później, podczas zebrań z posłami oraz senatorami. Rozwinięto szeroką akcję wysyłania zbiorowych apeli do władz, zbierano podpisy na listach, opracowywano specjale apele, które przesyłano do inspektoratów szkolnych bądź też bezpośrednio do ministerstwa. Wszystkie te działania o tyle miały sens, że odbywały się one w czasie prac nad przygotowywaną nową ustawą oświatową. Łudzono się, że jeśli nawet zgłaszany protest czy postulat nie przyniesie rozwiązania doraźnego i natychmiastowego, to przyczyni się do nowego i korzystniejszego rozstrzygnięcia ustawowego. Wkrótce okazało się jednak, że wszelkie próby nacisku społecznego były nieskuteczne, a wszystkie zgłaszane prośby i żądania zostały zlekceważone.

Uchwalona 31 lipca 1924 r. ustawa o organizacji szkolnictwa ustalała zasady używania języka ojczystego w szkołach publicznych w zależności od liczby uczniów. Nie wnikając w szczegóły rozwiązań organizacyjnych, w znacznie korzystniejszej pozycji stawiała ona uczniów narodowości polskiej, choć na terenach wschodnich nie stanowili oni większości. W wielu miejscowościach zamieszkiwanych przez ludność narodowościowo niejednorodną (ale z przewagą ukraińskiej) „w myśl zasady godzenia i łączenia, dla zgodnego współżycia” wprowadzono szkołę wspólną – dwujęzyczną. W szkole takiej niektórych przedmiotów nauczano w języku ukraińskim, a pozostałych w polskim. Wybór języka należał do rodziców, którzy składali odpowiednie deklaracje. Oficjalnie głoszono, że *szkoła państwowa musi zaspokajać istotne potrzeby kulturalne ludności niepolskiej jak i polskiej*²⁶, ale w rzeczywistości zadań tych nie spełniała. Ludność ukraińska domagała się dla swoich dzieci szkoły z własnym językiem wykładowym. Przed podjęciem nauki w szkole dwujęzycznej (utrakwistycznej) wymagano składania pisemnych wniosków rodziców i przy tej okazji uciekano się do różnych manipulacji, zazwyczaj ze szkodą dla uczniów narodowości ukraińskiej²⁷. Wymienione zastrzeżenia spowodowały, że ustawa ta spotkała się z powszechną negatywną oceną środowisk ukraińskich i spowodowała falę krytycznych uwag i wkrótce po uchwaleniu żądano jej zmiany.

²⁵ Tamże. Sprawozdanie stenograficzne z 140 posiedzenia Sejmu RP z dnia 1 lipca 1924 r., CXXXX/21–22.

²⁶ S. Grabski, *Szkoła na ziemiach wschodnich. W obronie ustawy szkolnej z 31 lipca 1924 r.*, Warszawa 1927, s. 8.

²⁷ R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923–1929*, Kraków 1989, s. 108.

Wymieniona ustawa posiadała szczególnie restrykcyjny charakter w odniesieniu do Lubelszczyzny. Wymieniała ona województwa, na terenie których miała zastosowanie, i pomijała województwo lubelskie. Oznaczał to, że mieszkająca tutaj ludność ukraińska nie może korzystać z zawartych w niej uprawnień ustawowych. W ten sposób została ona pozbawiona nie tylko szkoły z językiem ojczystym, ale także i z dwujęzycznej. Przy braku własnego szkolnictwa prywatnego nie zapewniono jej nawet minimalnych możliwości kultywowania narodowej kultury i języka w szkole utrakwistycznej. Z uwagi na to, że przytaczana ustawa obowiązywała do wybuchu wojny, przez cały ten okres społeczność ukraińska nie mogła zabiegać o zaspokojenie jej potrzeb edukacyjnych na drodze prawnej. W wyniku takiego stanu rzeczy na terenie Lubelszczyzny szkoły z ukraińskim językiem wykładowym, jak też dwujęzyczne nie istniały.

Wszystkie wymienione ograniczenia stosowane wobec Ukraińców wynikały z globalnej polityki państwa polskiego. Zmierzała ona do systematycznego eliminowania tradycji i narodowej kultury, asymilacji, a w konsekwencji polonizacji całej społeczności ukraińskiej. Podejmowane przedsięwzięcia w różnym czasie ulegały wprawdzie modyfikacjom, zmieniano formy działań, ale zasadnicze cele pozostawały zawsze niezmiennie. Jednoznacznie ukierunkowana polityka oświatowa miała zawsze odgrywać podstawową rolę w kształtowaniu oblicza społeczeństwa. Niezależnie więc od decyzji administracyjno-organizacyjnych ustalano szeroki zakres pracy ideowej realizowanej w całym szkolnictwie. Jej główne założenia wprowadzano do praktyki szkolnej przy pomocy odpowiednich publikacji²⁸. Po wojnie spotkały się one ze zdecydowaną negatywną oceną, wyrażaną zarówno w opracowaniach monograficznych²⁹, jak też we wszystkich innych, podejmujących problematykę oświatową tego okresu.

Na początku lat dwudziestych u steru rządów w Polsce znalazły się stronnictwa chrześcijańskie, na czele z odgrywającym główną rolę Stronnictwem Chrześcijańsko-Narodowym. Ugrupowanie to w swym programie w pierwszym rządzie preferowało kwestię religii, a ściślej – wyznania rzymskokatolickiego (stąd negatywny stosunek wobec prawosławia). Z kolei współrządząca Narodowa Demokracja na pierwszym miejscu stawiała naród i państwo narodowe polskie. Obie te ideologie, wzajemnie się uzupełniając, legły u podstaw wspólnego programu realizowanego w ramach wychowania narodowego³⁰.

²⁸ H. Póhoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931; F. Przyjemski, *O polski system wychowawczy*, Kraków 1930; S. Seweryn, *Zagadnienie wychowania państwowego*, Warszawa 1932; K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933; M. Ziemiowicz, *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa 1930; tenże, *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków 1931; L. Zarzecki, *O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej*, w: L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, Warszawa 1929.

²⁹ F. W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV; S. Jedleński, *Krytyka wychowania narodowego i państwowego: tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia*, „Studia Pedagogiczne” 1959, t. VII.

³⁰ F. W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze...*, s. 122.

Miejsce i rolę szkoły w procesie polonizacyjnym mniejszości narodowych określił wtedy Stanisław Grabski, stwierdzając: Polska może ostać się tylko jako państwo narodu polskiego. Szkoła państwowa w państwie polskim musi wychowywać młodzież niepolską jak polską na dobrych obywateli polskich, a więc dać jej polską kulturę ducha, wykształcić w niej zamiłowanie polskiej literatury, sztuki, kult polskich bohaterów, dumę z przynależności do państwa polskiego, poczucie wspólnej z narodem polskim tradycji dziejowej i jeśli nie jedności to co najmniej rasowego i językowego pokrewieństwa z polską ludnością kraju. Szkoła państwowa musi zaspakajać istotne potrzeby kulturalne ludności zarówno polskiej jak i niepolskiej. Nie jest wszakże jej zadaniem tworzenie odrębnej cywilizacji ruskiej czy białoruskiej³¹. Mimo zapowiedzi mniejszości narodowe nie miały jednak możliwości realizowania własnych potrzeb. Przy praktycznej realizacji przytoczonego programu ludność ukraińska uzyskała tylko minimalne szanse korzystania z ojczystego języka w szkołach dwujęzycznych, a i to nie wszędzie (wylączono przecież Lubelszczyznę). Pozbawiono ją natomiast możliwości upowszechniania własnej literatury, historii, kultury i kultywowania tradycji narodowych.

U podstaw chadecko-endeckiego programu wychowania narodowego legło nacjonalistyczne nastawienie ówczesnych elit rządzących³². Był on w najbardziej ostrej formie krytykowany przez przywódców politycznych i publicystów ukraińskich, ale nie tylko, bo spotkał się ze zdecydowanym sprzeciwem także demokratycznych działaczy żydowskich. Z negatywną oceną odnosiły się do niego również polskie środowiska intelektualne i demokratyczne, ugrupowania lewicowe i lewicujące. Z dużą rezerwą bądź zupełnie krytycznie był traktowany wśród przywódców partii pozostających w opozycji. Ci ostatni uważali, że jego szczególnie ostry i rygorystyczny charakter nie sprzyja zgodnemu współżyciu społeczeństwa wielonarodowego i powoduje konflikty. Nic przeto dziwnego, że po zmianie ekipy rządzącej i po dojściu do władzy sanacji zaczęto nieco inaczej formułować zasady polityki oświatowej, co znalazło odzwierciedlenie w realizowanym programie wychowania państwowego.

Podstawowe założenia wychowania państwowego zaprezentował w 1928 r. minister WRiOP Kazimierz Świtalski. Uznał on, że władze państwowe nie mogą i nie chcą wymagać od szkół mniejszości narodowych, ażeby swych uczniów wychowywały na Polaków. Jedyń ich powinnością, którą władze państwowe będą ściśle egzekwować, jest wytwarzanie w sercach dziatwy i młodzieży trwałych podwalin pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej³³. Główne tezy wychowania państwowego sformułował i upowszechnił podczas pełnienia obowiązków ministra Sławomir Czerwiński (14 IV 1929–4 VIII 1931), a przedstawił je na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu w lipcu 1929 r. Później propagował te zasady podczas

³¹ S. Grabski, *Szkoła na ziemiach...*, s. 6, 8.

³² Szerzej na ten temat: S. Jedlewski, *Krytyka wychowania...*, s. 142–143.

³³ F. W. Araszkievicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1972, s. 184.

licznych spotkań z nauczycielami i w specjalnych audycjach radiowych. Po nagłej śmierci S. Czerwińskiego ministrem WRiOP został Janusz Jędrzejewicz. Rozwinął on koncepcje przygotowane przez swoich poprzedników i ostatecznie dokonał wprowadzenia programu wychowania państwowego do praktyki szkolnej³⁴.

Idea wychowania państwowego nie była czymś zupełnie nowym. Nie zrywała ona z wychowaniem narodowym, ale stała się syntezą tego ostatniego z wychowaniem religijnym i obywatelskim. U jego podłoża znalazła się teza o potrzebie wzmocnienia nacisku na przygotowanie dzieci i młodzieży do życia państwowego³⁵. Chodziło więc o stworzenie przynajmniej pozorów, że państwo polskie dba w równej mierze o wszystkich obywateli bez względu na narodowość. Celem nadrzędnym polityki oświatowej stało się przygotowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym i w rzetelnym wypełnianiu obowiązków obywatelskich. Ideolodzy tego kierunku uznawali, że państwo jest najważniejszą i nadrzędną organizacją, w której zespalają się wszystkie grupy społeczne i narodowe³⁶. W takim duchu podczas pobytu w szkole dzieci mniejszości narodowych należało jednać dla kultury polskiej – przez naukę polskiej historii i literatury w ich języku ojczystym. Wszystkie wymienione elementy zostały wyeksponowane w programach nauczania wprowadzonych po reformie jędrzejewiczowskiej.

Nowy program do nauki historii w szkole powszechnej, a więc dotyczący najszerzych kręgów uczniowskich, stwierdzał: *wiadomości o dziejach i kulturze mniejszości narodowych mają wzbudzić w młodzieży polskiej poszanowanie dla tych kultur oraz gotowość do obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego. Młodzież zaś z mniejszości narodowych winna na podstawie poznania dziejów Polski wynieść ze szkoły życie się z kulturą polską i szacunek dla niej. Podkreślenie momentów czynnego i pozytywnego udziału mniejszości w państwowym życiu Polski zmierza do wzmocnienia w niej poczucia przynależności państwowej i odpowiedzialności obywatelskiej względem państwa. Nauczanie powinno dać elementarne przygotowanie do pełnienia w przyszłości obowiązków obywatelskich³⁷. Wielką wagę przywiązywano do poszukiwania wzorców. Na przykładzie bohaterów narodowych starano się kształtować postawy patriotyczne (bohaterami byli wszakże tylko bohaterowie polscy, a nie wywodzący się spośród mniejszości narodowych). Powyższe założenia wiązały się nie tylko z nauczaniem historii. Realizacja programu nauczania języka polskiego miała jednoznacznie odpowiadać celom wychowania obywatelsko-państwowego³⁸.*

³⁴ Tenże, *Idealy wychowawcze...*, s. 183; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe...*, s. 82.

³⁵ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe – kwestia ocen*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 431; S. Jedlewski, *Krytyka wychowania...*, s. 159.

³⁶ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe ...*, s. 76; S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Warszawa 1988, s. 26.

³⁷ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1934, s. 284–285.

³⁸ Tamże, s. 248.

Polityka rządów sanacyjnych preferujących wychowanie państwowe niewiele zmieniła sytuację mniejszości narodowych. Zapewnienie o równoprawnym ich traktowaniu z obywatelami polskimi i nieco bardziej liberalne interpretowanie wszystkich wcześniejszych decyzji nie stanowiło żadnego przełomu³⁹. Ideolodzy wychowania państwowego oraz głoszony przez nich program spotkali się ze sprzeciwem i krytyką płynącą ze strony wielu środowisk. Endecja – wierna swoim poglądom – zarzucała sanacji, że odeszła od wychowania narodowego i podporządkowała sobie całe państwo. Ugrupowania demokratyczne i lewicowe miały pretensje o dyktaturę i jej wykorzystywanie w interesie obozu rządzącego również na płaszczyźnie oświatowej⁴⁰. Jednak najbardziej krytyczny stosunek wobec polityki oświatowej państwa reprezentowali przedstawiciele mniejszości narodowych. W dalszym ciągu obowiązywały bowiem postanowienia ustawy utrakwiścycznej z 1924 r. Uchwalona natomiast 11 marca 1932 r. ustawa jędrzejewiczowska w ogóle nie poruszała kwestii szkół dla mniejszości narodowych. Co gorsza, wprowadzając trzy stopnie organizacyjne szkół powszechnych, spowodowała, że najwięcej szkół pierwszego stopnia (a więc najniżej zorganizowanych) powołano we wsiach zamieszkiwanych przez ludność ukraińską. Był to więc dodatkowy element dyskryminujący tę społeczność.

Równocześnie z wdrażaniem założeń teoretycznych i ideologicznych szły odpowiednie decyzje wykonawcze. Stosowane ograniczenia w odniesieniu do mniejszości narodowych najdotkliwiej odczuwała społeczność ukraińska. Nie dość, że obejmowano ją restrykcjami wynikającymi z postanowień globalnych i odnoszących się do całego kraju, stosowano wobec niej decyzje i rozstrzygnięcia indywidualne o zasięgu regionalnym. W przypadku Lubelszczyzny taki charakter posiadały postanowienia podjęte podczas wspomnianej specjalnej konferencji wojewódzkiej (31 stycznia 1935 r.). W jej obradach uczestniczyło kierownictwo Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego, tj. kurator Stanisław Lewicki i naczelnicy wydziałów. Kuratorium przygotowało także jeden z podstawowych referatów (**Polityka oświatowa na terenach niejednorodnych pod względem narodowościowym**), w którym dokonano oceny dotychczasowej realizacji zadań polonizacyjnych w pracy oświatowej oraz zakreślono główne kierunki dalszych prac na tym odcinku.

W toku prowadzonych wtedy obrad główną uwagę zwrócono na szkolnictwo powszechne. Dotyczyło ono bowiem całej społeczności, a każda ze szkół – niezależnie od zadań dydaktycznych – spełniała wielorakie funkcje w środowisku, będąc zazwyczaj głównym ośrodkiem życia organizacyjnego, kulturalnego, a nawet towarzyskiego. Z tej racji niezwykle istotne znaczenie posiadała odpowiednio zorganizowana sieć szkolna i odpowiednie usytuowanie obiektów szkolnych. Administracja szkolna przy podejmowaniu decyzji organizacyjnych na terenach niejednorodnych narodowościowo w wielu przypadkach kierowała się

³⁹ F. W. Araszkiwicz, *Szkola średnia...*, s. 186.

⁴⁰ S. Mauersberg, *Komu służyła...*, s. 28.

przesłankami politycznymi. Przyjęte podczas konferencji *Wytyczne wojewody lubelskiego* stwierdzały jednoznacznie: *obwody szkolne winny być tak zorganizowane, by budynki szkolne znajdowały w miejscowościach o przewadze ludności polskiej*⁴¹. Podobne ustalenia zmierzano realizować również i w przyszłości: *Przy organizowaniu (tworzeniu obwodów szkolnych) brać pod uwagę możliwości takiego obierania punktów szkolnych, aby budynki szkolne można było wznosić w miejscowościach polskich, jeśli są one otoczone ukraińskimi. Przy komasacji wsi mieszanych polsko-ukraińskich mając na uwadze obecną sieć szkolną oraz projektowaną, dzielić grunty tak, aby element ukraiński rozproszyć, względnie przesunąć go pod miejscowości sąsiednie polskie (o ile są), aby dzieci Ukraińców musiały uczęszczać do szkół z bezwzględną większością polską*⁴². Równocześnie prowadzono korektę dotychczasowej sieci szkolnej i łączono ją z podnoszeniem stopnia organizacyjnego szkół najniżej zorganizowanych. O potrzebie takich działań mówiono już 24 stycznia 1929 r. podczas zjazdu starostów powiatowych⁴³. Teraz zalecenia te wprowadzano w życie z pełną konsekwencją. Zarówno sama myśl, jak i jej realizacja ze wszelkich miar zasługiwały na poparcie, dlatego spotkały się z powszechną akceptacją. Dzięki temu większa liczba dzieci wiejskich uzyskiwała możliwość ukończenia pełnej szkoły powszechnej, co w perspektywie otwierało im drogę do dalszej nauki w szkołach średnich. Jednak i w tym przypadku nie obyło się bez podtekstów ideologicznych, podkreślano bowiem, że w zreorganizowanych rejonach szkolnych uczniowie polscy będą stanowić większość⁴⁴. Chodziło więc przede wszystkim o to, aby dzieci ukraińskie stanowiąc mniejszość również w sposób naturalny, w ramach codziennych kontaktów koleżeńskich podlegały zwiększonemu oddziaływaniu ze strony swoich rówieśników narodowości polskiej.

Podnoszenie stopnia organizacyjnego szkół przynosiło pozytywne rezultaty dla wszystkich uczniów, pochodzących zarówno z rodzin polskich, jak i ukraińskich. Przy tworzeniu większych placówek wzrastało też zatrudnienie nauczycieli. Starano się zatrudniać pedagogów z wyższymi i specjalistycznymi kwalifikacjami, a to pozwalało na wprowadzanie specjalizacji w nauczaniu. Władze szkolne oraz samorządowe zobowiązano do zwiększenia nakładów finansowych w celu dodatkowego wyposażenia szkół w odpowiednie środki dydaktyczne. Podkreślano, że dodatkowe środki powinny być przeznaczone na zakup pomocy naukowych do nauczania historii i geografii (mapy, obrazy historyczne), oraz literatury (portrety, utwory literackie). Wszystkie one miały przyczynić się do lepszego poznania dziejów i kultury polskiej⁴⁵.

⁴¹ CA MSW, k – 1506, *Wytyczne wojewody lubelskiego dotyczące ustosunkowania się władz do zagadnienia ukraińskiego*, s. 2.

⁴² Tamże, *Polityka oświatowa na terenach niejednorodnych pod względem narodowościowym*, s. 35.

⁴³ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (dalej: MSW), 115, s. 58.

⁴⁴ CA MSW, k – 1506, *Polityka oświatowa...*, s. 36.

⁴⁵ Tamże, *Wytyczne wojewody...*, s. 2; M. Iwanicki, *Oświata i szkolnictwo...*, s. 98.

Szkoła w środowisku wiejskim zawsze była ośrodkiem pracy kulturalno-oświatowej. Teraz działalność taką starano się jeszcze bardziej intensyfikować. Zwrócono uwagę na konieczność zatrudniania nauczycieli mających przygotowanie do pracy kulturalnej (nasilenie terenu nauczycielami-muzykami). Mieli oni tworzyć i prowadzić z miejscową młodzieżą zespoły artystyczne (chóralne, teatralne) oraz organizować występy i przedstawienia teatralne oraz widowiska dla całej lokalnej społeczności. Dużą wagę przywiązywano do upowszechniania wiedzy ogólnej, ale także specjalistycznej, związanej z uprawą ziemi czy prowadzeniem gospodarstw. Organizowano więc uniwersytety niedzielne, prowadzono akcje odczytowe, istniały kursy dla analfabetów, kroju i szycia, gospodarstwa domowego, w szkołach organizowano świetlice. Dla młodzieży w wieku poszkolnym powoływano koła absolwentów. Do pracy w tych organizacjach i zespołach starano się angażować także młodzież ukraińską. Jak podkreślano, usiłowano w ten sposób łączyć Ukraińców z kulturą Polską⁴⁶. W istocie rzeczy chodziło jednak przede wszystkim o prowadzenie różnorodnej i bardziej skutecznej pracy polonizacyjnej wśród wszystkich grup wiekowych ludności ukraińskiej.

Wielką wagę przywiązywano do czytelnictwa i upowszechniania wśród ludności ukraińskiej polskiej literatury. Dotychczasowy stan bibliotek oświatowych w terenie był jednak skromny. Korzystniejsze zmiany zaczęły następować od 1933 r. Wtedy to z inicjatywy kuratora lubelskiego Stanisława Lewickiego rozpoczęto prace nad realizacją zbiorowego zakupu i opracowywania 75-tomowych bibliotek ruchomych. Samą koncepcję bibliotek ruchomych oficjalnie przedstawiono podczas zjazdu starostów powiatowych 23 maja 1933 r., gdzie spotkała się ona z pozytywnym przyjęciem oraz pełną akceptacją⁴⁷. Uznawano, że stwarza szansę na znaczne szybsze i skuteczniejsze dotarcie wartościowej książki do społeczeństwa wiejskiego. Jednak i w tym przypadku podkreślano, że umożliwi ona także prowadzenie racjonalnej polityki w czytelnictwie w duchu państwowym⁴⁸. Wdrażanie nowej koncepcji rozpoczęto już w roku szkolnym 1933/1934, a prowadził ją Oddział Oświaty Pozaszkolnej Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego. Środki na zakup książek pozyskiwano z dotacji przekazywanych przez sejmiki powiatowe, a częściowo także przez MWRiOP. Dzięki przychylnemu stanowisku przede wszystkim samorządów każdego roku kupowano znaczną liczbę książek, z których tworzone zestawy bibliotek ruchomych (1933/1934 – 57 kompletów, 1934/1935 – 85, 1935/1936 – 98, 1936/1937 – 78). Korzystano też z innych źródeł finansowania, m.in. znaczne kwoty przekazywały organizacje społeczne i gospodarcze. Wraz ze zwiększonym napływem środków każdego roku zwiększał się stan księgozbiorów. W roku szkolnym 1936/1937 istniało łącznie już 567 kompletów, przy pomocy których obsłużono w województwie 650 wsi (17%). W posiadaniu

⁴⁶ CA MSW, k – 1506, *Polityka oświatowa...*, s. 50–52.

⁴⁷ AAN, MSW, 115, s. 241.

⁴⁸ Tamże.

bibliotek oświatowych znajdowało się wtedy 49 533 książek, a liczba czytelników wynosiła 23 873⁴⁹.

Już w początkowej fazie realizacji powyższego przedsięwzięcia zdecydowanie większą liczbę zakupionych książek kierowano do powiatów, gdzie mieszkali Ukraińcy (m.in. w hrubieszowskim nawet dwukrotnie więcej niż w innych powiatach)⁵⁰. Zestawy kompletów bibliotek ruchomych zawierały pozycje z literatury pięknej i popularnonaukowej, dotyczące różnych dziedzin (historyczne, społeczne, geograficzne, techniczne). Pod koniec lat trzydziestych metodę centralnego zakupu i opracowania książek wprowadzono także dla powstających bibliotek miejskich i gminnych. 14 stycznia 1935 r. całość prac związanych z tworzeniem bibliotek ruchomych od KOSL przejął Lubelski Związek Pracy Kulturalnej i kontynuował ją do wybuchu wojny⁵¹. Kuratorium OSK podkreślało, że upowszechnienie czytelnictwa przyczyniało się do pogłębienia wzajemnych więzi ludności narodowo mieszanej oraz wpływało uspasabiająco na Ukraińców do chłonięcia polskiej kultury⁵².

Na wspomnianej konferencji wojewódzkiej DOK II przedstawiło własny referat poświęcony zagadnieniom wojskowym (*Mniejszość ukraińska a bezpieczeństwo państwa – wojsko na froncie pracy oświatowej i obywatelskiej*), w którym wskazywano na potrzebę otoczenia opieką rezerwistów, włączenia ich w nurt życia społecznego i obywatelskiego, ale jednocześnie wyraźnie ukierunkowanego. Chodziło o to, ażeby praca oświatowo-wychowawcza wojska nad żołnierzami z mniejszości narodowych posiadała trwały charakter, a nie była tylko epizodem w życiu tych żołnierzy, musi ona być kontynuowana po powrocie do domu, po ukończeniu służby wojskowej. Jeżeli żołnierz Ukrainiec wróci do wsi izolowanej od wpływów kulturalnych polskich, opanowanej natomiast przez elementy wywrotowe lub nacjonalne, to cały jego dorobek kulturalno-oświatowy, jaki wyniósł z wojska oraz rozbudzenie ciekawości w tym kierunku może w wielu wypadkach zgoła odwrotny odnieść skutek⁵³. Zakładano, że pierwszorzędną rolę w utrwalaniu ich wiedzy wojskowej oraz w dalszym kształtowaniu postaw obywatelskich i narodowych powinny odgrywać organizacje propagujące zasady patriotyczne, takie jak Związek Rezerwistów i przede wszystkim Związek Strzelecki. Zastrzegano wszakże, aby ich nie tworzyć we wsiach zamieszkiwanych przez

⁴⁹ Lubelski Związek Pracy Kulturalnej. Sprawozdanie za 1937 r., Lublin 1938, s. 25; J. Doroszewski, *Praca oświatowa i kulturalna na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1995, s. 115; J. Smolarz, *Lubelskie koncepcje i realizacje w zakresie organizacji bibliotek samorządowych w latach 1932–1945*, „Region Lubelski”, R. 3(5), 1988, s. 129; tenże, *Ruch regionalistyczny w okresie międzywojennym*, „Region Lubelski”, R. 1(3), 1986, s. 123; J. Plis, *Biblioteki oświatowe w Lubelskiem (1918–1939)*, Lublin 1993, s. 53.

⁵⁰ J. Smolarz, *Lubelskie koncepcje...*, s. 128; J. Plis, *Biblioteki oświatowe...*, s. 105, 107.

⁵¹ J. Steliga, *Z dziejów oświaty dorosłych na Lubelszczyźnie*, „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie”, t. I, Lublin 1959, s. 260; J. Doroszewski, *Praca oświatowa...*, s. 115; J. Smolarz, *Lubelskie koncepcje...*, s. 126.

⁵² CA MSW, k – 1506, *Polityka oświatowa...*, s. 51.

⁵³ Tamże, *Mniejszość ukraińska a bezpieczeństwo państwa – wojsko na froncie pracy oświatowej i obywatelskiej*, s. 28.

ludność ukraińską, a stanowiska funkcyjne w Związku Strzeleckim zarezerwować tylko dla Polaków⁵⁴. Równocześnie Związek Strzelecki zaczął znacznie poszerzać zakres swojej działalności. Rozwinął pracę oświatową, a do jej prowadzenia pozyskał dużą liczbę nauczycieli (w 1932 r. w województwie lubelskim do Związku Strzeleckiego należało ich 176)⁵⁵. Poszczególne ogniwa organizacji obok zajęć z wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego prowadziły także świetlice, w których działały różne zespoły artystyczne oraz samokształceniowe (w 1934 r. w 9 powiatach pracowały 33 zespoły samokształceniowe, które realizowały pełny program ustalony przez KOSL)⁵⁶. Równoległe podjęto odpowiednie działania w kierunku lepszego przygotowania własnych kadr instruktorskich. W grudniu 1936 r. zorganizowano w Lublinie kurs dla przodowników świetlicowych, a w lutym 1937 r. podobny kurs dla organizatorów szkolenia w zakresie higieny na wsi⁵⁷.

Polityką polonizacyjną obejmowano wszystkie grupy wiekowe ludności ukraińskiej. W połowie lat trzydziestych zaczęto organizować dla dzieci polskich i ukraińskich w wieku przedszkolnym wspólne ogródki dziecięce, czyli tzw. sezonowe dziecińce. Sama myśl tworzenia takich placówek była cenna. Zapewniały one dzieciom wiejskim podczas nasilenia prac polowych właściwą opiekę, stwarzały możliwość należytego kształtowania osobowości i przyczyniały się do wyrabiania nawyków związanych z życiem codziennym. Przy ich organizacji kierowano się jednak przede wszystkim założeniami ideologicznymi. 1 lipca 1937 r. wojewoda lubelski skierował do starostów powiatowych specjalne poufne pismo, w którym zwracał im uwagę na potrzebę znacznego poszerzenia całej akcji. Równocześnie podkreślał jednak, że ogródki te mają odegrać szczególnie ważną rolę w ośrodkach narodowościowo mieszanych. Dlatego pożądanym jest zakładanie ogródków wspólnych dla diatwy polskiej i ukraińskiej⁵⁸. Pomimo wyraźnego zalecenia nie udało się jednak zdecydowanie zwiększyć liczby takich dziecińców. Nie pozwalały na to skromne możliwości lokalizacyjne i przede wszystkim brak odpowiednich środków finansowych. Dlatego też m.in. w powiecie hrubieszowskim w okresie od 15 czerwca do 31 sierpnia 1937 r. zorganizowano je tylko w 6 miejscowościach (Gdeszyn, Hostynne, Jarosławiec, Modryń, Mołodiatycze, Sahryń)⁵⁹. Po zakończeniu sezonu dokonano podsumowania działalności tych placówek. Wszystkie oceniano bardzo pozytywnie pod każdym względem. Szczególnie korzystnie oceniano ich rolę polonizacyjną. Podkreślano, że podczas trwania dziecińców używano wyłącznie języka polskiego – modlitwy odmawiano tylko w języku polskim. Dzięki temu w większości wypadków dzieci

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 3, s. 245.

⁵⁶ APL, *Komenda Związku Strzeleckiego w Hrubieszowie*, 82, *Wykaz kół samokształceniowych w województwie lubelskim*; J. Doroszewski, *Praca oświatowa...*, s. 84; J. Steliga, *Z dziejów oświaty...*, s. 259.

⁵⁷ APL, UWL, Wyd. Społ. Polit., 68, s. 132.

⁵⁸ APL, *Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie*, 81, s. 309.

⁵⁹ Tamże, s. 310.

ludności prawosławnej przy rozpoczęciu dziecińca nie znały zupełnie języka polskiego, zaś po jego zakończeniu władają polskim zupełnie dobrze i chętnie się nim posługują⁶⁰. Dziecińca takie organizowano również w latach następnych, ale również w bardzo ograniczonych rozmiarach. Na ich stosunkowo skromny rozwój wpływał brak odpowiednich środków materialnych. Przez cały czas były one prowadzone przez sejmiki powiatowe, które na ich działalność mogły przeznaczać tylko niewielkie kwoty.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Akt Nowych w Warszawie:

- Ministerstwo Spraw Wewnętrznych,
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Warszawie:

- Materiały ze zjazdu poświęconego mniejszości ukraińskiej w województwie lubelskim (31 I 1935 r.).

Archiwum Państwowe w Lublinie:

- Komenda Powiatowa Związku Strzeleckiego w Hrubieszowie,
- Starostwo Powiatowe w Biłgoraju,
- Starostwo Powiatowe w Chełmie,
- Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie,
- Starostwo Powiatowe w Tomaszowie,
- Starostwo Powiatowe w Zamościu,
- Urząd Wojewódzki Lubelski, Wydział Społeczno-Polityczny.

Źródła drukowane:

Cerkiew prawosławna na Chełmszczyźnie. Przemówienia i interpelacje posłów i senatorów ukraińskich w Sejmie i Senacie, Lwów 1938.

Lubelski Związek Pracy Kulturalnej. Sprawozdanie za 1937 r., Lublin 1938.

Mańkowski Z., ***Dokument w kwestii ukraińskiej***, „Akcent” 1990, nr 1–2.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1934.

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Sprawozdania stenograficzne 1919–1939.

Czasopisma:

„Akcent” 1991

„Polska Oświata Pozaszkolna” 1932

„Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962–1986.

„Region Lubelski” 1986–1988.

„Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie” 1959.

⁶⁰ Tamże.

Opracowania:

Araszkiewicz F. W., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

Araszkiewicz F. W., *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1972.

Bartnicka K., *Wychowanie państwowe – kwestia ocen*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991.

Bartnicka K., *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV.

Doroszewski J., *Powstanie i likwidacja pierwszych szkół ukraińskich na Chełmszczyźnie i Podlasiu w 1918 r.*, „Przegląd Historyczno-Oświaty” 2000, nr 3–4.

Doroszewski J., *Praca oświatowa i kulturalna na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Lublin 1995.

Grabski S., *Szkoła na ziemiach wschodnich. W obronie ustawy szkolnej z 31 lipca 1924 r.*, Warszawa 1927.

Horoch E., *Skład narodowościowy, społeczno-zawodowy i grupa kierownicza Komunistycznej Partii Zachodniej Ukrainy w okręgu chełmskim*, w: *Pogranicze. Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX wieku*, pod red. Z. Mańkowskiego, Lublin 1992.

Iwanicki M., *Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918–1939*, Siedlce 1975.

Jedlewski S., *Krytyka wychowania narodowego i państwowego: tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia*, „Studia Pedagogiczne” 1959, t. VII.

Kuprianowicz G., *Akcja burzenia cerkwi prawosławnych na Chełmszczyźnie i południowym Podlasiu w 1938 r.*, Chełm 2008.

Mańkowski Z., *Między Wisłą a Bugiem 1939–1944. Studium o polityce okupanta i postawach społeczeństwa*, Lublin 1978.

Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Warszawa 1988.

Mauersberg S., *Społeczne uwarunkowania dostępu do szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991.

Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.

Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991.

Papierzyńska-Turek M., *Między tradycją a rzeczywistością. Państwo wobec prawosławia 1918–1939*, Warszawa 1989.

Papierzyńska-Turek M., *Sprawa ukraińska w II Rzeczypospolitej 1922–1926*, Kraków 1979.

- Plis J., *Biblioteki oświatowe w Lubelskiem (1918–1939)*, Lublin 1993.
- Pogranicze. Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX wieku*, pod red. Z. Mańkowskiego, Lublin 1992.
- Pohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931.
- Przyjemski F., *O polski system wychowawczy*, Kraków 1930.
- Serafin T., *Władze szkolne w latach 1917/18–1937/38*, Warszawa 1938.
- Seweryn S., *Zagadnienia wychowania państwowego*, Warszawa 1932.
- Smolarz J., *Lubelskie koncepcje i realizacje w zakresie organizacji bibliotek samorządowych w latach 1932–1945*, „Region Lubelski” 1988, R. 3 (5).
- Smolarz J., *Ruch regionalistyczny na Lubelszczyźnie w okresie międzywojennym*, „Region Lubelski” 1986, R. 1 (3).
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933.
- Steliga J., *Z dziejów oświaty dorosłych na Lubelszczyźnie*, „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie” 1959, t. I.
- Syrnyk M., *Ukraińcy w Polsce 1918–1939. Oświata i szkolnictwo*, Wrocław 1996.
- Torzecki R., *Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923–1929*, Kraków 1989.
- Torzecki R., *Z dziejów stosunków polsko-ukraińskich na Lubelszczyźnie*, w: *Stan i perspektywy badań historycznych lat wojny i okupacji: 1939–1945: sesja 14–15 listopada 1985 r.*, Warszawa, Główna Komisja Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce – Instytut Pamięci Narodowej, 1988.
- Zarzecki L., *O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej*, w: L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, Warszawa 1929.
- Zelenko K., *Stosunki polsko-ukraińskie w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Lublin 1994.
- Ziemnowicz M., *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa 1930.
- Ziemnowicz M., *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków 1931.
- Żarnowski J., *Spółczesność Drugiej Rzeczypospolitej, 1918–1939*, Warszawa 1973.

School as a means of polonizing the Ukrainian community in the region of Lublin between 1918 and 1939

Summary

Aim: The aim of the article is to present the issue of a school as a means of polonizing the Ukrainian community in the region of Lublin between 1918 and 1939.

Methods: In the article a method of the analysis of historical sources was used. Subsequently, the results were described.

Results: Between 1918 and 1939, in the territory of 6 districts (Biała Podlaska, Chełm, Włodawa, Hrubieszów, Tomaszów, Biłgoraj), Ukrainians lived alongside Poles and Jews. Despite the legal guarantees they had, they could not use their national civil liberties. Ukrainian children could not benefit from learning in their

native and bilingual (Polish and Ukrainian) education. Neither could they freely teach the Orthodox religion in their native language. The above restrictions and other limitations were permanent and led to conflicts and misunderstandings. The Ukrainian population constantly felt aggrieved and even acknowledged that they were treated as the second, inferior part of society. Therefore, it is not surprising that they repeatedly demanded being granted their rights. In the first place, they insisted on their children learning in their native language. Applications were constantly written in this matter, appeals and demands were repeated. Ukrainian representatives brought appropriate motions on behalf of the entire Ukrainian community. However, all these activities did not cause any change.

Alongside the restrictions, the state and educational authorities systematically conducted various activities aimed at eliminating Ukrainian history, culture and language. New curricula introduced to the schooling practice emphasized the content concerning the Polish nation and completely disregarded the Ukrainian elements. In the 1930s, the slogans of the Polish national education were relaxed somewhat. However, the polonization activity was intensified. The locations of school were changed by various manipulations and Ukrainian children were directed to those where Polish children constituted the majority. In this way, they were systematically polonized through their daily direct contact with their Polish peers. An increased number of extracurricular activities was organized for them, but only in the Polish language. Such schools received additional financial resources for the purchase of appropriate paintings, illustrations and books for school libraries. Orthodox priests could teach their religion only in Polish and only then did they receive remuneration for their work. Money from the state funds was allocated to purchasing textbooks for religious instruction, but only in the Polish language. Later, these textbooks were given free of charge to the poorest Ukrainian students.

Conclusion: The Ukrainian population undertook various activities aimed at maintaining their national traditions, mother tongue and history. Evening activities for children and youth were organized (mainly by Ukrainian cooperatives), performances of artistic groups with national repertoire were given, Ukrainian literature and magazines were brought in and their collective readership was arranged. The Orthodox church played an important role. In spite of constant orders and restrictions, the church service was held in the Ukrainian language. All religious meetings were always an opportunity to meet, maintain neighbourly contacts and foster the preservation of national traditions.

Keywords: school, a student, a teacher, the Polish language, the Ukrainian language, Catholic religion, Orthodox religion, national culture, science, upbringing.

ELŻBIETA MAGIERA
ORCID: 0000-0003-4209-9240
Uniwersytet Szczeciński

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.11

WSPÓLPRACA SZKOŁY POWSZECHNEJ Z DOMEM W POLSCE OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO NA ŁAMACH „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”

WSTĘP

Problematyka szkoły i domu oraz wzajemnych relacji obu środowisk wychowawczych w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego doczekała się opracowań wydanych w ostatniej dekadzie XX i na początku XXI wieku autorstwa Krzysztofa Jakubiaka, Patrycji Łagi, Marzeny Okrasa, Wiesławy Zasady i innych¹.

Relacje między szkołą i domem w Polsce międzywojennej kształtowały się na gruncie doświadczeń dziewiętnastowiecznych. Zarówno zachodnia, jak i polska myśl pedagogiczna drugiej połowy XIX wieku stały na stanowisku, że wychowaniu dziecka powinno towarzyszyć współdziałanie szkoły i domu

¹ Por. K. Jakubiak, *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1992, z. 19, s. 111–125; K. Jakubiak, *Wypracowanie modelu współpracy domu rodzinnego uczniów i szkoły w polskiej pedagogice II Rzeczypospolitej*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1994, s. 421; K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997; M. Okrasa, *Współpraca rodziny i szkoły na przykładzie szkół w Lublinie w okresie II Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1, s. 217–234; W. Zasada, *Relacja rodzina-szkola (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000, nr 13, s. 165–177; P. Łaga, *Znaczenie relacji szkoły i rodziny w kontekście budowania wsparcia społecznego rodzin dzieci z niepełnosprawnością w II Rzeczypospolitej Polskiej*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35, s. 53–70; E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2003, s. 177–203; E. Magiera, *Współpraca rodziny i szkoły w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 2, s. 105–125; E. Magiera, *Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratorów okręgów szkolnych w latach 1932–1939*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 12, cz. 2, s. 175–196.

rodzinnego uczniów. Jednak w praktyce – jak pisze Krzysztof Jakubiak – rodzice w niewielkim stopniu interesowali się szkołą, a *dom i szkoła były do siebie wrogo nastawione i wzajemnie paraliżowały swoją pracę*². Takie postawy rodziców i nauczycieli wynikały z *faktu postrzegania szkoły przez społeczeństwo polskie zaboru rosyjskiego jako instytucji obcej narodowo i realizującej cele polityki rasyfikacyjnej*³. Podobnie rzecz się miała w zaborze pruskim. W Galicji po uzyskaniu autonomii przywrócono szkolnictwu narodowy charakter, ale mimo to nie było tam ukształtowanej tradycji ani świadomości potrzeby współdziałania szkoły i domu. Jak pisze K. Jakubiak, również *władze oświatowe państw zaborczych były niechętne lub bierne wobec inicjatyw podejmowanych w tej dziedzinie*⁴.

Po odzyskaniu niepodległości, mimo zmiany sytuacji i wzrostu zainteresowania społeczeństwa szkołą, problematyka współpracy szkoły z domem była kwestią palącą. Wymagała naprawy i nowoczesnego ułożenia jej nie tylko w nowych warunkach politycznych, ale też w obliczu odkryć psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, zgodnie z nowymi kierunkami w pedagogice i panującymi ideologiami wychowawczymi. Jej praktyczna realizacja okazała się skomplikowana, wieloaspektowa i wielozadaniowa do tego stopnia, że na początku lat 30. XX wieku Państwowy Instytut Nauczycielski umieścił ją w swoim programie pracy⁵.

Rozwojowi współpracy domu i szkoły sprzyjały popularyzowane i przyjmowane przez środowiska nauczycielskie idee „nowego wychowania”, głoszące zbliżenie szkoły do życia i otoczenia. Problematyka tego współdziałania była popularyzowana nie tylko w tłumaczonych pracach zagranicznych, ale również w rodzimej literaturze i czasopiśmiennictwie. Oznaczało to, że polska teoria i praktyka pedagogiczna okresu międzywojennego poszukiwała własnych rozwiązań dotyczących relacji szkoły i domu. Doprowadziła do tego, że współpraca rodziców ze szkołą przybrała wymiar zorganizowany i była realizowana poprzez działalność ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich⁶.

² K. Jakubiak, A. W. Janke, *Stosunki rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej. Zarys dziejów nowożytnych i najnowszych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 32, s. 144.

³ Tamże, s. 144.

⁴ Tamże, s. 144–145.

⁵ Studenci odwiedzali wszystkie szkoły powszechne Warszawy, zapoznając się na miejscu ze współdziałaniem szkoły i domu oraz przeprowadzając badania zgodnie z wcześniej przygotowanym kwestionariuszem. Zebrany materiał służył do opracowania sprawozdania dotyczącego współpracy szkół powszechnych z domem na terenie Warszawy. Z wymiarem teoretycznym tej problematyki studenci zapoznawali się, wykorzystując aktualne dzieła pedagogiczne. Skłaniały one do postawienia pytań o temat współpracy szkoły z domem w poglądach Marii Montessori, Owidiusza Declorego, Johna Deweya, Fryderyka Wilhelma Foerstera, Pawła Błońskiego, Stanisława Karpowicza, Ewarysta Estkowskiego, Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Poszukiwano rozumienia współpracy szkoły z domem w przepisach prawnych Komisji Edukacji Narodowej oraz realizacji jej w innych krajach: we Włoszech, Austrii, Niemczech, Anglii (Z. Jaworski, *O pracy w P.I.N.*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 23, s. 410–411).

⁶ K. Jakubiak, A. W. Janke, *Stosunki rodziny...*, s. 146.

W Polsce międzywojennej problematyce współpracy szkoły z domem poświęcono prace zwarte i wiele artykułów publikowanych na łamach różnych czasopism, w tym w „Głosie Nauczycielskim”, będącym od 1919 roku centralnym organem prasowym Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Po zjeździe zjednoczeniowym nauczycielskiego ruchu związkowego w lipcu 1930 roku „Głos Nauczycielski” stał się organem prasowym Związku Nauczycielstwa Polskiego⁷. Zagadnienie współpracy szkoły z domem gościło na łamach „Głosu Nauczycielskiego” od pierwszego numeru, który ukazał się w 1917 roku⁸. Jednak w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach tego czasopisma ukazywały się nieliczne, jednostkowe teksty dotyczące wspomnianej relacji. Znacznie więcej tekstów – z uwagi na realizację reformy z 1932 roku – opublikowano w latach 30. XX wieku.

Zarówno poglądy pedagogów sanacyjnych, jak i założenia zreformowanego w 1932 roku szkolnictwa powszechnego uwiaryściły fakt, iż *współpraca szkoły z domem stanowiła jeden ze sposobów realizacji programu wychowania państwowego*⁹. Podlegała ona uregulowaniom formalnym i znalazła swój wyraz w *Statucie Publicznych Szkół Powszechnych Siedmioletnich*, który wymienił ją jako jeden ze środków oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież. Paragraf 62. *Statutu...* zawierał zapis: *Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim, czuwając nad wytworzeniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej, realizują program wychowania przez: a) bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą, b) nauczanie, c) dopomaganie uczniom do samowychowania się, d) organizowanie życia zbiorowego uczniów, e) utrzymywanie stałej łączności z domem pracy wychowawczej*¹⁰. Ten zapis wskazywał na fakt, iż współdziałanie

⁷ „Głos Nauczycielski” – pismo społeczno-oświatowe wydawane od czerwca 1917 roku jako organ Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych, utworzonego w 1916 roku. Ukazywał się jako miesięcznik i dwutygodnik, a od 1926 roku – jako tygodnik. Misję czasopisma wyznaczył Zygmunt Nowicki, jego pierwszy redaktor naczelny. W okresie międzywojennym do komitetu redakcyjnego należeli również (w kolejności alfabetycznej): Marian Falski, Maria Grzegorzewska, Józefa Joteyko, Janusz Korczak, Ksawery Praus, Zofia Rogulska, Aniela Szcycówna i inni. W każdym numerze publikowano artykuły wstępne, podnoszące aktualne problemy oświatowo-wychowawcze. Czasopismo ukazywało działalność związkowych organizacji nauczycielskich, przedstawiało zagadnienia informacyjno-organizacyjne nauczycielskiego ruchu związkowego, sprawy służbowo-zawodowe nauczycieli, kwestie społeczno-gospodarcze, działalność poszczególnych sekcji związku. Ponadto zawierało poradnik samokształceniowy oraz publikowało teksty dotyczące regionalizmu i turystyki, szkół i nauczycieli za granicą. *To najstarsze pismo branżowe w Polsce odegrało istotną rolę w jednoczeniu środowiska nauczycielskiego i w walce o szkołę nowoczesną, niezależną, finansowaną z publicznych funduszy, gwarantującą dobre warunki nauki i pracy. Tym ideom „Głos Nauczycielski” jest wierny do dziś. W okresie międzywojennym Związek wydawał 39 czasopism dla nauczycieli i młodzieży* (A. Trojanowska, *Wszystko zaczyna się od dobrego nauczyciela*, Internet, (dostęp: 21.05.2019), dostępne: <http://gazeta.us.edu.pl/node/281413>).

⁸ Z. Nowicki, *Ewolucja roli nauczyciela w społeczeństwie*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 1, s. 3; M. Skałwińska, *Dom i szkoła*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 5, s. 203; A. Szcycówna, *Karność szkolna*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 1, s. 14; J. Komosiński, *Karność w szkole*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 8, s. 377.

⁹ E. Magiera, *Wychowanie państwowe...*, s. 177.

¹⁰ *Statut Publicznych Szkół Powszechnych Siedmioletnich (z uwzględnieniem zmian do 1939 r.)*, Lwów, Księgarnia R. Schweitzer, 1939, s. 32.

szkoły i domu zostało uznane za jeden z podstawowych czynników oddziaływania wychowawczego.

Celem artykułu jest próba ukazania problematyki współpracy szkoły powszechnej z domem podejmowanej na łamach „Głosu Nauczycielskiego” w Polsce okresu międzywojennego w oparciu o analizę źródeł drukowanych.

UZASADNIENIE POTRZEBY WSPÓLPRACY SZKOŁY Z DOMEM

Analiza tekstów publikowanych na łamach „Głosu Nauczycielskiego” wykazała, że współpraca szkoły powszechnej z domem i ze środowiskiem uczniów była ważnym zagadnieniem pedagogicznym okresu międzywojennego. Z jednej strony zapewniała bowiem sprzyjającą atmosferę i lepsze warunki pracy wychowawczej, które przekładały się na poprawę wyników w nauce, a z drugiej – prowadziła do przekształcania środowiska społecznego¹¹. Ten drugi aspekt był zgodny ze *Statutem...*, który zawierał zapis: *Szkoła powszechna jest nadto powołana do tego, by przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczynić się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska*¹². Chodziło o poszerzenie wpływów szkoły, które były wywierane nie tylko na uczniów, ale również na ludzi dorosłych¹³.

Na łamach „Głosu Nauczycielskiego” wyrażano pogląd, że skoro najpotężniejszym czynnikiem wychowawczym jest rodzina, to należy ją zaangażować do wspólnego ze szkołą oddziaływania wychowawczego. Współpraca ta pozwalała na osłabienie innych wpływów wychowawczych, nierzadko negatywnych. Udowodniano, że szkoła powszechna bez pomocy rodziców, bez zrozumienia przez nich planów i zamiarów nauczyciela, bez stwarzania w domu takich warunków wychowawczych, które sprzyjałyby kształtowaniu pożądanых cech charakteru, nie osiągnie sukcesów wychowawczych. Dlatego szkoła powszechna podjęła pracę nad ujednoczeniem oddziaływań wychowawczych różnych środowisk, a przede wszystkim szkoły i domu¹⁴.

Poszukując uzasadnienia współdziałania obu środowisk wychowawczych, autorzy tekstów publikowanych na łamach „Głosu Nauczycielskiego” stali na stanowisku, że: *praca wychowawcza w szkole nie da się pomyśleć bez jak najściślejszej współpracy z domem dziecka*¹⁵; szkoła bez współdziałania z domem nie mogła należycie spełniać swoich zadań¹⁶; oprócz korzyści przynoszonych szkole współpraca z domem dostarczała również korzyści państwu i społeczeństwu

¹¹ M. Socha, *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 16, s. 277.

¹² *Statut Publicznych Szkół...*, par. 4, s. 8.

¹³ B. Kubski, *Współpraca szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 10, s. 172.

¹⁴ B.a., *Idea współdziałania na terenie szkoły*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 35, s. 651–653.

¹⁵ B. Kubski, *Współpraca szkoły...*, s. 172.

¹⁶ J. Massajada, *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 19, s. 335.

oraz była przejawem troski o kraj i jego mieszkańców¹⁷. Uzasadniając potrzebę współpracy szkoły powszechnej z domem uczniów, Benedykt Kubski podkreślał, że samo wychowanie w rodzinie nie zapewni przygotowania dzieciom i młodzieży do życia w zmieniającej się rzeczywistości¹⁸. M. Socha dodawała, że *rodzina nie przygotowuje dziecka do współczesnego życia*, kształtuje bowiem postawy, umiejętności i nawyki oraz przekazuje zasób kultury, który pozwala funkcjonować tylko w najbliższym otoczeniu¹⁹. Odpowiednie do ewoluujących warunków życia kształcenie i wychowanie mogła zapewnić szkoła powszechna i jej nauczyciel. Przed szkołą postawiono więc zadanie polegające na nawiązaniu właściwych relacji z domem rodzinnym i środowiskiem dziecka, które wspomagałyby proces przygotowania ucznia do życia w zmieniającej się rzeczywistości.

UWARUNKOWANIA WSPÓŁPRACY SZKOŁY POWSZECHNEJ Z DOMEM

Artykuły dotyczące współpracy szkoły powszechnej z domem publikowane na łamach „Głosu Nauczycielskiego” podejmowały problematykę uwarunkowań współdziałania obu podmiotów. T. Wiewiórkowski do czynników leżących u podstaw współpracy szkoły i domu zaliczył:

- środowisko, w którym pracuje nauczyciel i funkcjonuje szkoła;
- stosunek nauczyciela do środowiska oraz środowiska do szkoły i nauczyciela;
- umiejętności nauczyciela dotyczące zorganizowania współpracy²⁰.

Autorzy tekstów dostrzegli różnicę w sposobie organizowania i formach współpracy z domem w zależności od środowiska. Więcej miejsca poświęcano środowisku wiejskiemu, z jednej strony podkreślając jego częstszą obojętność wobec poczynań szkoły, a nawet wrogość, a z drugiej – rzadziej spotykany poprawny stosunek do oświaty²¹. Poszukując przyczyn takiego stosunku do szkoły, odwoływano się do negatywnych doświadczeń z czasów zaborów, które ukształtowały w społeczeństwie wrogie postawy wobec instytucji państwowych, przejawiane również po odzyskaniu niepodległości²². Ponadto zwracano uwagę, że przyczyn trudności lub braku porozumienia szkoły z domem należało poszukiwać w nieznamości przez nauczycieli specyfiki środowiska miejskiego lub wiejskiego. Głoszono postulat, że tylko cierpliwy i wyrozumiały stosunek nauczyciela do

¹⁷ E. Bilowicz, *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 18, s. 316.

¹⁸ B. Kubski, *Współpraca szkoły...*, s. 171.

¹⁹ M. Socha, *W sprawie współpracy...*, s. 277.

²⁰ T. Wiewiórkowski, *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 14, s. 239. Biorąc pod uwagę fakt, że to nauczyciel nawiązywał współpracę z domem rodzinnym, a nie dom z nauczycielem i szkołą, redakcja „Głosu Nauczycielskiego” zwróciła się do czytelników z apelem, żeby doświadczeni nauczyciele na łamach tego czasopisma podzielili się z młodszymi kolegami radami na temat realizacji w praktyce współdziałania z rodzicami uczniów.

²¹ M. Socha, *W sprawie współpracy...*, s. 277.

²² E. Bilowicz, *W sprawie współpracy...*, s. 316.

rodziców, wynikający ze znajomości środowiska społecznego, prowadzi do nawiązania i zacieśnienia współpracy²³.

W artykułach pojawiało się stwierdzenie, że sukcesem było samo doprowadzenie do spotkania nauczycieli z rodzicami na terenie szkoły, ponieważ rodzice nie byli skłonni ani do odwiedzania szkoły, ani do kontaktów z kadrą pedagogiczną. Autorzy tekstów wyjaśniali, że takie postawy rodziców wobec szkoły wynikały z zakresu obowiązków domowych i prac w gospodarstwie rolnym oraz z utrwalonej tradycji braku kontaktów domu ze szkołą. Wezwanie rodzica do szkoły było bowiem kojarzone z trudną sytuacją dydaktyczną lub wychowawczą, unikaną przez rodziców. Jak pisał T. Wiewiórkowski, najlepszą możliwością dla rodzica była taka, w której przez cały okres pobytu dziecka w szkole nie musiał do niej przychodzić²⁴. A. Świtarzowski dodawał, że *większość rodziców, szczególnie inteligencja i „arystokracja” chłopska unika bliższego kontaktu ze szkołą*²⁵. W artykule zatytułowanym *Walka o szkołę powszechną* wnioskowano, że społeczeństwo nie utożsamiało się ze szkołą, nie mówiło o niej „nasza szkoła”. Ciągłe była ona postrzegana jako obca instytucja, która nie przynosiła natychmiastowych, doraźnych korzyści, tylko niewyraźne, dotyczące dalekiej przyszłości²⁶. Brak szacunku do szkoły był również wynikiem trudności materialnych, które dotyczyły niedoinwestowane i niedoceniane przez tzw. „wyższe sfery” szkoły powszechne, mieszczące się w najgorszych lokalach²⁷.

Na stosunek domu rodzinnego do szkoły powszechnej miały także wpływ działania podejmowane przez władze oświatowe i samorządowe. Dlatego na łamach analizowanego czasopisma wołano o właściwy stosunek do nauczyciela i odpowiednie jego traktowanie przez władze. Pisano, że poniżając godność nauczyciela, stawiało się go w trudnej sytuacji wobec rodziców i dzieci²⁸. Podkreślano zasadniczą rolę pedagogów w procesie zjednoczenia społeczeństwa, zwłaszcza wiejskiego, wobec szkoły powszechnej. Temu celowi służyły zebrania z rodzicami, na których należało informować rodziców o roli i zadaniach szkoły, o jej znaczeniu i potrzebie dbania o nią, ponieważ: *Propaganda szkoły*

²³ J. Smotrycka, *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 14, s. 263; M. Socha, *O właściwy charakter zebrań rodzicielskich*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 6, s. 82.

²⁴ T. Wiewiórkowski, *W sprawie współpracy...*, s. 240.

²⁵ A. Świtarzowski, *Zebrania rodzicielskie*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 18, s. 315.

²⁶ B. a., *Walka o szkołę powszechną*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 5, s. 65–66. Stosunek rodziców do szkoły porównywano ze stosunkiem do szpitala. Do obu instytucji rodzice przychodzili tylko w ostateczności. Z tą różnicą, że lekarz był osobą, której słuchano, podporządkowywano się jego zaleceniom i płacono honorarium, a nauczyciel – wymagający od rodziców większej opieki nad dzieckiem i solidniejszej pomocy udzielanej własnemu dziecku – spotykał się z oburzeniem rodziców.

²⁷ B. Ch., *Szkola powszechna w walce o byt materialny*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 27, s. 533–536; J. Szelażek, *Niedola szkoły powszechnej*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 4, s. 75–76.

²⁸ B. a., *O właściwy stosunek do nauczyciela*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 6, s. 81–83; K. Stattlerówna, *„Prawda” życia i pracy nauczyciela szkoły powszechnej*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 26, s. 514–515; J. K., *Gdzie tkwi zło?*, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 21, s. 416–417 i nr 25, s. 440–441.

*powszechnej wśród szerokich mas społeczeństwa jest propagandą Polski, potrzebującej świątłych i uspołecznionych obywateli*²⁹.

Na współpracę szkoły i domu rzutował negatywny stosunek rodziców do nauczycieli, który – jak podkreślano w analizowanych tekstach – wynikał z faktu, iż nauczyciel często był osobą obcą, napływową, nienależącą do lokalnej społeczności. Zauważono, że największy wpływ na postawy rodziców przejawiane wobec nauczycieli miały jednak osobiste i społeczne walory tych ostatnich. W związku z tym wysuwano wniosek, że współpraca szkoły z domem zależy przede wszystkim od odpowiednio dobranego grona pedagogicznego. Pisano, że do pracy w szkolnictwie wiejskim były kierowane przede wszystkim osoby nowo wstępujące do zawodu, dla których szkoła powszechna położona na wsi stawała się miejscem nabierania doświadczenia zawodowego. Dla początkującego nauczyciela praca na wsi, zwłaszcza przed reformą jędrzejewiczowską, w szkole jednoklasowej – twierdziła M. Socha – była trudnym doświadczeniem, nie tylko pod względem dydaktyczno-wychowawczym, ale przede wszystkim społecznym. Nauczyciel, niejednokrotnie będąc jedynym inteligentem w środowisku wiejskim, realizował obowiązek uspołecznienia mieszkańców wsi i tworzył właściwą atmosferę współdziałania szkoły z domem³⁰.

M. Socha doszukała się trzech zasadniczych typów nauczycieli pracujących w środowiskach wiejskich. Pierwszy z nich to człowiek, który „wsiąkał w lud”, „chłopiał”, zatracając własne cechy, własną indywidualność. Wysoki stopień asymilacji ze środowiskiem sprawiał, że taki nauczyciel tracił rolę przewodnika³¹. Przeciwnym typem był nauczyciel, który nie potrafił nawiązać kontaktu ze środowiskiem, stronił od niego, a nawet nim gardził. W związku z tym nie pełnił w nim roli przewodniej. Poszukiwanym i polecanym typem nauczyciela był człowiek o dojrzałej osobowości, rozumiejący specyfikę pracy na wsi, znaczenie szkoły dla środowiska i dla podnoszenia jego kultury, wierzący, że ma do spełnienia ważną misję kulturalno-oświatową wobec mieszkańców wsi³².

Biorąc pod uwagę wszystkie wyżej wymienione okoliczności, zalecano, żeby nauczyciel wykorzystywał każdą nadarzącą się okazję do nawiązania współpracy z rodzicami, ponieważ zdobycie ich zaufania było warunkiem podjęcia współpracy szkoły z domem. Służyła temu praca społeczna nauczyciela podejmowana w różnych instytucjach, która potwierdzała jego wiarygodność wobec rodziców uczniów. Zaangażowanie społeczne nauczyciela sprzyjało utrzymywaniu stałych kontaktów z mieszkańcami społeczności, w tym z rodzicami uczniów³³. Jako przykład takiego stanowiska wyrażonego na łamach „Głosu Nauczycielskiego” może służyć zdanie K. Maja, zgodnie z którym kontakty z rodzicami mogły być

²⁹ A. Świtarzowski, *Zebrania rodzicielskie...*, s. 316.

³⁰ M. Socha, *W sprawie współpracy...*, s. 278.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 278.

³³ J. Massajada, *W sprawie współpracy...*, s. 335.

nawiązywane nie tylko w szkole, ale w różnych środowiskach życia społecznego i zawodowego, np. w kółkach rolniczych, straży pożarnej, spółdzielni³⁴.

Po wejściu w życie ideologii wychowania państwowego poszerzyła się rola społeczna nauczyciela szkoły powszechniej, którą rozumiano jako rolę pracownika i działacza w służbie państwa, przejawiającego obywatelski stosunek do społeczeństwa³⁵. Zgodnie z rozwijającą się ideologią sanacji od 1928 roku zaczęto więcej pisać na łamach „Głosu Nauczycielskiego” o roli społecznej nauczyciela, traktując go jako czynnik siły państwowo-społecznej³⁶. Po 1932 roku, adekwatnie do zmian ustawowych³⁷ i *Statutu szkół powszechnych*³⁸, nastąpiła nie tylko formalna, ale i praktyczna zmiana roli szkoły powszechniej i nauczyciela w społeczeństwie³⁹. Szkołę traktowano jako instytucję podnoszącą poziom kultury społecznej, biorącą udział w przeobrażeniach rolniczo-gospodarczych, wspomagającą wychowanie państwowe całego społeczeństwa⁴⁰. Dlatego na łamach „Głosu Nauczycielskiego” publikowano artykuły, w których pisano, że środowisko społeczne szkoły powszechniej wymaga uświadomienia pod względem obywatelskim przez odpowiedzialnego nauczyciela, potrafiącego wytłumaczyć różne sprawy publiczne i prywatne⁴¹.

Ważną rolę we współpracy szkoły z domem odgrywał kierownik szkoły powszechniej. Autorzy artykułów wskazywali na jego znaczenie nie tylko jako osoby

³⁴ K. Maj, *Nauczyciel a praca społeczna. Racje i motywy pracy społecznej nauczyciela oraz jej granice*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 29–30, s. 500–503.

³⁵ A. Kotowicz, *Nauczyciel związkowiec – jako działacz państwowy*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 16, s. 275.

³⁶ J. Frey, *Nauczyciel jako czynnik siły społeczno-państwowej*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 4, s. 55; K. Maj, *Rola nauczyciela w pracy społecznej*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 11, s. 161–162; M. Kopeć, *Rola nauczyciela w środowisku pracy*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 13–14, s. 192–193; art. red., *Nauczyciel jako wychowawca i obywatel*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 31, s. 347, 381.

³⁷ W artykule 11. stwierdzono, że: *szkoła powszechna ma dać potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego. [...] Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje winny być uwzględnione w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli szkół powszechnych (Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 640).

³⁸ *Statut Szkół Powszechnych*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 15, s. 265–269.

³⁹ M. Ptaszycki, *Rola szkoły powszechniej w przeobrażeniach rolniczo-gospodarczych*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 28, s. 500.

⁴⁰ F. Sadowski, *Realne problemy wychowania państwowego*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 3, s. 57–59 i nr 4, s. 73–75; F. Sadowski, *Pracownik-bojownik*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 15, s. 259–261; S. Dobraniecki, *Nauczyciel związkowiec jako działacz państwowy*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 29–30, s. 504–509. Na łamach „Głosu Nauczycielskiego” podkreślano ideową pracę nauczyciela nad podniesieniem poziomu kultury na wsi, które najpierw z dziećmi, a potem z ich matkami prowadziły pracę oświatową (W. Wiwatowska, *Nauczycielka a praca na wsi*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 12, s. 195–196).

⁴¹ W związku z poszerzeniem roli społecznej nauczyciela szkoły powszechniej po 1932 roku władze ZNP z jednej strony dostrzegały jego przeciążenie pracą społeczną, pisząc że *nauczyciel w Polsce jest tym typem obywatela, którego obecne położenie jest po prostu – krzywdzące* (F. F., *Nasz stosunek do pracy społecznej*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 4, s. 74–75. Por. F. F., *„Dobrowolna” praca społeczna*, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 22, s. 440–441; B. a., *Nasze veto!*, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 25, s. 485–487), a z drugiej doceniały jego znaczenie w pogłębianiu świadomości państwowej mieszkańców wsi i miast oraz apelowały o należycie zorganizowaną, adekwatnie rozdysponowaną między członków kadry pedagogicznej i prowadzoną pod patronatem ognisk ZNP pracę społeczną (J. K., *O pełni życia organizacyjnego*, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 19, s. 381–382).

pokazującej rodzicom wewnątrz budynku szkolnego, ale również zapraszającej ich do szkoły, mającej dla nich czas, organizującej zebrania, zapraszającej na obchody świąt i uroczystości⁴². Zadania kierownika poszerzono o stwarzanie właściwej atmosfery, sprzyjającej kontaktom z rodzicami, opartej na zaufaniu i życzliwości, która miała przekonać rodziców do grona pedagogicznego i do szkoły⁴³.

Zwracano uwagę, że szkoła powszechna jako instytucja społeczna, której celem było przygotowanie uczniów do życia w państwie i społeczeństwie, niekiedy realizowała swoje zadania „na chybił trafił”. Zdaniem Janiny Smotryckiej szkoła czasami podejmowała działania przypadkowe, „po omacku”, nie rozznaczając uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, co sprawiało, że nie rozumiała specyfiki środowiska, w tym swoistości wpływów wychowawczych domu rodzinnego⁴⁴. Podkreślano, że w każdym obszarze pracy szkoły powszechnej, w tym we współpracy z domem, nie może być działań zawieszonych w próżni; nieuwzględniających warunków środowiska; noszących znamiona przypadkowości, doraźności i tymczasowości; opartych na metodzie prób i błędów. Kontakty z domem należało traktować w sposób przemyślany i zaplanowany, rozumiejąc, że z jednej strony wychowanie dzieci przez rodziców może być zgodne ze szkolnym planem wychowawczym i wówczas wspomaga jego realizację albo z drugiej – niezgodne i wtedy hamuje jego wykonanie. Współpraca szkoły z domem potrzebna była w obu wypadkach. Dlatego nie można było pomijać wychowania w rodzinie. Lekceważenie domu rodzinnego uczniów i rezygnacja z prób podejmowania współpracy z rodzicami – jak pisała J. Smotrycka – prowadziły do wytworzenia w szkole atmosfery nacechowanej odrębnością i do coraz większego pogłębiania rozbieżności między domem a szkołą⁴⁵. W związku z powyższym postulowano, żeby rozpoczynając każdy rok szkolny, przemyśleć organizację współpracy z rodzicami, utworzyć plan i wypełnić go treścią. Jak pisał B. Kubski, podsumowując dyskusję na temat współpracy szkoły powszechnej z domem podjętą na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, tylko programowe podejście do współpracy z domem ujęte w jednolity system w całej szkole mogło pozwolić na uzyskanie właściwych efektów wychowawczych i dydaktycznych⁴⁶.

FORMY WSPÓŁPRACY SZKOŁY POWSZECHNEJ Z DOMEM

W tekstach publikowanych na łamach „Głosu Nauczycielskiego” nie traktowano współpracy szkoły z domem jako czynności urzędowej. Postulowano, żeby polegała ona na *bezpośrednim szczerym i serdecznym stykaniu się nauczyciela*

⁴² Dest., *O nową szkołę*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 23, s. 398.

⁴³ Tamże, s. 241.

⁴⁴ J. Smotrycka, *W sprawie współpracy...*, s. 262.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ B. Kubski, *W sprawie współpracy szkoły z domem (Zamknięcie dyskusji)*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 26–27, s. 463–465.

z rodzicami⁴⁷. Jej celem było *wprowadzenie rodziców w sferę zagadnień pedagogicznych, rozwinięcie przed nimi najważniejszych zagadnień pedagogicznych, wskazanie im bogatej teorii wychowania*⁴⁸. Na łamach analizowanego czasopiśma propagowano dwie podstawowe formy współpracy szkoły z domem: rozmowy indywidualne i formy zbiorowe (wywiadówki i zebrania ogólne) oraz trzecią, za którą uważano działalność świetlicy szkolnej⁴⁹.

Rozmowy indywidualne odbywano wówczas, gdy sprawa dotyczyła jednego ucznia, np. spóźnień na lekcje, braku pracy domowej, niedostatecznej higieny lub złego odżywiania czy przemęczenia dziecka. Służyły one udzielaniu rodzicom profesjonalnych wskazówek wychowawczych. Zauważono, że takie rozmowy były nieplanowymi spotkaniami nauczyciela z rodzicami ucznia i nie mogły odbywać się tylko w okresie klasyfikacji semestralnej. Sugerowano unikania spotkań indywidualnych w czasie przerw międzylekcyjnych, ponieważ nauczyciel nie miał wystarczającej ilości czasu na rozmowę z rodzicami. Polecanym przez autorów artykułów rozwiązaniem była zgoda szkoły na to, żeby rodzice przychodzili na lekcje, obserwowali pracę nauczyciela i poznawali zachowanie własnego dziecka w czasie lekcji. Proponowano również wyznaczanie przez wychowawców godzin konsultacji dla rodziców, w czasie których rozmowy odbywały się w mniej formalnych i bardziej serdecznych warunkach. Podkreślano, że nauczyciel w takiej rozmowie nie może przyjmować postawy „śledczego” czy „oskarżyciela”, ale powinien być dla rodziców przyjacielem i doradcą⁵⁰.

Na rozmowy indywidualne najczęściej byli wzywani rodzice ucznia, który dokonał poważniejszego czynu niezgodnego z zasadami życia szkolnego. Termin takiej rozmowy nie był wcześniej ustalany z rodzicami, ponieważ wezwanie rodzica do szkoły było bezpośredniemu następstwem zachowania dziecka. Jak pisała J. Smotrycka, często zdarzało się, że rodzice nie reagowali na takie wezwania, zajęci własną pracą zawodową, zwłaszcza na wsi. Starali się również uniknąć sytuacji dla siebie przykrych, czyli wysłuchiwanie uwag i zarzutów. Skutkiem tego było opuszczanie przez rodziców wyznaczonych spotkań z nauczycielem⁵¹.

Analiza źródeł wykazała, że oprócz rozmów indywidualnych najpopularniejszą formą współpracy szkoły z domem były tzw. wywiadówki, stanowiące formę zbiorowych spotkań z rodzicami. Tolerowane i zalecane przez władze szkolne wywiadówki odbywały się po klasyfikacji semestralnej. Polegały one na informowaniu rodziców o ocenach uczniów oraz zapoznaniu ich z przejawami zachowań nieakceptowanych w szkole. Służyły wymianie informacji nauczyciela-wychowawcy i rodziców o dziecku: jego zaletach, które należało wspierać

⁴⁷ T. Wiewiórkowski, *W sprawie współpracy...*, s. 239.

⁴⁸ E. Kujawski, *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 14, s. 241.

⁴⁹ W kontaktach z rodzicami nie stosowano terminu „konferencja”, ponieważ wnosił on cechę oficjalności, której sugerowano unikać.

⁵⁰ B. Kubski, *Współpraca szkoły...*, s. 173.

⁵¹ J. Smotrycka, *W sprawie współpracy...*, s. 262.

i rozwijać, oraz o wadach, którym trzeba było zapobiegać. Publicystyka pedagogiczna krytykowała typowe wywiadówki, pisząc, że były traktowane dorywczo, sporadycznie i niezbyt poważnie⁵². Ograniczające się do wytykania wad dziecka, nie wspomagały procesu dydaktyczno-wychowawczego i nie pozwalały na rozwinięcie współpracy z rodzicami⁵³. W tym kontekście B. Kubski przypomniał wystąpienie ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu⁵⁴, poruszające kwestię potrzeby bezpośredniego stosunku nauczyciela do dziecka, który – jak pisał – raczej nie był realizowany na wywiadówkach szkolnych⁵⁵.

Mimo krytyki wywiadówek przez cały okres międzywojenny stanowiły one typową formę kontaktu szkoły powszechnej z domem. W tekstach publikowanych na łamach „Głosu Nauczycielskiego” poszukiwano sposobów zachęcania rodziców do udziału w wywiadówkach. Pisano o potrzebie nowoczesnego podejścia nauczycieli do rodziców, opartego na badaniach psychologicznych i socjologicznych. Podkreślano, że rodzic na spotkaniu z nauczycielem chciał usłyszeć nie tylko negatywną, ale i dobrą opinię o swoim dziecku, radę i pomoc, która sprawiała, że dowiadywał się jakie działania wychowawcze ma podejmować wobec własnego dziecka⁵⁶. Autorzy analizowanych tekstów uświadamiali, że w przypadku ciągłego wytykania rodzicom nieakceptowanych zachowań dzieci oraz zarzucania im braku właściwej opieki i wychowania, rodzice przyjmując postawę obronną, formułowali wobec szkoły i nauczycieli zarzuty. Taki stan rzeczy nie sprzyjał współpracy szkoły z domem i prowadził do rozluźnienia stosunków między obiema stronami oraz do unikania wywiadówek zarówno ze strony nauczyciela, jaki i rodziców⁵⁷. Umiejętna współpraca obu środowisk wymagała przestrzegania przez nauczyciela pewnych zasad. Chodziło przede wszystkim o to, żeby na zebraniach szkolnych nie przedstawiać publicznie trudnych spraw poszczególnych uczniów, które kompromitowały rodziców⁵⁸.

Innym rodzajem zbiorowej formy współpracy szkoły powszechnej i domu były zebrania ogólne, które – jak pisano w artykułach publikowanych w „Głosie Nauczycielskim” – miały stawać się miejscem pedagogizacji rodziców, służyć zapoznaniu rodziców z prawidłowościami rozwoju dziecka, z uwarunkowaniami psychologicznymi i pedagogicznymi pracy wychowawczej oraz działaniami podejmowanymi przez szkołę. Na zebraniach ogólnych informowano rodziców o ważnych problemach związanych z wychowaniem dziecka: potrzebie rozkładu dnia dziecka; higienie pracy umysłowej i skutkach przeciążenia nauką; metodach

⁵² B. Kubski, *Współpraca szkoły...*, s. 173.

⁵³ E. Bilowicz, *W sprawie współpracy...*, s. 316.

⁵⁴ S. Czerwiński, *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 4, s. 342–358.

⁵⁵ B. Kubski, *Współpraca szkoły...*, s. 173.

⁵⁶ A. Świtarzowski, *Zebrania rodzicielskie...*, s. 316; J. Smotrycka, *W sprawie współpracy...*, s. 262.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ T. Wiewiórkowski, *W sprawie współpracy...*, s. 240.

nauczania i wychowania; planowanych wycieczkach; potrzebie oszczędzania; działalności organizacji uczniowskich i innych sprawach związanych z życiem szkoły. Twierdzono, że tylko otwarta postawa nauczyciela, omawiającego różne aspekty życia szkoły, doprowadzała do porozumienia z domem rodzinnym. Wówczas – jak pisał B. Kubski – *dom i szkoła będą stanowiły nie dwa zwalczające się obozy, ale jedność, mającą jeden wspólny cel: jak najlepsze wychowanie dziecka*⁵⁹.

Przed reformą z 1932 roku na zebraniach ogólnych z rodzicami, zwłaszcza w miastach, podejmowano również problematykę jednolitego ustroju szkolnego. Wyjaśniano rodzicom, którzy po czwartej klasie szkoły powszechnej posyłałi dzieci do gimnazjów, że szkoła powszechna stanowi zdobycz polskiej oświaty⁶⁰. Pisano o swoistej konkurencji między gimnazjum a szkołą powszechną, zniesionej dopiero po wprowadzeniu Ustawy z 11 marca 1932 roku⁶¹. Do tego czasu – jak donosił B. Chrzan – szkoła powszechna dla zamożnych warstw społeczeństwa była placówką obojętną i nie znajdowała wśród nich opieki, pomocy, zrozumienia i wsparcia materialnego⁶².

Zebrania ogólne z rodzicami stawały się również miejscem rozmów poświęconych wyborowi zawodu. Zaznaczano, że obowiązkiem szkoły powszechnej było wskazanie uczniom kończącym naukę, a przede wszystkim ich rodzicom, dalszej drogi rozwoju dziecka. Dlatego zebrania służyły uświadomieniu rodzicom kwestii dotyczących zainteresowań i zdolności dzieci oraz możliwości zdobycia kwalifikacji zawodowych⁶³.

Analiza źródeł wykazała, że dużo uwagi poświęcano także problematyce organizacji zebrań. Każde spotkanie z rodzicami należało traktować jako święto szkoły. Proponowano uatrakcyjniac formę i treść zebrań, które miały doprowadzić do rozbudzania zainteresowania rodziców życiem szkoły. Rodzic miał poczuć, że zebranie jest czymś znacznie ważniejszym od wielu innych spraw, które miał do załatwienia. Zachęcano, żeby na początku zebrania określić i przedstawić wspólnotę celów oraz zadań domu i szkoły. Do jego porządku należało wprowadzić występy dzieci: deklamacje, inscenizacje, śpiew, popisy gimnastyczne.

⁵⁹ B. Kubski, *Współpraca szkoły...*, s. 173.

⁶⁰ B. Chrzan, *Przyczyny upośledzenia szkolnictwa powszechnego*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 8, s. 139–141; art. red., *Rola szkoły powszechnej w życiu Polski współczesnej*, Cz. I, „Głos Nauczycielski” 1926, nr 9, s. 177; Część II, s. 193–194. B. Chrzan pisał o swoistej niechęci i obojętności rodziców wywodzących się z inteligencji lub ziemiaństwa do szkoły powszechnej, które wynikały z braku formalnych rozwiązań, regulujących stosunek szkoły średniej do szkoły powszechnej, m.in. z braku przepisów w sprawie przyjmowania uczniów do gimnazjum (Tamże, s. 141).

⁶¹ Ustawa zlikwidowała brak powiązania szkoły średniej ze szkolnictwem powszechnym (Dz. U. 1932, nr 38 poz. 389, art. 5, art. 21, s. 640–641). Gimnazja były lepiej wyposażone, posiadały lepsze budynki, miały więcej pomocy naukowych, były ładniejsze, tym samym miały lepsze warunki do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szkoły powszechne mieściły się w ubogich chatach lub wynajętych prywatnych mieszkaniach, były znacznie uboższe i ciasne.

⁶² B. Chrzan, *Przyczyny upośledzenia szkół powszechnych (dokończenie)*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 9, s. 155–157.

⁶³ S. Rodniański, *Szkoła a wybór zawodu*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 9, s. 407.

Przestrzegano przed organizowaniem sceny i wprowadzaniem patetycznej atmosfery, która odstraszała rodziców. Skromne warunki i niezbyt długo trwające występy artystyczne własnych dzieci mogły stać się dla rodziców niezwykle atrakcją. Zebranie miało wzbogacić dostosowany do potrzeb, aktualny, urozmaicony przezroczami i wygłoszony przez członka rady pedagogicznej referat, zawierający kwestie dotyczące stanu szkoły i jej potrzeb⁶⁴. Ważną rolę odgrywała właściwa atmosfera zebrań i profesjonalna organizacja, prowadząca do pozyskania zaufania rodziców i wzbudzenia ich zainteresowania życiem szkolnym i pozaszkolnym dziecka. Sposobem na otwarcie rodziców na świat dziecka w szkole był ich udział w różnego rodzaju uroczystościach szkolnych, w czasie których mogli bliżej poznać własne dziecko⁶⁵.

Jedną z przyczyn niechęci rodziców do udziału w zebraniach były składki szkolne. Podkreślano brak zrozumienia, szczególnie wśród środowisk wiejskich, potrzeby świadczenia pomocy materialnej szkole powszechnej. Znamienny był przykład podany przez J. Smotrycką, która pisała: *Bardzo często wieśniacy powiadają, że gdyby oni budowali szkołę – to tylko niską, bo szkoda pieniędzy na opalenie takiego wysokiego budynku*⁶⁶. Zalecano, aby składki były celowe pod względem rzeczowym i wychowawczym⁶⁷, stosowane z umiarem i uzasadnione, zbierane bez pośpiechu i ponaglenia, racjonalnie zaplanowane, żeby nie wystraszyć i nie zniechęcić rodziców.

Do form współpracy szkoły z domem – oprócz spotkań indywidualnych i zbiorowych – można również zaliczyć świetlice szkolne. Czytelnikom „Głosu Nauczycielskiego” uzmysławiano, że zakończenie nauki dziecka nie mogło przerwać kontaktów szkoły i domu. Biorąc pod uwagę społeczną rolę szkoły powszechnej, podkreślano konieczność wychowania (w tym państwowego), rozwijania zainteresowań i organizowania czasu wolnego absolwentów. Uważano, że: *Motorem życia stać się musi poczucie solidarności, a metodą pracy – współdziałanie*⁶⁸. Publicystyka pedagogiczna zachęcała nauczycieli szkół powszechnych do zakładania świetlic, organizowania rozrywek, zabaw sportowych, przedstawień teatralnych, wycieczek, czytelnictwa czasopism i książek dla młodzieży mieszkającej w najbliższej okolicy⁶⁹. Działalność świetlicy opierała się na wyraźnie wytyczonym celu, racjonalnie opracowanym programie i planie pracy oraz konsekwentnej ich realizacji⁷⁰. W tej kwestii również była potrzebna pomoc rodziców, którzy brali udział w przygotowaniu świąt i uroczystości państwowych, religijnych i świeckich, gromadzących uczniów i absolwentów szkoły powszechnej, ich

⁶⁴ T. Wiewiórkowski, *W sprawie współpracy...*, s. 241.

⁶⁵ E. Bilowicz, *W sprawie współpracy...*, s. 317.

⁶⁶ J. Smotrycka, *W sprawie współpracy...*, s. 262.

⁶⁷ F. Dąbrowski, *Ciężary i korzyści*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 9, s. 158.

⁶⁸ art. red., *Ku państwu społecznemu*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 40, s. 721–724.

⁶⁹ E. Bilowicz, *W sprawie współpracy...*, s. 317.

⁷⁰ J. Chudy, *Świetlica jako system wychowawczo-kulturalnego oddziaływania*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 26, s. 524–525.

rodziców i okolicznych mieszkańców⁷¹. Takie działania z jednej strony były wyrazem współpracy szkoły i domu, a z drugiej sprzyjały zacieśnianiu kontaktów między oboma środowiskami.

WNIOSKI

W okresie międzywojennym „Głos Nauczycielski” wziął udział w debacie dotyczącej niełatwego zagadnienia pedagogicznego, którym była współpraca szkoły powszechnej z rodzicami uczniów. Wśród autorów artykułów najczęściej znajdowali się nauczyciele praktycy, którzy z jednej strony przedstawiali stan współpracy szkoły i domu, a z drugiej głosili postulaty dotyczące współdziałania obu środowisk wychowawczych. Poszukując uzasadnienia współpracy szkoły powszechnej i domu, wyrażali jednoznaczną opinię w sprawie konieczności rozwijania wzajemnych relacji obu podmiotów, ale traktowali je jako zjawisko trudne, skomplikowane, uwarunkowane różnymi czynnikami, a jednocześnie ważne i konieczne dla działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej międzywojennej szkoły powszechnej. W pogłębiony sposób prezentowano uwarunkowania leżące u podstaw wzajemnych kontaktów szkoły i domu, do których przede wszystkim zaliczono czynniki środowiskowe, wzajemny stosunek do siebie oraz umiejętności nauczyciela. Wnioskowano, że kontakty szkoły z domem w znacznej mierze zależały od nauczyciela, od jego przygotowania pedagogicznego, psychologicznego i socjologicznego, od odpowiednich uzdolnień i cech indywidualnych, prezentowanej ideologii i zdolności przystosowania się do środowiska pracy i środowiska społecznego, w którym funkcjonowała szkoła powszechna. We współpracy z rodzicami ważna była przyjacielska, serdeczna postawa nauczyciela. Z kolei warunkiem współpracy szkoły z domem było zaufanie rodziców do nauczyciela zdobywane poprzez jego pracę społeczną.

Przeprowadzone analizy wskazują na fakt, iż w publikowanych na łamach „Głosu Nauczycielskiego” tekstach zawarto uszczegółowienie różnych aspektów współpracy szkoły i domu, ukazując jej rozumienie, sposoby organizowania, trudności i formy, do których zaliczono formy indywidualne i zbiorowe oraz działalność świetlicy szkolnej. Najmniej miejsca poświęcono strukturom organizacyjnym współpracy szkoły powszechnej i domu, które były przedstawione tylko w jednym artykule⁷².

Do najważniejszych tez wysuwanych przez „Głos Nauczycielski” i zachęcających do organizowania właściwej współpracy szkoły powszechnej z domem rodzinnym uczniów należały następujące:

1. Współpraca szkoły z domem prowadziła do osiągnięcia lepszych wyników dydaktyczno-wychowawczych i przekształcania środowiska społecznego.

⁷¹ B. Kubski, *Współpraca szkoły...*, s. 174.

⁷² Emil Kujawski z Katowic na łamach „Głosu Nauczycielskiego” przedstawił struktury organizacyjne realizowane w praktyce i ujęte w Związek Rodzicielski (E. Kujawski, *W sprawie współpracy...*, s. 242–243).

2. Relacja szkoły z domem wspomagała proces przygotowania ucznia do życia w zmieniającej się rzeczywistości.
3. Oprócz czynników środowiskowych i umiejętności nauczyciela na stosunek domu rodzinnego do szkoły powszechnej miały wpływ podejmowane działania władz oświatowych i samorządowych.
4. Zasadnicze znaczenie we współpracy szkoły z domem odgrywał kierownik szkoły wraz z kadrą pedagogiczną.
5. Kontakty z domem należało traktować w sposób przemyślany i zaplanowany, właściwie zorganizowany, zgodny ze szkolnym planem wychowawczym.
6. Tylko programowe podejście do współpracy z domem ujęte w jednolity system w całej szkole pozwalało osiągnąć efekty dydaktyczno-wychowawczych.

Można odnieść wrażenie, że szereg uwag formułowanych w okresie międzywojennym na łamach „Głosu Nauczycielskiego” w sprawie współdziałania szkoły powszechnej z domem jest aktualnych do dzisiaj.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

- B. a., *Idea współdziałania na terenie szkoły*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 35.
- B. a., *Ku państwu społecznemu*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 40.
- B. a., *Nasze veto!* „Głos Nauczycielski” 1935, nr 25.
- B. a., *Nauczyciel jako wychowawca i obywatel*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 31.
- B. a., *O właściwy stosunek do nauczyciela*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 6.
- B. a., *Rola nauczyciela w środowisku jego pracy*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 13–14.
- B. a., *Rola szkoły powszechnej w życiu Polski współczesnej*. Część I i II, „Głos Nauczycielski” 1926, nr 9.
- B. a., *Walka o szkołę powszechną*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 5.
- B. Ch., *Szkoła powszechna w walce o byt materialny*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 27.
- Bilowicz E., *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 18.
- Chrzan B., *Przyczyny upośledzenia szkolnictwa powszechnego*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 8.
- Chrzan B., *Przyczyny upośledzenia szkół powszechnych (dokończenie)*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 9.
- Chudy J., *Świetlica jako system wychowawczo-kulturalnego oddziaływania*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 26.
- Czerwiński S., *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 4.

- Dąbrowski F., *Ciężary i korzyści*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 9.
Dest., *O nową szkołę*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 23.
Dobraniecki S., *Nauczyciel związkowiec jako działacz państwowy*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 29–30.
Dz. U. 1932, nr 38 poz. 389.
F. F., *„Dobrowolna” praca społeczna*, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 22.
F. F., *Nasz stosunek do pracy społecznej*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 4.
Frey J., *Nauczyciel jako czynnik siły społeczno-państwowej*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 4.
J. K., *Gdzie tkwi zło?* „Głos Nauczycielski” 1935, nr 21 i nr 25.
J. K., *O pełnię życia organizacyjnego*, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 19.
Jaworski Z., *O pracy w P.I.N.*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 23.
Komosiński J., *Karność w szkole*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 8.
Kotowicz A., *Nauczyciel związkowiec – jako działacz państwowy*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 16.
Kubski B., *W sprawie współpracy szkoły z domem (Zamknięcie dyskusji)*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 26–27.
Kubski B., *Współpraca szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 10.
Kujawski E., *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 14.
Maj K., *Nauczyciel a praca społeczna. Racje i motywy pracy społecznej nauczyciela oraz jej granice*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 29–30.
Maj K., *Rola nauczyciela w pracy społecznej*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 11.
Massajada J., *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 19.
Nowicki Z., *Ewolucja roli nauczyciela w społeczeństwie*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 1.
Ptaszycki M., *Rola szkoły powszechnej w przeobrażeniach rolniczo-gospodarczych*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 28.
Rodniański S., *Szkoła a wybór zawodu*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 9.
Sadowski F., *Pracownik-bojownik*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 15.
Sadowski F., *Realne problemy wychowania państwowego*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 3 i 4.
Skawińska M., *Dom i szkoła*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 5.
Smotrycka J., *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 14.
Socha M., *O właściwy charakter zebrań rodzicielskich*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 6.
Socha M., *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 16.
Stattlerówna K., *„Prawda” życia i pracy nauczyciela szkoły powszechnej*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 26.

Statut Publicznych Szkół Powszechnych Siedmioletnich (z uwzględnieniem zmian do 1939 r.), wstępem i przypisami opatrzyła S. Łotocka, Lwów, Księgarnia R. Schweitzer, 1939.

Statut Szkół Powszechnych, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 15.

Szelązek J., *Niedola szkoły powszechnej*, „Głos Nauczycielski” 1934, nr 4.

Szycówna A., *Karność szkolna*, „Głos Nauczycielski” 1917, nr 1.

Świtarzowski A., *Zebrania rodzicielskie*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 18.

Wiewiórkowski T., *W sprawie współpracy szkoły z domem*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 14.

Wiwatowska W., *Nauczycielka a praca na wsi*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 12.

Opracowania:

Jakubiak K., Janke A. W., *Stosunki rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej. Zarys dziejów nowożytnych i najnowszych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 32.

Jakubiak K., *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1992, z. 19.

Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997.

Jakubiak K., *Wypracowanie modelu współpracy domu rodzinnego uczniów i szkoły w polskiej pedagogice II Rzeczypospolitej*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1994.

Łaga P., *Znaczenie relacji szkoły i rodziny w kontekście budowania wsparcia społecznego rodzin dzieci z niepełnosprawnością w II Rzeczypospolitej Polskiej*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35.

Magiera E., *Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratorów okręgów szkolnych w latach 1932–1939*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 12, cz. 2.

Magiera E., *Współpraca rodziny i szkoły w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 2.

Magiera E., *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2003.

Okrasa M., *Współpraca rodziny i szkoły na przykładzie szkół w Lublinie w okresie II Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1.

Pisarek W., *Analiza zawartości prasy*, Kraków, Ośrodek Badań Prasoznawczych, 1983.

Zasada W., *Relacja rodzina-szkola (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000, nr 13.

Cooperation of primary school with home in interwar Poland in “Głos Nauczycielski” [Teacher’s Voice]

Summary

Aim: The aim of the article is an attempt to present the issue of cooperation of primary school and home in interwar Poland undertaken in “Głos Nauczycielski” [Teacher’s Voice].

Methods: Historical methods were applied. The philological and inductive methods were used to determine the facts.

Results: As a result of the conducted research, different contexts of arranging the relationship between school and home have been discovered, which were the subject of discussions between teachers and pedagogues published in the magazine “Głos Nauczycielski” [Teacher’s Voice] including: the justification of the need for cooperation of primary school; the conditions of cooperation between school and home; individual and collective forms of cooperation between school and home.

Conclusions: The cooperation of school and home in Poland in the interwar period required a proper and systemic organization. It was the basis for achieving better didactic and educational results of students and led to the transformation of the social environment. The head of the school together with the teaching staff played a key role in the cooperation of school and home. “Głos Nauczycielski” [Teacher’s Voice] promoted recognizing the cooperation between school and home in a modern manner based on the findings of pedagogical sciences.

Keywords: “Głos Nauczycielski” [Teacher’s Voice], primary school, cooperation between school and home, history of education.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK

ORCID: 0000-0003-3779-8004

Uniwersytet Opolski

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.12

„OŚWIATA POZASZKOLNA” – PIERWSZE CZASOPISMO ANDRAGOGICZNE W II RZECZYPOSPOLITEJ (1921–1923)

POCZĄTKI CZASOPISM ANDRAGOGICZNYCH

Tradycje polskiego czasopiśmiennictwa podejmującego szeroko rozumianą problematykę oświaty dorosłych sięgają schyłku XIX stulecia. Czasopisma wydawały m.in. organizacje społeczne i oświatowe prowadzące działalność kulturalną i oświatową na terenie poszczególnych zaborów. Pierwszym polskim periodykiem dotyczącym spraw oświaty dorosłych była „Wiedza dla Wszystkich” – pismo Uniwersytetu Ludowego im A. Mickiewicza ukazujące się od maja 1899 r. we Lwowie. Jego komitet redakcyjny był związany z Polską Partią Socjalno-Demokratyczną. Pół roku później, w październiku 1899 r., w Krakowie zaczęto wydawać miesięcznik „Oświata” (który na początku 1900 r. zmienił nazwę na „Pogląd na Świat”) poświęcony zagadnieniom wykształcenia, czytelnictwa i samouctwa. Miał on charakter religijny i po dwóch latach, w 1902 r., przestał się ukazywać¹.

W 1891 r. Towarzystwo Szkoły Ludowej rozpoczęło wydawanie „Przewodnika Oświatowego”, początkowo zawierającego materiały sprawozdawcze związane z działalnością organizatora. Zakres omawianych zagadnień systematycznie poszerzano o problemy metodyczne oraz teoretyczne, dotyczące różnorodnych form pracy kulturalno-oświatowej². Pismo to stosunkowo regularnie ukazywało się do 1914 r.

W Poznaniu od 1906 r. wydawano czasopismo „Czytelnia Ludowa”, przekształcone w 1910 r. w miesięcznik „Przegląd Oświatowy”. Był to organ Towarzystwa Czytelnii Ludowych, którego władze centralne chciały ułatwić pracę działaczom w mniejszych miejscowościach. Miało ono stosunkowo szeroki profil tematyczny

¹ K. Wojciechowski, *Pierwsze czasopismo polskie poświęcone problematyce oświaty dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1969, nr 1, s. 13.

² J. Sutyla, *Z historii czasopiśmiennictwa oświatowego w Polsce*, „Oświata Dorosłych” 1987, nr 6, s. 371.

– od problemów związanych z organizowaniem czytelni, odczytów, wykładów, po popularyzowanie idei uniwersytetów ludowych. W 1917 r., czyli w trakcie wojny, Polska Macierz Szkolna rozpoczęła wydawanie miesięcznika pod tytułem „Polska Macierz Szkolna”. Periodyki te, ukazujące się w czasach niewoli narodowej na ziemiach należących do różnych państw zaborczych, miały do spełnienia podstawowy cel, jakim *była obrona polskości, troska o język i kulturę ojczystą*³.

POLITYKA OŚWIATOWA

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku spowodowało konieczność integracji bardzo odmiennych pod względem poziomu rozwoju gospodarczego, społecznego i sytuacji oświatowo-kulturalnej regionów. Polskie społeczeństwo – w porównaniu do państw zachodnioeuropejskich – było bardzo zacofane kulturalnie i oświatowo. Na ziemiach zaboru pruskiego prawie nie występowało zjawisko analfabetyzmu, gdyż obowiązywał przymus szkolny. Z kolei galicyjską wieś – szczególnie jej część wschodnią – zamieszkiwała ogromna rzesza analfabetów i analfabetów wtórnych. Najtrudniejsza była sytuacja na obszarze byłego zaboru rosyjskiego, gdzie procent analfabetów sięgał 50%, co było konsekwencją polityki oświatowej władz carskich oraz braku przepisów określających czas trwania i zakres nauki szkolnej. Około połowa polskiego społeczeństwa po powstaniu niepodległego państwa polskiego nie posiadała sztuki czytania i pisanja, a osoby uczęszczające do szkół z niemieckim bądź rosyjskim językiem wykładowym trzeba było nauczyć tych umiejętności w języku polskim.

Zacofanie intelektualne szczególnie dotyczyło środowiska robotniczego – zarówno wielkomiejskiego, jak i małomiasteczkowego. Ta sytuacja dotyczyła również mieszkańców wsi, często nierozumiejących potrzeby edukacji młodego pokolenia. Uważano, że dziecko powinno ukończyć 4-letnią szkołę elementarną, gdyż dalsze kształcenie było zbyt kosztowne dla rodzin, bądź też traktowano je jako *pański luksus*⁴. Znaczna część młodzieży i dorosłych nie posiadała wystarczających kompetencji do czytania prasy i książek. Na zmianę tej sytuacji wpływ mogli wywierać przedstawiciele inteligencji uczestniczący w organizowaniu i działalności różnego typu stowarzyszeń i towarzystw społecznych. Dlatego niezwykle ważnym, priorytetowym zadaniem pracy oświatowej u progu niepodległości była likwidacja analfabetyzmu. Zatem celem polityki oświatowej nowo powstałego państwa polskiego było upowszechnienie i dostępność do szkolnictwa na poziomie podstawowym, a szkoła niepodległej Polsce miała do spełnienia również funkcje integracyjne. Dotyczyło to zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. W miarę szybkie efekty, głównie w zakresie alfabetyzacji polskiego społeczeństwa, można było jednak osiągnąć poprzez zorganizowanie oświaty pozaszkolnej. W pierwszych latach funkcjonowania państwa polskiego miała ona za zadanie wyrównywanie braków

³ Tamże.

⁴ J. Żarnowski, *Spoleczeństwo Polski międzywojennej*, Warszawa 1969, s. 58 i nast.

wykształcenia podstawowego wyniesionego z czasów niewoli, czyli pełniła funkcję kompensacyjną, jak również służyła kształtowaniu postawy narodowej i obywatelskiej. Uznano ją za jeden z najistotniejszych czynników jednoczących zdezin-
tegrowany polityką państw zaborczych naród polski.

W połowie 1918 r. w Departamencie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego utworzono Referat Oświaty Pozaszkolnej, po kilku miesiącach przekształcony w Wydział Oświaty Pozaszkolnej, którego naczelnikiem został Aleksander Janowski. W dniach od 14 do 17 kwietnia 1919 r. z inicjatywy ministra Ksawerego Praussa został zwołany Wielki Zjazd Nauczycielski mający określić najważniejsze zasady organizacji szkolnictwa w Polsce. Wyodrębniono w nim sekcję Oświaty Pozaszkolnej, której przewodniczył ks. Antoni Ludwiczak – wieloletni przewodniczący Towarzystwa Czytelní Ludowych. Oświata pozaszkolna miała być ważnym działem systemu edukacji w niepodległej Polsce. Uczestniczący w obradach sekcji dyskutowali nad organizacją oświaty pozaszkolnej, likwidacją analfabetyzmu, samokształceniem, nie byli jednak jednomyślni w zakresie kompetencji państwa, samorządu oraz organizacji społecznych w jej organizowaniu⁵. W uchwałach Sejmu Nauczycielskiego napisano: [...] *nie może być traktowana jako pomocnicza działalność filantropijna, [...] miała spełniać szczególnie ważną funkcję społeczną, zwalczając analfabetyzm i podnosząc kulturalny i obywatelski poziom mas ludowych*⁶. Część delegatów łącznie z ks. A. Ludwiczakiem postulowała, by towarzystwa oświatowe nadal posiadały swobodę jej prowadzenia. Część natomiast dążyła do tego, by kontrolę nad pracą oświatową powierzyć *czynnikom publicznym, a od samorządu i władz państwowych domagali się wydatnej pomocy materialnej*⁷. Nie udało się sformułować niebudzących kontrowersji postulatów końcowych. Dlatego uchwalono, że *oświata pozaszkolna winna zarówno co do inicjatywy, jak i co do pracy wychowawczej, opierać się na samopomocy społecznej. Pomoc zaś rządu zarówno moralna, jak i materialna, winna być skierowana do tych wypadków, gdzie już w założeniu sama ingerencja miejscowych samorządów i zrzeszeń społecznych nie wystarcza, a również tam, gdzie społeczeństwo, mimo wysiłków nie może podoląć potrzebom*⁸.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie genezy, struktury oraz problematyki podejmowanej na łamach czasopisma „Oświata Pozaszkolna”. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości przez Polskę wspierało ono prace oświatowców z osobami dorosłymi. Artykuł został opracowany w oparciu o metodę indukcyjną pozwalającą odtworzyć dzieje pisma i podejmowane w nim problemy edukacyjne. Wykorzystałam też metodę analizy zawartości prasy, co umożliwiło dokonanie analizy jakościowej i merytorycznej treści opracowań.

⁵ J. Sytyła, *Kompensacyjna funkcja oświaty dorosłych w Polsce międzywojennej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 184–185.

⁶ Cyt. za: „Ruch Pedagogiczny” 1969, nr 1, s. 79–80.

⁷ J. Sytyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław–Warszawa 1982, s. 36.

⁸ Tamże, s. 36; *O szkołę polską, Pierwszy ogólnopolski wielki zjazd nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia w Warszawie. Sprawozdania i streszczenia*, cz. III, opr. W. Kopczeński, Lwów–Warszawa 1920, s. 238.

GENEZA „OŚWIATY POZASZKOLNEJ”

U progu niepodległości praca oświatowa pozaszkolna miała do spełnienia dwie wzajemnie uzupełniające się role: była ważnym czynnikiem budowania jedności kultury oraz *wzmacniała siły wprowadzające przemiany, wywołujące różnice, które wynikają z tendencji bądź utrzymania i upowszechnienia istniejącego dorobku, bądź też rozbudzenia nowej twórczości*⁹. By te role mogły być efektywnie zrealizowane, potrzebnymi byli odpowiedni pracownicy oświatowi: nauczyciele dorosłych i młodzieży prowadzący kursy, uniwersytety ludowe, poradnie samokształceniowe itp., oraz bibliotekarze oświatowi. Działający wśród młodzieży i dorosłych pracownicy kulturalno-oświatowi podejmujący ją z zamiłowaniem, wykorzystywali w pracy swoje doświadczenia bądź też opierali się na własnej intuicji¹⁰. Nie posiadali jednak wiedzy z zakresu psychologii człowieka dorosłego, znajomości teoretyczno-metodycznych podstaw pracy z człowiekiem dorosłym, co niewątpliwie wpływało na efekty ich działania¹¹. Wsparciem miały być dla nich systematycznie organizowane od października 1920 r. przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP w różnych miastach całej Polski konferencje oświatowe oraz wydawany po ich zakończeniu biuletyn, docierający do osób zaangażowanych w prace z dorosłymi, a niebiorących bezpośredniego udziału w konferencjach. Chciano w ten sposób upowszechniać informacje mogące pomagać i wspierać prowadzących pracę oświatową na terenie Rzeczypospolitej. Wiadomym jest, iż w konferencjach udział brała tylko nieliczna reprezentacja nauczycieli i oświatowców, dlatego początkowo członkowie Redakcji planowali, że pismo to będzie jedynie biuletynem konferencji oświatowych. Pisano: *Torować zatem drogę śmiałej myśli twórczej, budzić świadomość konieczności ogólnego społecznego wysiłku pracy w tej dziedzinie pracy, strzec jej powagi i nieskazitelności, pogłębiać metody pracy i doskonalić jej środki – oto hasła – pod którymi zgrupować pragnie pismo zastęp tych, co doniosłość idei oświaty dorosłych rozumieją i stanąć są gotowi w szeregu do wielkiej i odpowiedzialnej pracy nad rozbudową naszej kultury w szerokich masach społeczeństwa, z czystą intencją przygotowania ich do tej czynnej roli kulturalnej jaką im w chwili obecnej wyznaczył duch czasu*¹². Efektem tych zamierzeń było drukowanie wygłoszonych podczas kwartalnych konferencji referatów w nowo powstałym czasopiśmie „Oświata Pozaszkolna”.

Dr Eustachy Nowicki, któremu powierzono funkcję redaktora biuletynu, oraz członkowie redakcji podjęli decyzję *stworzenia centralnego organu, który by miał za zadania łączyć i wiązać w harmonijną całość wszystkie, tak często dotąd rozbieżne poczynania oświatowe, a równocześnie z tym być warsztatem*

⁹ H. Radlińska, *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Warszawa 1947, s. 136.

¹⁰ Tamże, s. 199.

¹¹ A. Stopińska-Pajak, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju, problematyka. Koncepcje*, Katowice 1984, s. 52.

¹² *Od Redakcji*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, z. 1, s. 3.

w dokonywującej się pracy nad ustaleniem celów, kierunków i metod naszej oświatowej działalności¹³. Tak zaczęto w 1921 r. wydawać „Oświatę Pozaszkolną”.

Dr E. Nowicki był osobą doświadczoną w pracy z dorosłymi, stąd powierzenie mu trudnych obowiązków związanych z przygotowaniem czasopisma przeznaczonego dla nauczycieli dorosłych było dobrym wyborem. Już jako uczeń szkoły średniej we Lwowie był członkiem i działaczem socjalistycznej organizacji młodzieżowej zgrupowanej wokół czasopisma „Promień”. Uczestniczył w ruchu samokształceniowym. Na Uniwersytecie Lwowskim ukończył studia i tam w 1912 r. przygotował dysertację doktorską pt. *Studia nad kancelarią koronną Kazimierza Jagiellończyka*¹⁴. Po odzyskaniu niepodległości przeniósł się do Warszawy, gdzie podjął pracę w Wydziale Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP. Aktywnie uczestniczył w organizowaniu kursów dla analfabetów oraz odczytów dla dorosłych w stolicy¹⁵. Zajmował się organizacją kursów dla nauczycieli, przygotowując ich do pracy z dorosłymi, prowadził działalność poradniczą. Z jego inicjatywy wydawano książeczki informacyjne *Przewodnik Obywatela Rzeczypospolitej*. Podjęta w 1921 r. praca redaktora „Oświaty Pozaszkolnej” pozwalała na wspieranie i pomoc w realizowaniu potrzeb edukacyjnych osób zaangażowanych w działalność oświatową z dorosłymi w zakresie podstaw teoretycznych i metodycznych.

ZAWARTOŚĆ MERYTORYCZNA CZASOPISMA

Dla powstałego rządu polskiego sprawą priorytetową było wyprowadzenie mieszkańców Rzeczypospolitej z zacofania oświatowego. Tekst przygotowany przez redakcję pisma, zamieszczony w pierwszym numerze, ukazywał sytuację ludności polskiej w zakresie edukacji na poziomie powszechnym w porównaniu do państw Europy Zachodniej. Pisano: *wielowiekowa niewola zepchnęła naród polski do szeregu ludów nieoświeconych o zaniedbanej kulturze i braku uświadczenia narodowego i obywatelskiego*¹⁶. *Polska znajduje się w grupie najciemniejszych ludów Europy. [...] Całe jedno pokolenie wychodzące w czasie obecnej wojny z dzieciństwa i chłopięctwa do dojrzałości, przedstawia się jako zaniedbane, nieświadomione, ciemne pokolenie, które z powodu zawieruchy dziejowej pozbawione zostało dobrodziejstw oświaty. A przecież pokolenie to stoi na progu wrót do pełni praw obywatelskich, do pełni urzędów w państwie, wskutek czego musi się budzić poważna troska o dalszą przyszłość Rzeczypospolitej*¹⁷. Ta trudna i niekorzystna sytuacja w zakresie alfabetyzacji obywateli Rzeczypospolitej wymagała przygotowania do pracy z nimi nauczycieli, których czasopismo „Oświata Pozaszkolna” miało wspierać i inspirować.

¹³ Tamże.

¹⁴ J. Sutyła, *Eustachy Nowicki*, „Oświata Dorosłych” 1981, nr 4, s. 567.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ *Od Redakcji*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, z. 1, s. 1.

¹⁷ Tamże, s. 2.

Strukturę czasopisma tworzyło kilka części: **1. Artykuły i rozprawy**, **2. Konferencje oświatowe**, **3. Materiały**, **4. Z ruchu oświatowego w Polsce**, **5. Z ruchu oświatowego zagranicą**, **6. Przegląd pism**, **7. Przegląd literatury**.

Dział **Artykuły i rozprawy** zawierał przez cały okres wydawania periodyku teksty niektórych referatów wygłoszonych podczas kwartalnych konferencji organizowanych przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP oraz inne opracowania. Wygłoszony przez N. Perzyńskiego na I Konferencji Oświatowej w Warszawie referat, dotyczący samego zdefiniowania terminu *oświata pozaszkolna*, był tekstem inicjującym problematykę teoretyczną, a wydrukowano go w 1921 r. w pierwszym numerze¹⁸. Rozumienie tego terminu nie było wówczas jednoznaczne. Dlatego w tekście ukazano tradycje prowadzenia pracy oświatowej wśród dorosłych w Europie Zachodniej od czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej, poprzez rewolucję przemysłową aż do czasów współczesnych. Pisano, iż działalnością oświatową pozaszkolną powinny być objęte osoby dorosłe – zarówno te, które wcześniej ukończyły szkołę powszechną, jak i posiadające braki w tym zakresie. Wiadomo bowiem, że wiedza nabyta w szkole, jeśli nie jest ugruntowywana i wykorzystywana w życiu, powoli się dezaktualizuje, jest zapomniana, dlatego należy ją ciągle upowszechniać wśród najszerszych kręgów społecznych, nie tylko robotników, ale również osób wykształconych. Pisano: *Praca oświatowa pozaszkolna w Polsce będzie zatem pracą nad ludźmi dorosłymi i dorastającą młodzieżą, przyczem zwracając się przede wszystkim do „ludu” obejmie także warstwę wyższą*¹⁹. Poprzez tę działalność dążono do ukształtowania wspólnoty i jedności kulturalnej całego narodu. W pracy z dorosłymi należało uwzględniać strony: intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną, by rozwijały się w sposób harmonijny. Efektywność tego działania uzależniona była od doboru przez pracowników odpowiednich środków, metod pracy, jej indywidualizowania oraz unikania w postępowaniu pewnych schematów. Zaangażowane w tę pracę powinny być zarówno organizacje społeczne, jak i rząd. Dzięki ich współpracy możliwa będzie realizacja ważnego społecznie celu, jakim było wyrównanie braków wykształcenia i umożliwienie pełnego udziału w życiu społecznym²⁰.

Problematyka zamieszczanych na łamach pisma tekstów dotyczyła psychologiczno-społecznych uwarunkowań kształcenia, wychowania osób dorosłych, ich możliwości uczenia się oraz swoistości tych procesów. Na przykład Józefa Joteyko przedstawiła znaczenie procesów poznawczych, głównie wrażeń wzrokowych, w procesie uczenia się w okresie dorosłości, porównując je z czasem dzieciństwa²¹. Wskazała, jak można je udoskonalać przez całe życie, by dorośli

¹⁸ N. Perzyński, *Praca pozaszkolna*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, nr 1–2, s. 7.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 13.

²¹ J. Joteyko, *Znaczenie wrażeń wzrokowych przy nauczaniu dorosłych*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, z. 1–2, s. 13 i nast.

rozwijali zainteresowania, potrafili ocenić rzeczywistość, w której funkcjonują. Te zagadnienia poszerzył w kolejnym tekście Aleksander Janowski, ukazując rolę wrażeń wzrokowych podczas wycieczek, zwiedzania wystaw i muzeów²².

Cele pracy oświatowej w zakresie możliwości dokonania przemian osobowościowych uczestników zanalizowano w 1923 r. *Człowiek dorosły posiada zwykle znaczny materiał wiadomości – pisano – świadomie lub podświadomie zebranych, ma sposobność powiększania go wciąż czerpiąc z otaczającego życia. Musi jednak umieć patrzeć, rozumieć to, na co patrzy i szukać wyjaśnień dla dostrzeżonych zjawisk i zagadnień, których sam rozwiązać nie potrafi. Najważniejszym więc wynikiem działalności oświatowej będzie wyrobienie na tle udzielanej nauki umiejętności samodzielnej pracy umysłowej. Rezultat ten da się osiągnąć poprzez odpowiedni dobór przedmiotów zestawionych z punktu widzenia ich wartości kształcącej poprzez zastosowanie odpowiednich metod w ich traktowaniu*²³. Kwestię dostosowywania metod w pracy oświatowej do dorosłego odbiorcy podejmowano również w innych tekstach dotyczących analizy poszczególnych form oświaty dorosłych.

W drugim roku wydawania „Oświaty Pozaszkolnej” problematyka artykułów koncentrowała się na kilku formach pracy oświatowej z dorosłymi. Najważniejsze były wówczas kursy dla dorosłych²⁴, ich organizacja²⁵ oraz proces nauczania²⁶. Wiele miejsca poświęcono domom ludowym. Prezentowano ich tradycje w Europie Zachodniej, jak również podjęto dyskusję nad ustaleniem odpowiedniego terminu dla nazwania tej placówki oświatowej, dostosowanego do polskich warunków²⁷. Ponadto przedstawiono propozycję ustawy o oświacie pozaszkolnej²⁸ oraz roli samorządu w jej organizowaniu i finansowaniu²⁹.

W niepodległej Polsce ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie społeczności państwowej miały być biblioteki. Stąd też znaczące miejsce na łamach „Oświaty Pozaszkolnej” zajmowały teksty związane z problematyką czytelnictwa dorosłych zarówno w aspekcie historycznym, jak i zadań we

²² A. Janowski, *Znaczenie wrażeń wzrokowych przy prowadzeniu wycieczek, zwiedzaniu wystaw i muzeów*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, z. 1–2, s. 41.

²³ I. Sawicka, *Jednostka jako cel pracy oświatowej*, „Oświata Pozaszkolna” 1923, z. 5, s. 400.

²⁴ K. Kornilowicz, *Znaczenie i zarys organizacji kształcenia dorosłych i młodzieży pracującej*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 1, s. 1; S. Augustyniak, *Kursy dla dorosłych jako przygotowanie do czytelnictwa*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 2, s. 53.

²⁵ S. Kopciński, *Podstawy organizacyjne miejskich kursów dla dorosłych*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 1, s. 25.

²⁶ B. Godecki, *Kto i jak ma uczyć dorosłych*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 1, s. 40.

²⁷ M. Orsetti, *Oświatowe domy społeczne zagranicą*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 4, s. 203 i nast.; A. Langner, *Pojęcie domu ludowego i jego rola oświatowo-kulturalna*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 4, s. 193 i nast.; K. Kornilowicz, *Ogniska oświatowo-kulturalne ludności miejskiej*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 4, s. 216 i nast.; T. Jemielewski, *Domy ludowe i ich działalność oświatowo-kulturalna w środowisku wiejskim*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 4, s. 230 i nast.

²⁸ K. Kornilowicz, *W sprawie ustawy o oświacie pozaszkolnej*, „Oświata Pozaszkolna” 1923, z. 4, s. 303 i nast.

²⁹ W. Wysocki, *Samorząd a oświata pozaszkolna*, „Oświata Pozaszkolna” 1923, z. 4, s. 299 i nast.

współczesnej rzeczywistości. Konferencja w Krakowie w czerwcu 1921 r. koncentrowała się wokół tej problematyki, co znalazło odzwierciedlenie w zawartości merytorycznej kolejnego numeru pisma. Opierając się na doświadczeniach zarówno europejskich, jak i amerykańskich oraz australijskich, wskazywano na konieczność stworzenia sieci bibliotek publicznych. Miały one być zlokalizowane w taki sposób, aby *każdy obywatel państwa, bez względu na to, gdzie mieszka, – w mieście, miasteczku, czy na wsi, w osadzie lub nawet w pojedynczym osiedlu – miał możliwość otrzymać żadaną książkę bez wielkich kosztów i straty czasu. Ten ideał powinien być myślą przewodnią polityki bibliotekarskiej w kraju w stosunku do bibliotek publicznych i powszechnych*³⁰. Ukazano historię czytelnictwa i bibliotek w naszym kraju, jak również politykę w zakresie bibliotek publicznych i powszechnych w Polsce i innych państwach europejskich i pozaeuropejskich. Uważano, że placówki te są ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój oświaty pozaszkolnej. Biblioteka miała być samodzielną placówką oświatową, organizującą życie kulturalne miejscowości, w której była zlokalizowana. Zwracano uwagę na konieczność zachęcania do czytelnictwa, wyrabiania nawyku czytania, aby w ten sposób zapobiegać zjawisku wtórnego analfabetyzmu.

Na łamach czasopisma prezentowano i charakteryzowano również instytucjonalne formy edukacji dorosłych w krajach Europy Zachodniej, takie jak uniwersytety ludowe, uniwersytety powszechne, muzea, wskazywano na możliwości wykorzystania w pracy oświatowej środków dydaktycznych takich jak film i przeźrocza³¹. Poprzez ukazywanie doświadczeń zagranicznych starano się inspirować organizatorów do ich stosowania w praktyce na gruncie polskim.

Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia pracy oświatowej z dorosłymi było wówczas bardzo ważnym zagadnieniem. Najczęściej zaangażowani w tę działalność byli nauczyciele szkół powszechnych. Nie zdobywali oni jednak żadnych podstaw teoretycznych ani metodycznych w trakcie edukacji w seminariach nauczycielskich. A przecież [...] *rola nauczyciela ludowego zwłaszcza w tak oplakanych warunkach kulturalnych, jak to ma miejsce u nas, nie może się zacieśnić do nauczania jako takiego. Nauczyciel jest jedynym ogniwem łączącym świat kultury z szarym i przyziemnym poziomem życia głuchej wsi polskiej; on jeden może i musi podnieść poziom tego życia na wyższe szczeble, przeniknąć szary i na pół zwierzęcy typ bytowania dzisiejszej wsi pierwiastkami idealizmu i kultury. Jednym słowem nauczyciel musi być nie tylko nim – ale w tej samej mierze musi być organizatorem życia kulturalnego wsi na szerszą skalę. W godzinach pozaszkolnych musi oddziaływać w sensie kulturalno-twórczym nie tylko na powierzoną jego pieczy młodzież szkolną ale i na społeczeństwo starszych. W ten sposób ma obowiązek wykuwać polską*

³⁰ F. Czerwijowski, *Polityka bibliotekarska w kraju w stosunku do bibliotek publicznych i powszechnych*. Referat z IV konferencji oświatowej w Krakowie z dnia 27 czerwca 1921 r., „Oświata Pozaszkolna” 1921, z. 4, s. 138.

³¹ W. Wolert, *Oświata dorosłych w Skandynawii*, „Oświata Pozaszkolna” 1923, z. 2, s. 121 i nast.; N. Perzyński, *Ogólna charakterystyka współczesnej pracy oświatowej pozaszkolnej w Niemczech*, „Oświata Pozaszkolna” 1923, z. 3, s. 193 i nast..

teraźniejszość obok przyszłości polskiej³². I dalej pisano: *Do pełnienia tej ważnej roli potrzebne jest nauczycielowi ludowemu odpowiednie przygotowanie. Musi on po pierwsze poznać możliwie dokładnie historię dotychczasowych wysiłków i prób na polu oświaty pozaszkolnej i organizacji życia kulturalnego, pod drugie musi poznać gruntownie psychologię środowiska, w którym ma działać*³³. Postulaty te były niezwykle istotne, ponieważ od ich spełnienia zależała efektywność oddziaływań wobec uczestników, jak również satysfakcja nauczycieli kształcących dorosłych.

Nadmienić trzeba, iż wszystkie opublikowane teksty w części **Artykuły i rozprawy** były dość obszerne – liczyły od kilkunastu do ponad dwudziestu stron. Zawierały źródła dokumentujące przekazywane informacje, jak też pozwalające osobom szczególnie zainteresowanym określić problematykę pogłębienie wiedzy na dany temat. Były to w części referaty wygłoszone podczas konferencji oświatowych, merytorycznie pogłębione, a jednocześnie napisane w sposób komunikatywny dla czytelnika. W każdym numerze zamieszczano od trzech do sześciu tego typu artykułów.

W dziale **Konferencje oświatowe** publikowano szczegółowe sprawozdania z odbywających się konferencji oświatowych dotyczących oświaty pozaszkolnej dorosłych³⁴. Informowano o referentach, krótko charakteryzując treść przedstawionych przez nich referatów. Omawiano dyskusje podejmowane przez uczestników tych spotkań i drukowano sformułowane wnioski do przekazania Wydziałowi Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP.

Część zatytułowaną **Materiały** tworzyły: sprawozdania z pracy pozaszkolnej kuratoriów okręgów szkolnych, sprawozdania z organizacji kształcenia dorosłych w różnych regionach Polski oraz formach działalności oświatowej organizacji społecznych, informacje o przebiegu różnorodnych kursów instruktorskich dla nauczycieli dorosłych. Były one przygotowane rzetelnie, opublikowane na kilku stronach pisma.

Niezwykle interesujący dla współczesnego czytelnika jest dział **Z ruchu oświatowego w Polsce**, zawierający informacje o pracy Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, jego zamierzeniach oraz sprawozdania z pracy Wydziałów Oświaty Pozaszkolnej w różnych regionach kraju. W dziale tym scharakteryzowano również zawartość serii książeczek wydanych z jego inicjatywy pod tytułem „**Przewodnik Obywatela Rzeczypospolitej**”, które miały pomóc pracownikom oświaty pozaszkolnej w uświadomieniu narodowym i obywatelskim dorosłych mieszkańców Polski. Inicjatywa ta była szczególnie ważna w czasie kształtowania się granic Rzeczypospolitej do 1921 r., gdzie na Śląsku i Mazurach – poprzez

³² B. Poletur, *Projekt reformy programu seminariów i kursów nauczycielskich oraz instytucji pedagogicznych ze stanowiska postulatów oświaty pozaszkolnej. (szkie)*, „Oświata Pozaszkolna” 1923, z. 5, s. 405 i nast.

³³ Tamże.

³⁴ Przykładowo: *Konferencja oświatowa w Krakowie*, „Oświata Pozaszkolna” 1921, z. 1; *Konferencja oświatowa w Wilnie*, „Oświata Pozaszkolna” 1922, z. 5; *Konferencja oświatowa w Bydgoszczy*, „Oświata Pozaszkolna” 1923, z. 4.

udział w plebiscytach – mieszkańcy mieli zdecydować o przynależności państwowej tych regionów. Właśnie tam wysyłano komplety polskich książek, które były bardzo pomocne osobom zaangażowanym w prowadzenie działalności oświatowej.

W tym dziale zamieszczano także stosunkowo dokładne informacje o konferencjach i spotkaniach różnych organizacji mających w swoich programach pracę oświatową z dorosłymi, jak też informowano o rozpoczęciu działalności różnych instytucji. Wiele miejsca poświęcono funkcjonowaniu Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych w Warszawie, jak i przybliżano pracę oświatową działających na terenie kraju towarzystw społecznych.

Czasopismo adresowane było do nauczycieli aktywnie włączających się do prac w zakresie organizacji oświaty pozaszkolnej, dlatego interesująca była inicjatywa informowania na łamach pisma o nowościach wydawniczych z zakresu oświaty dorosłych zarówno polskich, jak i zagranicznych. Przedstawiano omówienia zawartości merytorycznej tych publikacji mogących być przydatnymi do pracy z człowiekiem dorosłym. Bardzo wartościowa była część dotycząca oświaty dorosłych za granicą. Zawierała ona syntetyczne prezentacje organizacji oświaty pozaszkolnej i jej struktury w różnych krajach. Celem było nie tylko przybliżenie form pracy z człowiekiem dorosłym, ale też inspirowanie polskich oświatowców do wykorzystania sprawdzonych doświadczeń w specyficznych warunkach polskich. Każdy numer kończono przeglądem pism oświatowych wydawanych w Polsce i za granicą.

Na charakter i specyfikę każdego czasopisma wpływ mają autorzy publikowanych na jego łamach tekstów. Do współpracy z „Oświatą Pozaszkolną” zaproszono wybitnych teoretyków oraz praktyków oświaty pozaszkolnej. Swoje teksty publikowali tu przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, m.in.: Helena Radlińska, Józefa Joteyko (psycholog), Jan Bystron (muzykolog), Czesław Jaxa-Bykowski, Władysław Wolert (historyk dziennikarstwa) oraz działacze oświatowi – m.in.: ks. Antoni Ludwiczak, Kazimierz Kornilowicz (Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych), Eustachy Nowicki, Emmanuel Imiela (referent oświaty pozaszkolnej w Wydziale Oświaty Publicznej Województwa Śląskiego). Zapraszano też praktyków z zagranicy, którzy przybliżali polskiemu czytelnikowi działalność różnych instytucji oświatowych kierowanych do dorosłych. Jaka była recepcja tego czasopisma? Trudno na to pytanie odpowiedzieć, bowiem nie zawierało ono części korespondencji do Redakcji. Brak jest też materiałów archiwalnych związanych z wydawaniem tego pisma w zespole Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Archiwum Akt Nowych.

UWAGI KOŃCOWE

Z dzisiejszej perspektywy czasopismo „Oświata Pozaszkolna” stanowi bogate źródło do dziejów oświaty dorosłych w początkowym okresie II Rzeczypospolitej. W każdym numerze bowiem były zamieszczane informacje o realizowaniu pracy pozaszkolnej w różnych częściach państwa polskiego. Najwięcej informacji dotyczyło ziem byłego zaboru rosyjskiego. Był on bowiem najbardziej zaniedbanym

obszarem odrodzonego państwa, co wiązało się z koniecznością dostosowania form pracy edukacyjnej i oświatowej dla dorosłych mieszkańców, która mogłaby zaspokoić ich indywidualne potrzeby oraz zrealizować funkcję kompensacyjną oświaty dorosłych. Mało miejsca – w porównaniu do innych regionów Polski – zajmowały problemy oświatowe występujące na terenie województwa śląskiego – zarówno te dotyczące ludności polskiej, jak i mniejszości niemieckiej. W opracowaniach opublikowanych na łamach czasopisma odzwierciedlano kierunki prac oświatowych Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, czyli alfabetyzację, czytelnictwo i uświadamianie narodowo-obywatelskie. Były to w owym czasie najważniejsze cele polityki oświatowej wobec dorosłych obywateli Rzeczypospolitej.

Z dniem 31 grudnia 1923 r. „Oświata Pozaszkolna” przestała się ukazywać. Było to wynikiem skarbowych reform ministra Stanisława Grabskiego, który znacząco ograniczył budżet MWROP. Redukcje budżetowe najbardziej dotknęły oświatę pozaszkolną. Władze uważały, że ta działalność powinna być wspierana głównie przez organizacje społeczno-oświatowe, tak jak było w czasie zaborów. Data ta zamyka pierwszy etap działalności Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, który od momentu odrodzenia państwa polskiego pełnił rolę koordynatora edukacji dorosłych, starając się o uregulowanie najważniejszych spraw związanych z oświatą pozaszkolną na terenie całego kraju. Samo czasopismo w trudnym okresie początkowych lat Drugiej Rzeczypospolitej integrowało oświatę pozaszkolną kierowaną do dorosłych, przybliżało światowe osiągnięcia w tym zakresie, inspirując do wykorzystania doświadczeń i sprawdzonych rozwiązań w tym zakresie. Od 1924 r. w miejsce zlikwidowanego czasopisma zaczęto wydawać „Polską Oświatę Pozaszkolną” (również pod redakcją E. Nowickiego), która nieprzerwanie przez 16 lat wspierała polskich oświatowców.

BIBLIOGRAFIA

Czasopisma:

- „Oświata Pozaszkolna” 1921–1924.
- „Ruch Pedagogiczny” 1969, nr 1.

Źródła drukowane:

O szkołę polską, Pierwszy ogólnopolski wielki zjazd nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia w Warszawie. Sprawozdania i streszczenia, cz. III, opr. W. Kopczeński, Lwów–Warszawa 1920.

Opracowania:

Radlińska H., *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Warszawa 1947.

Stopińska-Pająk A., *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje*, Katowice 1984.

Sutyła J., *Eustachy Nowicki*, „Oświata Dorosłych” 1981, nr 4.

Sutyła J., *Kompensacyjna funkcja oświaty dorosłych w Polsce międzywojennej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

Sutyła J., *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław–Warszawa 1982.

Sutyła J., *Z historii czasopiśmiennictwa oświatowego w Polsce*, „Oświata Dorosłych” 1987, nr 6.

Wojciechowski K., *Pierwsze czasopismo polskie poświęcone problematyce oświaty dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1969, nr 1.

Żarnowski J., *Spoleczeństwo Polski międzywojennej*, Warszawa 1969.

„Oświata Pozaszkolna” [Extracurricular Education] – the first andragogical magazine in the Second Republic of Poland (1921–1924)

Summary

Aim: The aim of this article is to present the problem connected with the magazine “Oświata Pozaszkolna” [Extracurricular Education] which, during the first years following Poland’s regaining its independence in 1918, supported educators in their work with adults. The author shows the origins of the magazine, its structure and issues dealt with in its columns.

Methods: The article was prepared with the use of an inductive method which made it possible to recreate the history of the magazine, and the questions pertaining to education which it was concerned with. The author also used a method of the analysis of the press content. Therefore, it was possible to conduct the qualitative and substantive analysis of the content of this secondary source.

Results: Polish society of that time was greatly backward as regards the level of education. Therefore, that disadvantageous situation regarding literacy of the citizens of the Republic of Poland demanded that teachers should be prepared to work with the former. And it was the magazine “Oświata Pozaszkolna” [Extracurricular Education] which was meant to aid them in their work, inspire them and offer professional support. The problem covered in its columns concerned psychological and social conditions behind educating and rearing adult people, the specifics of those processes, as well as the history of extracurricular education. The articles and materials for publication were prepared by outstanding pedagogues, educators and psychologists of the day, on the one hand, and practitioners of extracurricular education, on the other one.

Conclusions: To sum it up, it needs to be underlined that the magazine fulfilled the policy of the Polish state, endeavouring to effectively support teachers of adults in integrating educational actions so that the shortcomings in the level of education could be eliminated and the right national and civic attitudes of the adult could be shaped successfully.

Keywords: extracurricular education, teacher’s magazine, literacy, the adult, teacher of adults.

WIESŁAWA LEŻAŃSKA
ORCID: 0000-0002-6098-6495
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.13

EDUKACJA OBYWATELSKA W SZKOŁACH ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W POLSCE MIĘDZYWOJENNEJ

WPROWADZENIE

W literaturze *bycie obywatelem* rozpatrywane jest jako pojęcie prawne i pojęcie psychologiczne. Jako pojęcie prawne odnosi się do statusu jednostki określonego w konstytucjach narodowych i międzynarodowych oraz innych aktach prawnych i decyzjach. Prawa i obowiązki posiadają dwa wymiary: społeczno-ekonomiczny i polityczno-obywatelski. Prawa i obowiązki społeczno-ekonomiczne są częścią *obywatelstwa społecznego*, zaś prawa i obowiązki polityczno-obywatelskie stanowią *obywatelstwo polityczne*¹. Psychologiczne pojęcie obywatelstwa dotyczy świadomości, uczuć i zachowań jednostki jako obywatela. Obejmuje wówczas: wiedzę, intuicję, opinie, postawy, wartości i zachowania jednostki wobec struktur politycznych².

Edukację obywatelską natomiast definiuje się jako koncepcję pedagogiczną, zgodnie z którą podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie się z obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem państwowym. Edukacja ta podkreśla wagę przejścia od postrzegania świata z perspektywy prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa. Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się to swoje otoczenie naprawiać i doskonalić poprzez umożliwienie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad i norm oraz pozyskania przez nich kompetencji do działania. To związanie edukacji i jej kontekstu staje się szczególnie istotne w sytuacji,

¹ H. Dekker, *Socjalizacja i edukacja obywatelska młodego pokolenia. Teoria i wyniki badań*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1993, nr 2, s. 7.

² Tamże, s. 8.

gdy następuje zmiana otoczenia, w którym te relacje zachodziły, reprodukowały się i modernizowały³. Stało się tak właśnie w roku 1918, kiedy Polska odzyskała niepodległość. Odrodzenie państwa polskiego zmieniło zasadniczo warunki funkcjonowania oświaty. Do grupy najważniejszych zadań awansował wówczas wymóg zbudowania jednolitego systemu oświatowego i wprowadzenia programów nauczania odpowiadających potrzebom niepodległego państwa.

Szkoła średnia ogólnokształcąca miała wówczas charakter elitarny – ani strukturalnie, ani programowo nie pozostawała w związku ze szkołą powszechną. Jej główne zadania dyktowała potrzeba przygotowania młodych Polaków do bycia obywatelami w wolnym państwie. Szkoła taka, poprzez treści programowe wszystkich przedmiotów oraz wszystkie zajęcia pozalekcyjne, realizowała edukację obywatelską, której celem było przygotowanie młodzieży do pracy w różnych dziedzinach życia narodowego, obowiązków społecznych oraz rozwijanie odpowiedzialności za posiadaną wolność.

W poszczególnych okresach rozwoju społecznego kształtowały się różne ideały wychowawcze, akceptowane przez środowiska społeczne i realizowane w praktyce wychowania. W zależności od epoki i warunków lokalnych w realizacji jej brały udział instytucje społeczne o różnej trwałości, zasięgu i sile oddziaływania. Główny jednak ciężar wychowania ponosiły dom rodzinny i szkoła. Jednocześnie wychowanie było zawsze uwikłane w całokształt stosunków i procesów społecznych. W jego treściach, celach i formach znajdowały wyraz wartości i dążenia różnych grup, które tworzyły własne ideologie.

Przyjmując, że ideologia to system poglądów, idei, pojęć politycznych, socjologicznych, prawnych, etycznych, religijnych lub filozoficznych jednostki albo grupy, uwarunkowany czasem, miejscem i stosunkami społecznymi⁴, możemy przyjąć, że ideologia wychowawcza to system określonych zasad, norm, wzorów oraz ideałów charakterystycznych dla danej grupy społecznej. Ideologia rozwija się pod wpływem bodźców zewnętrznych, jak również w myśl własnej logiki oraz konieczności wewnętrznych, związanych z rozwojem grupy, która stanowi jej podmiot.

W procedurze wyjaśniania szukamy odpowiedzi, dlaczego w wyzwolonej Polsce nie od razu stworzono warunki do wypracowania nowej ideologii wychowawczej, chociaż wydaje się to problemem nadrzędnym. Dopiero w latach 1923–25, w okresie względnej stabilizacji oświatowej, próbowano nadać wychowaniu ściśle sprecyzowany kierunek.

Spółeczeństwo polskie w okresie całego dwudziestolecia międzywojennego usiłowało wypracować nowe, wielowarstwowe życie społeczno-polityczne, kulturalne i gospodarcze. Jednakże zmieniające się ciągle rządy pracowały dorywczo, improwizując rozwiązania codziennych spraw, a więc bez koncepcji i szerszych

³ Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1991, nr 1, s. 89.

⁴ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, s. 767.

perspektyw społecznych i gospodarczych. W tych warunkach toczące się przez cały okres dwudziestolecia walki o różne rozwiązania polityczne, ustrojowe i społeczne rzutowały bezpośrednio na sytuację oświaty i kreowały ideologię wychowawczą.

Ideologiczną podstawę pedagogiki narodowej i jej ideałów wychowawczych sformułował Roman Dmowski w *Myślach nowoczesnego Polaka*. Dowodził w nich, że *naród jest treścią moralną państwa, państwo zaś jest niezbędną formą polityczną narodu*⁵.

Do roku 1926 zasadniczym elementem w formułowanym ideale wychowawczym była idea narodu, interpretowana jednak i definiowana z różnych pozycji klasowych jej przedstawicieli⁶. Nie była to idea nowa, ale bardzo silna. Zawierały ją programy wszystkich ugrupowań politycznych. Nie dziwi zatem fakt, że stała się podstawą pierwszych programów oświatowych wolnej Polski⁷. Koncepcje wychowania narodowego znajdujemy już w XIX-wiecznej teorii pedagogicznej, głównie Stanisława Prusa-Szczepanowskiego i Zygmunta Balickiego. Szczepanowski, łącząc ideały romantyczne z trzeźwością pozytywistyczną, najważniejszą rolę przypisywał wychowaniu narodowemu. Cechą patriotyzmu polskiego była według niego nie tylko miłość ojczyzny, lecz wrodzone Polakowi zamiłowanie do bohaterstwa. Dlatego narodowość uważał za najżywotniejszą i najbardziej twórczą ideę, *około której obraca się historia nowożytna*⁸. Ideał wychowawczy to według niego człowiek jednoczący w sobie pierwiastki wiary w wielkie i szlachetne idee i ich zwycięstwo z nowoczesną nauką i umiejętnościami. Pierwsze wskazują cele życia i działania, drugie natomiast dają niezawodne środki do ich realizacji⁹. Nie należy jednak tradycjonalizmu narodowego Szczepanowskiego utożsamiać z konserwatyzmem. Według niego tradycje narodowe mają duże znaczenie nie ze względów wartości statycznej, lecz przede wszystkim dlatego, że wskazują punkt wyjścia i kierunek postępowania pedagogicznego. Opierając się na najlepszych tradycjach polskich, nie wahał się być propagatorem tego wszystkiego, co nowoczesna nauka i doświadczenie stworzyły. Precyzując zasady urzeczywistniania ideału wychowania narodowego, twierdził – nie bez słuszności – że bez wykształcenia charakteru nie ma kształcenia intelektualnego¹⁰.

W odróżnieniu od patriotycznej pedagogiki Szczepanowskiego doktryna Balickiego była *wyrazem egoizmu narodowego*¹¹. Podstawą wychowania było

⁵ R. Dmowski, *Myśli nowoczesnego Polaka*, Warszawa 1933, s. 240.

⁶ H. M. Serejski, *Naród a państwo w polskiej myśli historycznej*, Warszawa 1978; K. Grzybowski, *Ojczyzna – naród – państwo*, Warszawa 1977.

⁷ K. Jakubiak, *Charakter narodowy Polaków i jego konsekwencje wychowawcze w świetle polskiego piśmiennictwa z końca XIX i początków XX wieku*, w: *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. I. Michalska i G. Michalski, Łódź 2009, s. 43.

⁸ S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912, s. 295.

⁹ Tamże, s. 296–297.

¹⁰ Tamże, s. 305.

¹¹ Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki*, Warszawa 1903; tenże, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909.

według niego *wżywianie się* w dzieje, w ziemię, w ludzi, w mowę i literaturę ojczystą. Wychowanie zaś było tworzeniem narodu. Celem indywidualnym tak pojętego wychowania było *stworzenie Polaka – obywatela, zdolnego do pracy dla ojczyzny i do jej obrony, celem zaś ogólnym – wychowanie duszy narodu*¹². Naród był dla Balickiego *najwyższym dobrem na ziemi*. Jednakże byt narodowy mogą osiągnąć tylko te narody, które potrafią walczyć, zwyciężać i mścić swe krzywdy dziejowe¹³.

Do momentu odzyskania niepodległości wychowanie narodowe stanowiło pewną wizję wychowawczą, ale już w pierwszych programach szkolnych, opracowanych w latach 1919–1922, można dostrzec jego zwiastuny. Jednocześnie termin *narodowe* był określeniem podstawowym dla endecji. A zatem *narodowe* miało znaczyć tyle co endeckie. W wielu publikacjach pojawiła się problematyka kierunków i celów wychowania, ale programu rządowego w tej dziedzinie jeszcze nie było.

W ideologii wychowawczej Polski międzywojennej wyraźnie zarysowały się dwa zasadnicze kierunki: narodowo-chrześcijański i demokratyczno-obywatelski. Podstawy narodowo-chrześcijańskiej ideologii wychowawczej wypracowało Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe. Pierwsze o nim wzmianki endecja zawarła w deklaracji programowej z roku 1918, w której podkreślała, iż duch narodowy i religijny stanowić mają podstawę wychowania we wszystkich szkołach. Zwolennicy Chrześcijańskiej Demokracji uważali, że zadaniem szkoły średniej powinno być wychowanie moralne, ukształtowanie prawego charakteru, a najskuteczniejszym środkiem do tego miało być wychowanie religijne¹⁴. Natomiast zwolennicy opcji demokratyczno-obywatelskiej w naczelne cele wychowania wpisywali powinności obywatelskie (Bolesław Kielski, Lucjan Zarzecki, Władysław M. Borowski, Tadeusz Łopuszański i inni). Miernikiem wartości moralnej narodu miał być według nich tak zwany *duch publiczny*, który należało budować *na tradycji narodowej, powinnościach obywatelskich i realiach aktualnego życia*¹⁵. Za główne cele tego wychowania uważano odrodzenie i umocnienie więzi narodowej oraz przystosowanie młodego pokolenia do twórczej pracy na rzecz odbudowy ojczyzny.

ENDECKIE PROGRAMY EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Pierwsza reforma programów nauczania w niepodległej Polsce odbywała się pod hasłem unarodowienia szkolnictwa średniego i związania go z potrzebami odradzającego się państwa. Mimo że już wówczas założono, iż szkoła

¹² Tamże, *Zasady...*, s. 26.

¹³ Tamże, s. 26–27.

¹⁴ W. Lutosławski, *Zadania szkoły średniej*, „Muzeum” 1923, nr 2, s. 106–122.

¹⁵ W. M. Borowski, *Ogólne zarzysy wychowania narodowego*, Warszawa 1918, s. 58.

średnia musi zmienić swój charakter z zakładu kształcącego na wychowawczy¹⁶, w pierwszej kolejności zajęto się ujednoczeniem i usprawnieniem procesu kształcenia. Nowe programy, uwzględniające potrzeby społeczne i gospodarcze odrodzonego państwa, miały służyć kształceniu *pionierów postępu*. Całe nauczanie należało zatem unowocześnić, zerwać z dotychczasowym werbalizmem i encyklopedyzmem. Nawet stosunkowo szeroki zasięg nowatorstwa pedagogicznego nie zmienił jednak miejsca szkoły średniej w polskim systemie oświatowym. Nadal pozostawała ona szkołą elitarną, istniejącą niezależnie od szkolnictwa powszechnego. Jediną zmianą wprowadzoną przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego było podzielenie 8-letniego gimnazjum na dwa szczeble programowe: 3-letni przygotowawczy – gimnazjum niższe i 5-letni systematyczny – gimnazjum wyższe¹⁷. Kolejnym krokiem, zapowiadany przez ministerstwo, miała być likwidacja gimnazjum niższego i oparcie wyższego na 7-letniej szkole powszechnej.

Po upadku rządu Jędrzeja Moraczewskiego (Tymczasowy Rząd Ludowy Republiki Polskiej) oficjalnym programem MWRiOP stał się kierunek wychowania narodowego propagowany przez Tadeusza Łopuszańskiego i ks. Jana Gralewskiego. Łopuszański, autor *Programu naukowego szkoły średniej*, jako zadanie najważniejsze, wyznaczał szkolnictwu *odtworzenie spoistego narodu*, świadomego swych obowiązków i praw, swej jedności i odrębności, będącego zarazem *tworzywem silnego państwa*¹⁸. Podobnie jak ks. Gralewski, Polskę, jej kulturę, historię, geografę, życie społeczne, ekonomiczne i polityczno-prawne uczynił ośrodkiem nauczania i wychowania. Wszystkie te przedmioty stanowiły szeroko rozumianą edukację obywatelską, której zadaniem było kształtowanie postaw patriotycznych, narodowych i obywatelskich.

Pierwszy program nauki obywatelskiej przedstawił już w roku 1916 Konrad Chmielewski. Ten właśnie program ministerstwo przyjęło jako pierwowzór przedmiotu nauka o Polsce współczesnej. Przedmiot został wprowadzony jako obowiązkowy do szkoły powszechnej i średniej, a w 1921 także do programu seminariów nauczycielskich¹⁹. Naukę o Polsce współczesnej traktowano nie jako przedmiot czysto teoretyczny, ale jako *praktyczną naukę obywatelstwa*. Miała ona być ukoronowaniem wszystkich wiadomości obywatelskich, społecznych i gospodarczych zdobywanych przez kolejne lata szkolne, a ujętych w pewną całość. Podstawowym zadaniem przedmiotu było przygotowanie uświadomionego i znającego swe prawa i obowiązki obywatela. W *Uwagach do programu* stwierdzano, że nauka o Polsce współczesnej przedstawia zasadnicze zjawiska w ujęciu polityczno-państwowym; ziemię, ludność i władzę traktuje jako główne

¹⁶ *Program naukowy szkoły średniej*. Projekt wypracowany przez Sekcję Szkolnictwa Średniego, Warszawa 1919, s. 146.

¹⁷ Tamże, s. 7.

¹⁸ T. Łopuszański, *Zadania wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1918, nr 1, s. 137.

¹⁹ K. Chmielewski, *W sprawie nauki o Polsce współczesnej w seminariach*, „Pedagogium” 1931, nr 4, s. 49.

elementy organizacji państwowej, gospodarstwo i kulturę jako zasadnicze funkcje państwa lub jako zorganizowane instytucje publiczne, podlegające opiece i kierownictwu państwa. Treści nauki o Polsce współczesnej ujęte były w pięć bloków tematycznych:

1. Terytorium Rzeczypospolitej
2. Zaludnienie Rzeczypospolitej
3. Ustrój Rzeczypospolitej
4. Gospodarstwo Polski
5. Kultura²⁰.

Część I obejmowała wiadomości z zakresu obszaru i granic Polski, ze szczególnym uwzględnieniem granicy rosyjsko- i niemiecko-polskiej oraz granicy morskiej; wynikające ze środkowego położenia, kierunki polityki polskiej (unie, związki, przymierza) oraz relacje z organizacjami międzynarodowymi. Program uwzględniał także podział administracyjny Rzeczypospolitej, jego uzasadnienie historyczne i geograficzno-gospodarcze, sieć rzeczna, bogactwa naturalne i obronność poszczególnych jednostek administracyjnych. Autorzy programu proponowali także porównanie terytorium Polski z innymi państwami europejskimi.

Część II obejmowała trzy kręgi tematyczne:

- Polska jako państwo narodowe – równouprawnienie narodowości i wyznań, również w aspekcie historycznym;
- Podział socjalny zaludnienia jako wyraz podziału zawodowego, podziału pracy i rezultatu rozwoju gospodarczego;
- Kierunki polityczne jako wyraz odrębnych w państwie interesów gospodarczych.

Część III traktowała o ustroju Rzeczypospolitej i obejmowała wiadomości z zakresu państwa i prawa. Zalecano zatem rozpoczynać od poznania Konstytucji z marca 1921 roku, a następnie struktury i form działalności władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej. W zakresie praw i obowiązków obywatelskich zwracano uwagę na obowiązek świadczeń materialnych, powszechny obowiązek służby wojskowej i obowiązek szkolny. Natomiast wśród praw na pierwsze miejsce wysuwano prawa *wolności duchowej*, fizycznej i gospodarczej; prawo do opieki państwowej i organizację tej opieki.

W części IV omawiano temat polskiej gospodarki, w którym uwzględniano sytuację rolnictwa, przemysłu w poszczególnych gałęziach produkcji, komunikację, budżet państwa, funkcjonowanie Banku Polskiego oraz polskie zadłużenie. Ostatnią, V część poświęcono szeroko rozumianej kulturze. Umieszczono w niej treści z zakresu ustroju szkolnictwa, instytucji naukowych i artystycznych, oświaty pozaszkolnej, czytelnictwa powszechnego oraz kultury ludowej²¹. Celem tak nakreślonej nauki o Polsce współczesnej miało być uobywatelenie ucznia i przygotowanie go do życia w taki sposób, by miał gotowe drogowskazy w zakresie

²⁰ *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1926, s. 91–93.

²¹ Tamże, s. 93.

życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego, naukowo umotywowane i uporządkowane. Ukazywanie postępu w zakresie życia politycznego i gospodarczego miało kształtować poczucie dumy z bycia Polakiem. Dwudziestolecie międzywojenne było bowiem okresem apoteozowania historycznej przeszłości i patriotycznej dumy.

Gwarancji zachowania ciągłości rozwojowej narodu oraz uczuciowego związania go z własnym państwem miało służyć uprzywilejowanie w nauczaniu języka polskiego, kultury ojczystej, historii i tradycji narodowej. Akcent na wychowawczą rolę języka polskiego położono szczególnie w programach szkół średnich Wielkopolski i Pomorza, by w ten sposób zlikwidować skutki zaborczej polityki wynaradawiania²².

Kierunek wychowania narodowego, którego celem było przede wszystkim kształtowanie jedności narodowej, znalazł odzwierciedlenie w szczegółowych programach nauczania dla gimnazjum niższego i wyższego z zastrzeżeniem, że w gimnazjum niższym edukacja obywatelska będzie realizowana na miarę dojrzałości umysłowej i społecznej uczniów²³. Najlepszym środkiem do realizacji tak nakreślonych zadań wychowawczych, poza nauką o Polsce współczesnej, miała być literatura. Według Bolesława Pochmarskiego, nauczyciela gimnazjalnego, wielka poezja doby romantycznej stanowiła doskonałą podstawę do kształtowania osobowościowych cech młodego Polaka. Ukazywała bowiem cały szereg idealnych wartości duszy ludzkiej – szlachetny idealizm, piękno ducha rycerskiego, ofiarną i czynną miłość ojczyzny, wreszcie mocne poczucie moralności oparte na głębokiej religijności.

*Nigdzie tak silnie nie występuje romantyczny postulat patriotyzmu czynnego, pisał Pochmarski, jak w poezji Wyspiańskiego, który wyzwolenie Ojczyzny opiera na wyzwoleniu z więzów bezwładu, nieproduktywnego marzycielstwa, a tchnięciu duszy na pole ciągle twórczego, ciągle czynnego i całopalnego życia*²⁴.

Po pierwszych pracach unifikacyjnych i legislacyjnych, rozpoczęto dyskusję nad precyzowaniem celów i zadań wychowawczych. Wysuwano nowe projekty (L. Zarzecki)²⁵, które miały zastąpić dotychczasowy ideał obywatela-bojownika ideałem obywatela-pracownika. Usiłowano zmienić psychikę Polaka przez ograniczenie w wychowaniu czynnika emocjonalnego i historycznego na rzecz realizmu i praktycyzmu. Ku realnym potrzebom życia praktycznego miała skierować uwagę młodego Polaka literatura pozytywizmu. To ona ułatwiała zaszczerpienie kultu pracy, wiedzy fachowej, uczyła sumiennego spełniania obowiązków. *Jeżeli uczeń ma nabrać ochoty do życia, zaufania we własne siły – to w wychowaniu należy mu przedstawić takie postacie przede wszystkim, które do*

²² M. Rudnicki, *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*, Poznań, Warszawa 1922, s. 11.

²³ *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe*, Warszawa 1919.

²⁴ B. Pochmarski, *Nauka literatury na tle chwili obecnej*, „Muzeum” 1922, nr 2, s. 130.

²⁵ L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, Warszawa 1929.

*uspołecznienia i uszlachetnienia ludzi wiodły, które własną pracą doszły do znaczenia, choćby przez to wiele głów koronowanych, swoich i obcych, przyszło pokryć milczeniem*²⁶.

Najpełniej polityka endecko-chadecka rozwinęła się w czasie sprawowania rządów przez braci Grabskich. Minister WRiOP Stanisław Grabski, brat premiera Władysława Grabskiego, podkreślając praktycyzm nauczania, jednocześnie akcentował elitaryzm szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Odrzucając dotychczasowe postępowe osiągnięcia nowego wychowania, powrócił do tradycyjnego systemu nauczania, intelektualistycznej koncepcji szkoły średniej²⁷. W. Grabski zaś wyrażał przekonanie, że całe wychowanie powinno służyć sprawie przygotowania społeczeństwa do życia gospodarczego, szkoły zatem miały urabiać wśród wychowanków typ nie tylko konsumenta ale także producenta sprawnego *do walki na polu gospodarczym*²⁸.

W latach 1924–1926 wychowaniu narodowemu coraz częściej nadawano nazwę wychowania obywatelskiego, z zachowaniem jednak dominujących w nim elementów narodowych i religijnych. Wychowanie obywatelskie uznawano także za ważny czynnik łagodzenia konfliktów społecznych, prowadzący do stawiania świadomości państwowej ponad klasową²⁹.

Szkoła, której celem była edukacja obywatelska, opierała się na samorządzie uczniowskim. Nie ma lepszej szkoły życia społecznego niż samorząd – pisali między innymi Józef Mirski, Aleksander Patkowski, Ludwik Jaxa Bykowski i Henryk Rowid³⁰.

*Problem szkoły wychowującej narzucony przez samo życie współczesne – pisał J. Mirski – rozwiązać da się w zakresie szkoły jedynie przez wychowawcze wyzyskiwanie czynników szkoły – nauki, karności i zbiorowości – najskuteczniej w postaci opartej na tzw. samorządzie organizacji klas, jako jednostek wspólnoty życia i pracy szkolnej*³¹.

Pierwsze szkolne samorządy nazywano gminami. Gminy na drodze praktycznych działań wyrabiały szereg pozytywnych cech: samodzielność, obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności i sprawiedliwości. Usuwały przymus i bunt, rodziły natomiast *dobrowolne posłuszeństwo*. Dobrze zorganizowany samorząd przygotowywał ucznia do życia w dwojaki sposób: formalnie, przez wyrabianie w nim określonych cech charakteru, przyzwyczajęń i nawyków, oraz materialnie

²⁶ J. Śnieżek, *Walka o byt, praca nad utrzymaniem bytu w wychowaniu*, „Muzeum” 1921, nr 1, s. 82.

²⁷ Dz. Urz. MWRiOP, nr 14, poz. 142; AAN MWRiOP, sygn.332; K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w latach 1918–1932*, Wrocław 1970, s. 208–209.

²⁸ W. Grabski, *O własnych siłach, Zbiór artykułów na czasie*, b.m.w. 1921, s. 94.

²⁹ F. W. Araszkiwicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1972, s. 144.

³⁰ J. Mirski, *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 1–2; L. Bykowski, *Zagadnienie naszej polityki szkolnej*, „Muzeum” 1926, nr 1; A. Patkowski, *Wychowanie nowego pokolenia*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 1–2; H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna*, cz. II, Kraków 1938.

³¹ J. Mirski, *Gmina szkolna...*, s. 15.

– przez wprowadzenie go w świat form życia obywatelskiego i państwowego. Zasada samorządności młodzieży, postulowana przez propagatorów nowych kierunków pedagogicznych, znajdowała także poparcie i uzasadnienie socjologiczne. Kierunki te bardzo mocno bowiem podkreślały znaczenie związku szkoły z życiem i kształtowanie postaw obywatelskich.

Swoistą formę edukacji obywatelskiej zaproponował Aleksander Patkowski. Była to „szkoła spółdzielcza”, która dawała młodzieży szerokie pole swobodnego działania i swoistego wyżycia się, z drugiej zaś strony była doskonałą, w duchu idei nowoczesnych, formą wychowania moralnego, społecznego i państwo-obywatelskiego. Patkowski wyróżniał w życiu młodzieży szkolnej dziedziny, które obejmowała kooperacja szkolna: gospodarczą, społeczną, oświatowo-kulturalną, towarzyską, sprawności życiowej i zdrowia fizycznego. Kooperacyjna organizacja stwarzała warunki do praktycznego, czynnego zbierania doświadczeń, była nauką moralności społecznej, czyli etyki obywatelskiej. „Szkoła spółdzielcza” była także formą uspołeczniania młodzieży zgodnie z najnowszymi trendami w pedagogice światowej lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku³². Myślą przewodnią ruchu spółdzielczego była idea wzajemnej pomocy i współdziałania. Celowi temu służyły także świetlice szkolne. Według Tadeusza Filipowicza w szkołach średnich dominowały świetlice o charakterze *pomocy w pracy naukowej młodzieży oraz o charakterze rozrywkowym*. Niezależnie jednak od ich rodzaju praca w świetlicach była ogniwem systemu wychowawczego szkoły i miejscem edukacji obywatelskiej³³.

Charakterystyczne dla pierwszej połowy lat dwudziestych dążenie do przebudowy szkół średnich ogólnokształcących z zakładów kształcących w zakłady stricte wychowawcze nie znalazło potwierdzenia w praktyce, a postęp pedagogiczny zahamowany został przez narastające problemy finansowe. Jednak dyskusje nad ustrojem szkolnym nie ustawały. Kwestia ta nieustannie absorbowiała umysły pedagogów i polityków oświatowych.

SANACYJNE PROGRAMY EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Podjęmowane przez endecję próby w zakresie obywatelskiego edukowania młodzieży, w miarę rozwoju wpływów sanacyjnych, spotykały się z jednoznaczną krytyką. Nie negowano samego wychowania narodowego, ale mocno podkreślano anachronizm ideologii wyrosłej w czasach zaborów, brak czynnika państwowości i lojalności wobec państwa, a także nieumiejętność współżycia obywatelskiego w ramach suwerennego państwa. Z surową krytyką spotkał się również przedmiot nauka o Polsce współczesnej poświęcony wychowaniu i kształceniu

³² Tamże, s. 101–105; pisała o tym także E. Magiera, *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 2011.

³³ T. Filipowicz, *Świetlice szkolne*, „Gimnazjum” 1935, nr 7, s. 269–273.

obywatelskiemu³⁴. Zarzucano mu powierzchowność i nieporadność w doborze treści. Józef Chałasiński uważał, że *nauka obywatelstwa powinna zapoznać młodzież z mechanizmem życia społecznego, dać jej wiedzę społeczną, która byłaby w jej ręku narzędziem realizowania społecznych ideałów*³⁵, zaś przedmiot ten wyposażał młodzież jedynie w okrojone wiadomości gospodarcze, geograficzne i ustrojowe.

Tymczasem, w myśl ideałów rządu sanacyjnego, ogół obywateli miał być pełen zapału do pracy, sumienny w wykonywaniu obowiązków, odpowiedzialny, posiadający poczucie ważności spełnianych zadań i szacunku dla pracy, umięjący podporządkowywać się i poświęcać dla wspólnego dobra. Ważne zatem było nie tyle kształcenie intelektu, ile cech charakteru i postaw. Szkoła średnia miała przygotowywać do działania elitę rządzącą, jednostki przywódcze, które wezmą na siebie odpowiedzialność za całokształt życia państwowego.

Koncepcję wychowania państwowego, przyjętą jako sanacyjną wersję edukacji obywatelskiej, przedstawił minister Sławomir Czerwiński. Bazowała ona na założeniu, że w pracy wychowawczej należy łączyć elementy romantycznego entuzjazmu i pozytywistycznych umiejętności pracy. Problem ideału wychowawczego chwycił. Społeczeństwo nie dojrzało jeszcze do zrozumienia społecznej istoty zagadnień oświatowych, ale wierzyło w magiczną moc wychowania³⁶. Sanacja głosząc postulaty wychowania człowieka woli i czynu, pracy i myśli społecznej, jednocześnie dążyła do zachowania i utrwalenia ustroju Polski. Tym samym adaptacja młodego pokolenia do życia w warunkach klasowego ustroju była wspólna ideologii endeckiej i sanacyjnej. Tak pojmowane wychowanie nie wymagało zatem radykalnej przebudowy ówczesnych programów nauczania. W praktyce sprowadzono tę przebudowę do:

- uzupełnienia programów treściami bardziej współczesnymi, związanymi z czynem orężnym obozu peowiacko-legionowego i dążeniami obozu sanacyjnego,
- wprowadzenia do procesu wychowania kultu osoby Piłsudskiego,
- zastąpienia indywidualizmu pedagogicznego państwowotwórczą pedagogiką społeczną,
- wyrobienia w młodzieży poczucia odpowiedzialności, karności i lojalności wobec sanacyjnego obozu rządzącego³⁷.

W ścisłym związku z poglądami na charakter szkoły średniej pozostawała sprawa nauczanych w niej przedmiotów. Znowelizowane programy nauczania wprowadzono w życie z początkiem roku szkolnego 1930/31. Do roku 1932 kierunek wychowania obywatelsko- państwowego przenikał do szkolnictwa bez naruszania

³⁴ H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931, s. 253–254.

³⁵ J. Chałasiński, *Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, „Oświata i Wychowanie” 1929, nr 3–4, s. 163.

³⁶ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV, s. 83.

³⁷ F. W. Araszkiwicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w l. 1918–1932*, Wrocław 1972, s. 185–186.

dotychczasowego ustroju, z wyjątkiem niewielkich zmian wprowadzonych do planów szkolnych i do programów niektórych przedmiotów. W zmienionych celach wychowawczych historii i nauki o Polsce współczesnej główny akcent położono na ich znaczenie w poznawaniu przez ucznia zasad nauki obywatelskiej, zrozumieniu istniejących stosunków politycznych, społecznych, gospodarczych, kulturalnych oraz wzbudzaniu i utrwalaniu przywiązania do państwa polskiego³⁸. Coraz częściej pojawiały się głosy, że w wychowaniu młodzieży trzeba przede wszystkim wzbudzić uczucie miłości do państwa i ojczyzny, dumy z przynależności państwowej, wykształcić poczucie obowiązków wobec państwa, społeczeństwa i narodu.

Przywódca i ideolog grupy Zrębowców Janusz Jędrzejewicz za podstawowe zadanie wychowawcze epoki uznał ukształtowanie *człowieka zdolnego brać świadomie udział w społecznym życiu zbiorowości*³⁹. Takie samo zadanie stawiał wychowaniu przywódca BBWR płk Walery Sławek, który w swoich wystąpieniach nawoływał do wspólnej pracy na rzecz silnego państwa. Wychowanie państwowe stało się nakazem chwili. Nie było ono jednak postrzegane jako doktryna społeczna ani doktryna wychowawcza, ale wynikało z faktycznego układu stosunków, w jakich znalazł się cywilizowany świat. W wystąpieniach S. Czerwińskiego, W. Sławka i J. Jędrzejewicza pojawił się zatem postulat *wychowania człowieka woli i czynu, pracy i myśli społecznej*⁴⁰.

11 marca 1932 roku Sejm zatwierdził *Ustawę o ustroju szkolnictwa*, określającą jego nowe oblicze ideowo-wychowawcze oraz ustrój i organizację⁴¹. Podział szkoły średniej na czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum uzasadniano względami życiowymi. Ideał wychowawczy sformułowano we wstępie do ustawy, a jego interpretację umieszczono w części wstępnej wszystkich programów nauczania pod tytułem *Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej* z zaleceniem dla nauczycieli precyzyjnego określania *celów naukowych i wychowawczych*. Program nauki w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym wydany został w roku 1934 z adnotacją *tymczasowy*⁴². Mimo tego zastrzeżenia nie uległ on w zasadzie żadnym zmianom do roku 1939. Społeczno-obywatelskie wychowanie młodzieży gimnazjalnej zakładało wszechstronny rozwój osobowości drogą kształcenia religijnego i moralnego, umysłowego oraz fizycznego⁴³. Nowe programy konsekwentnie podporządkowywały materiał nauczania celowi wychowawczemu szkoły oraz szeroko uwzględniały zasadę korelacji treści nauczania poszczególnych przedmiotów. Zakładały elastyczność, która pozwalała na

³⁸ *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1931, s. 36–37.

³⁹ J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienia wychowawcze*, „Zrąb” 1930, nr 1, s. 10.

⁴⁰ Tenże, *Współczesne zagadnienia wychowawcze*, „Zrąb” 1930, nr 1; S. Czerwiński, *O ideał wychowawczy Szkoły Polskiej*, „Oświata i Wychowanie” 1929, nr 4.

⁴¹ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194.

⁴² *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.

⁴³ *Wytyczne dla autorów programów dla szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum*, Warszawa 1932; *Szkoły powszechnie I i II stopnia. Szkoły powszechnie III stopnia o 5 i 6 nauczycielach*, Lwów 1934; *Liceum*, Warszawa 1936.

wykorzystanie elementów środowiskowych i regionalnych, i sprzyjały wiązaniu szkoły z życiem⁴⁴. W koncepcjach programowych szczególnie ważną rolę odgrywała historia. W związku z obowiązującą aktualizacją wiedzy nabrała ona cech nauki moralności obywatelskiej, opartej na przykładach historycznych. Obowiązkiem nauczyciela historii było doprowadzenie ucznia do zrozumienia obowiązków względem państwa i ludzkości, rozwinięcie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i silnego związku z państwem polskim⁴⁵.

System wychowania państwowego był stosunkowo oryginalnym osiągnięciem sanacji, chociaż ustalał tylko pewne ogólne wytyczne. Były one związane z założeniami ideowymi obozu sanacyjnego, zaś elementy nowatorskich teorii pedagogicznych tylko fragmentarycznie przystosowywały do szkoły polskiej, nie tworząc zwartej całości. Szkoła jako instytucja społeczna miała wychowywać całą swą organizacją i atmosferą. Bez względu na przedmiot czy realizowany temat, nauczyciel musiał przede wszystkim kształcić w swoich wychowankach karność, obowiązkowość, samodzielność, odpowiedzialność, systematyczność i ofiarność społeczną. Podstawowe zadania gimnazjum służyły idei państwowości. Aby kształcić przyszłych obywateli, szkoła musiała dać uczniom możliwość zarówno korzystania z praw obywatelskich, jak i pozwolić wypełniać obowiązki obywatelskie. Celowi temu miały służyć szkolne organizacje społeczne, przede wszystkim samorząd uczniowski, ale także te pozostające w kręgu zainteresowań młodzieży, które jednocześnie potrafiły ukształtować wiele postaw obywatelskich, poczucie własnej godności, współzawodnictwo czy odpowiedzialność. Były to: drużyny harcerskie, drużyny sportowe, obozy przysposobienia wojskowego, kluby dobrych obywateli, kluby oszczędzania itp. Każda godzina spędzona przez ucznia w szkole miała być godziną wychowawczą. To spowodowało, że samorządność szkolna przybrała niespotykane dotąd rozmiary⁴⁶. Na gruncie szkoły średniej samorząd stał się podstawą życia społecznego młodzieży. Rudolf Taubenszlag, na podstawie własnych badań, ustalił dwa ważne cele samorządu: socjalny, czyli uspołecznienie wychowanka, oraz indywidualny, czyli usamodzielnienie ucznia. Dlatego, jego zdaniem, podstawową ideą samorządu uczniowskiego nie powinno być popieranie liderów, lecz aktywizowanie każdego wychowanka przez *wydobycie z niego właściwych mu twórczych wartości*⁴⁷.

W roku 1933 wszystkie warszawskie szkoły państwowe ogólnokształcące (15) posiadały organizacje samorządowe⁴⁸. Dzięki dużemu poparciu władz oświato-

⁴⁴ Archiwum, ZNP, sygn. 1/123, t. 5.

⁴⁵ N. Gąsiorowska, *Nowe programy nauczania historii*, w: *Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919–1939*, Warszawa 1960, s. 316.

⁴⁶ D. Koźmian, *Samorząd uczniowski w polskiej pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 1991, s. 19–22.

⁴⁷ R. Taubenszlag, *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Teoria – praktyka, zalepty – wady, wskazania*. Warszawa 1932, s. 9–16.

⁴⁸ A. Żebrowska, *Samorząd szkolny na terenie warszawskich państwowych szkół ogólnokształcących*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 3, s. 165.

wych samorządy powstawały na terenie szkół średnich w całym kraju. Ich stopień rozwoju, struktura i zasięg działania były bardzo różnorodne. Za typowy samorząd tego okresu Adam Zieleńczyk uznał Naczelną Organizację Młodzieży działającą w Gimnazjum Męskim im. J. I. Kraszewskiego w Białej Podlaskiej⁴⁹. Statut tej organizacji zakładał następujące cele i zadania:

- wykształcenie społeczne przyszłego obywatela Polski,
- podniesienie poziomu ideowego wśród młodzieży,
- kształcenie moralne i umysłowe,
- wyrobienie towarzyskie.

Do osiągnięcia tych celów służyć miały wspólnie wypracowane formy działań: praca ideowa, samopomoc koleżeńska, systematyczne zebrania wszystkich członków, referaty na tematy obywatelskie i dyskusje nad problemami nurtującymi młodzież, praca w kołach naukowych, wspólne zabawy.

Bez względu na zdecydowany wpływ, jaki wywierał na całokształt pracy młodzieży, samorząd sam w sobie posiadał wysoką i trwałą wartość kształcącą, był bowiem znakomitą szkołą życia obywatelskiego.

W latach trzydziestych wyraźnie zaznaczył się samowychowawczy charakter harcerstwa. Traktowane jako *służba Bogu, Polsce i ludziom* spontanicznie określało swoje ideały, do których zaliczała się Polska dobrze zorganizowana, kulturalna i sprawiedliwa oraz Polska przyszłości jako Polska ludzi pracy⁵⁰. Zaś prawo harcerskie ustalało cechy potrzebne obywatelowi: miał to być człowiek prawdy, odznaczający się pozytywnym stosunkiem do niej jako do czegoś niezmiennego, człowiek życzliwy, miłujący przyrodę, karny i odpowiedzialny. Harcerstwo łączyło w sobie głębokie zasady etyczne z osobistą sprawnością i zaradnością, propagowało szlachetne hasła altruistyczne. Drużyny wybierając sobie na patronów wielkich bohaterów narodowych, stawiały przed sobą ideały osobowościowe. Traktując zatem harcerstwo jako dopełnienie pracy wychowawczej szkoły średniej, uważano, że musi ono utrzymywać bliski z nią kontakt i podlegać kontroli czynników szkolnych⁵¹. Skauting polski, noszący nazwę „harcerstwa” od staropolskiego słowa „harcerz”, odwoływał się do wzoru rycerza wyróżniającego się dzielnością i inicjatywą oraz wiernością, a prowadzony był ściśle według metody Baden-Powella. W roku 1929 miano „harcerza” nosiło w Polsce 57 tysięcy dziewcząt i chłopców⁵².

Stosunkowo oryginalną i wartościową formą wychowania młodzieży były czasopisma uczniowskie. Stanowiły one teren, na którym młodzież czuła się gospodarzem, co pozwalało jej wyrażać swoje opinie, poglądy i sądy, ale także artykułować marzenia czy refleksje w postaci własnej twórczości. Alicja

⁴⁹ A. Zieleńczyk, *Samorząd Uczniowski w Polsce*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 4, s. 324–364; nr 5, s. 425–455; nr 6, s. 501–530.

⁵⁰ Tamże, s. 841.

⁵¹ S. Sedlaczek, *Harcerstwo w szkole*, „Oświata i Wychowanie” 1930, nr 2, s. 144.

⁵² Tenże, *Harcerstwo męskie i żeńskie w Polsce*, „Oświata i Wychowanie” 1930, nr 9, s. 841–844.

Hłasko-Pawlicowa pisała, że w Polsce *pism szkolnych była taka masa, jakiej nie było w żadnym innym europejskim kraju*⁵³. Aleksander Kamiński zaś oceniał, że wykaz samych tylko drukowanych gazetek i pisemek szkolnych w całym dwudziestoleciu międzywojennym zawierał około 500 tytułów⁵⁴. Prasa uczniowska skupiała młode talenty naukowe, literackie i artystyczne. Była miejscem kształtowania silnych osobowości, które potrafiły sobie radzić w trudnych i złożonych warunkach ówczesnego życia⁵⁵. Pisma młodzieżowe stały się doskonałym środkiem przekazu treści związanych z życiem społecznym, politycznym, a szczególnie z tradycjami narodowymi i państwowymi. Jednak w działalności pism młodzieżowych spór o nadrzędność dwóch idei – państwa i narodu był znacznie mniej widoczny niż w czasopiśmie pedagogicznych i społecznych⁵⁶. Publicystyka uczniowska sięgała do tematyki bliskiej młodzieży, dotyczyła życia szkoły, mówiła o przeszłości i przyszłości z różnorodnymi jej zagrożeniami, a zatem o sprawach młodzieży, do której była adresowana. W wielu szkołach średnich czasopiśma powiązane były z działalnością organizacji uczniowskich oraz kół zainteresowań. Zawierały informacje o organizacji gminy szkolnej, spółdzielni uczniowskiej, koncertach i zabawach⁵⁷. Ważne miejsce na łamach czasopiśm zajmowały artykuły prezentujące znanych i zasłużonych ludzi oraz wybitnych postaci życia politycznego. Wszystko w duchu wychowania państwowego i obywatelskiego.

System wychowawczy sanacji został skorelowany z ustrojem szkolnym. Jednakże praktyka wykazała nieskuteczność wychowawczych rozwiązań, gdy zasadnicze konflikty sięgały podstaw społecznych i ekonomicznych. Lata pracy samorządowej w wielu szkołach średnich nie doprowadziły do osiągnięcia zasadniczego celu samorządu, czyli uspołecznienia ogółu młodzieży. Wypaczenia, zrutynizowane działania, pozorna demokracja, hipokryzja w wychowaniu moralnym, przerost czynników emocjonalnych nad intelektem – to podstawowe błędy, jakie zarzucano uczniowskim organizacjom.

Po roku 1935, po uchwaleniu nowej konstytucji i po śmierci Józefa Piłsudskiego, pojawiła się nowa koncepcja wychowania obywatelskiego. Sprecyzował ją generał Edward Śmigły-Rydz w odezwie do nauczycieli: *Chodzi mi o to, by każdy Polak od dziecka wyrastał w tej świadomości, że los jego Ojczyzny zależy od tego, ilu i jakich żołnierzy może ona powołać do swojej obrony. Aby każdy Polak, nim dłoń jego potrafi udźwignąć karabin, nim krok jego potrafi zrównać się z marszem*

⁵³ A. Hłasko-Pawlicowa, *Szkola pracy a pisemka szkolne*, „Muzeum”, 1930, nr 9, s. 145.

⁵⁴ A. Kamiński, *Pisemko*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1964, nr 8, s. 20–21.

⁵⁵ D. Koźmian, *Czasopisma uczniowskie i możliwości ich wykorzystania do badania funkcji wychowawczej i dydaktycznej szkoły polskiej w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, w: *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, pod red. T. Jałmużny, I. i G. Michalskich, Łódź 1993, s. 247.

⁵⁶ Tamże, s. 249.

⁵⁷ Były to przykładowo: „Świt” – czasopismo wydawane w Gimnazjum im. Marii Konopnickiej w Inowrocławiu; „Promień” – Gimnazjum Męskie w Ostrowie Wielkopolskim; „Myśl i Czyn” – Gimnazjum K. Marcinkowskiego w Poznaniu; „Młodzieńcy Lot” – Gimnazjum E. Szczanieckiej w Łodzi; „Rydzyński” – Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie, tamże, s. 250–252.

*kolumny żołnierskiej – w duszy już posiadał wysokie cnoty żołnierskie obowiązku, poświęcenia, prawości i honoru*⁵⁸.

W roku 1937, w myśl wskazań naczelnego wodza, marszałka Edwarda Śmigłego-Rydza, najważniejszym zadaniem pracy państwowej i społecznej uczyniono przygotowanie całego społeczeństwa do obrony kraju. Szkoła jako nadrzędny cel wychowania wyznaczyła kształcenie silnych charakterów, obywateli-żołnierzy, podporządkowanych celom obrony państwa. Tym samym przygotowanie młodzieży do obrony państwa stało się zasadniczym akcentem wychowawczym i dydaktycznym. W programach szkoły średniej położono duży nacisk na opanowanie tych dziedzin wiedzy, które w sposób bezpośredni lub pośredni łączyły się ze służbą wojskową. Dotyczyło to zwłaszcza takich przedmiotów, jak: geografia, fizyka, chemia, które wprowadzały treści z terenoznawstwa, obrony przeciwlotniczej i przeciwgazowej oraz radiotelegrafii. W tym celu przysposobienie młodzieży do obrony kraju podzielono na: ogólne, przeznaczone dla całego szkolnictwa, oraz wojskowe, które wprowadzono jako przedmiot obowiązkowy do programu nauczania⁵⁹. Celem przysposobienia obronnego dla mężczyzn było opanowanie podstawowych wiadomości i sprawności wojskowych, dla dziewcząt nauka ratownictwa i obrony przeciwgazowej, zaś formą nauczania był hufiec szkolny, w którym zajęcia prowadzili zawodowi oficerowie różnych specjalności⁶⁰. Zmilitaryzowanie programów nauczania, zwłaszcza szkoły średniej, sprawiło, że wychowanie państwowe przestało w praktyce być tym, czym chcieli je widzieć twórcy tego systemu. Pojawiła się zdecydowana krytyka tak realizowanego wychowania. Stwierdzono, że podporządkowanie wychowania potrzebom partii rządzącej jest szczególnie niebezpieczne, gdyż prowadzi do despotyzmu. Wychowanie zaś jako funkcja polityczna nie może być obiektywne, ponieważ pomaga utrwalać światopogląd, idee i system. Nie krytykowano samego pojęcia wychowania państwowego, uważając je za słuszne, lecz jego sanacyjną treść i formę. Stwierdzano, że tylko w państwie o prawdziwym ustroju demokratycznym, w którym władza reprezentuje interesy społeczne, nie szermuje frazesami o równości i braterstwie, młodzież może być wychowana zgodnie z wolą społeczeństwa⁶¹. Lewicowa krytyka w obszarze systemu wychowawczego występowała przede wszystkim przeciw uproszczeniom, które miały miejsce w ideologii państwowej, a zwłaszcza przeciw utożsamianiu jej z wychowaniem obywatelskim, wprowadzaniem przesadnej karności, zdyscyplinowania i posłuchu dla władzy. Sanacji zarzucano: klerykalizm, niszczenie demokracji, hipokryzję

⁵⁸ S. Drzewiecki, *Szkoła średnia a obrona państwa*, „Gimnazjum” 1936, nr 2, s. 40.

⁵⁹ S. Seweryn, *Przygotowanie młodzieży do obrony państwa*, „Oświata i Wychowanie” 1937, nr 6, s. 547–549; Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 12, poz. 369.

⁶⁰ T. Adamczyk, *Nowe zarządzenie w sprawie organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju*, „Oświata i Wychowanie” 1937, nr 9–10, s. 796–799.

⁶¹ H. Swoboda (A. Próchnik), *Wychowanie państwowe a demokracja*, J. Żeglarz (H. Szyper), *Walka o duszę młodego pokolenia*, w: *Polska lewica społeczna wobec oświaty*, red. B. Ługowski, Warszawa 1960.

w wychowaniu moralnym, dominację czynników emocjonalnych nad intelektem, militarystykę i szowinizm⁶².

W dużym stopniu działało się to za sprawą Ministra WRiOP Wojciecha Alojzego Świątosławskiego, który usiłował wdrażać nowy ideał wychowawczy. W ostatnich latach przed wybuchem II wojny światowej pojawiła się bowiem koncepcja łączenia wychowania państwowego z postulatami pedagogiki narodowej i katolickiej. Podporządkowanie treści programowych szkół średnich przesunęło akcent z kształcenia inteligenta, obywatela-pracownika na kształcenie obywatela o psychice żołnierza, karnego i lojalnego wobec państwa. Koordynatorem tak formułowanych zadań wychowawczych szkoły miało się stać przysposobienie wojskowe.

W maju 1939 roku odbył się IV Kongres Pedagogiczny, którego tematem były sprawy wychowania i struktury społecznej Polski. Wielu referentów (miedzy innymi Helena Radlińska, Wanda Hoszowska i Kazimierz Maj) wypowiadało się na temat roli wychowania w przebudowie społecznej. W referatach podkreślano potrzebę nowej filozofii wychowania oraz nowego systemu szkolnego, który byłby zgodny ze strukturą społeczną kraju. *Zachodzi potrzeba – mówiono na Kongresie – nowej, uspołecznionej filozofii wychowania i takiego systemu szkolnego, by najbardziej odpowiadał strukturze społecznej kraju*⁶³. W sprawach ideału wychowawczego uczestnicy Kongresu opowiedzieli się za wychowaniem *człowieka – pełnego obywatela, bojownika i pracownika*, samodzielnie myślącego, rzetelnie pracującego oraz ofiarnego, odważnego i zdyscyplinowanego wewnętrznie.

PODSUMOWANIE

W ogólnopaństwowym systemie wychowawczym średnia szkoła ogólnokształcąca zajmowała czołowe miejsce. Przez cały omawiany okres, w myśl zasad ustrojowych, była szkołą elitarną. Z tego też względu wychowanie i kształcenie miało służyć ugruntowaniu istniejącego w kraju stanu rzeczy, zaś to pierwsze eksponowano jako najważniejszy proces kształtowania obywatela. Z kolei za najistotniejszy składnik tak pojmowanego wychowania uważano treści wykształcenia ogólnego. W pierwszych programach nauczania szkół średnich sprowadzały się one do treści wychowania narodowego, opartego na tradycjach polskiej kultury narodowej, zaś pod koniec lat dwudziestych zostały zdecydowanie podporządkowane idei wychowania państwowego. Różnica polegała na odmiennej interpretacji Rzeczypospolitej i kultury narodowej. W pierwszym przypadku Polskę identyfikowano z narodem, w drugim zaś z państwem. Koncepcje wychowania narodowego i państwowego, mimo wielu różnic, miały również wiele cech wspólnych. Tkwiły w nich podobne ideały wychowawcze: żołnierza-obywatela

⁶² Tamże.

⁶³ Artykuł redakcyjny, *Wychowanie a struktura społeczna Polski, Główny temat Kongresu Pedagogicznego (27–29 maja)*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 30, s. 697.

i bojownika-pracownika. Koncepcja wychowania demokratycznego dojrzała właściwie tuż przed samą wojną. Pomimo odmienności form i metod oddziaływania na czoło problemów wychowawczych przez cały okres drugiej Rzeczypospolitej wysuwano zagadnienie integracji społeczeństwa. Temu celowi miała służyć edukacja obywatelska.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

- Adameczyk T., *Nowe zarządzenie w sprawie organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju*, „Oświata i Wychowanie” 1937, nr 9–10.
- Archiwum Akt Nowych, MWRiOP, sygn. 332.
- Archiwum, ZNP, sygn. 1/123, t. 5.
- Artykuł redakcyjny, *Wychowanie a struktura społeczna Polski, Główny temat Kongresu pedagogicznego (27–29 maja)*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 30.
- Balicki Z., *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909.
- Borowski W. M., *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Warszawa 1918.
- Bykowski L. J., *Zagadnienie naszej polityki szkolnej*, „Muzeum” 1926, nr 1.
- Chałasiński J., *Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, „Oświata i Wychowanie” 1929, nr 3–4.
- Chmielewski K., *W sprawie nauki o Polsce współczesnej w seminariach*, „Pedagogium” 1931, nr 4.
- Czerwiński S., *O ideał wychowawczy Szkoły Polskiej*, „Oświata i Wychowanie” 1929, nr 4.
- Dmowski R., *Myśli nowoczesnego Polaka*, Warszawa 1933.
- Drzewiecki S., *Szkoła średnia a obrona państwa*, „Gimnazjum” 1936, nr 2.
- Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 142, 194.
- Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 12, poz. 369.
- Filipowicz T., *Świetlice szkolne*, „Gimnazjum” 1935, nr 7.
- Grabski W., *O własnych siłach. Zbiór artykułów na czasie*, b.m.w. 1921.
- Hłasko-Pawlicowa A., *Szkoła pracy a pisemka szkolne*, „Muzeum” 1930, nr 9.
- Jędrzejewicz J., *Współczesne zagadnienia wychowawcze*, „Zręb” 1930, nr 1.
- Lutosławski W., *Zadania szkoły średniej*, „Muzeum” 1923, nr 2.
- Łopuszański T., *Zadania wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1918, nr 1.
- Mirski J., *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 1–2.
- Patkowski A., *Wychowanie nowego pokolenia*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 1.
- Pochmarski B., *Nauka literatury na tle chwili obecnej*, „Muzeum” 1922, nr 2.
- Pohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe*, Warszawa 1919.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922.

- Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1931.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.
- Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1926.
- Program naukowy szkoły średniej*. Projekt wypracowany przez Sekcję Szkolnictwa Średniego, Warszawa 1919.
- Rowid H., *Psychologia pedagogiczna*, cz. II, Kraków 1938.
- Rudnicki M., *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*, Poznań, Warszawa 1922.
- Sedlaczek S., *Harcerstwo męskie i żeńskie w Polsce*, „Oświata i Wychowanie” 1930, nr 9.
- Sedlaczek S., *Harcerstwo w szkole*, „Oświata i Wychowanie” 1930, nr 2, nr 9.
- Seweryn S., *Przygotowanie młodzieży do obrony państwa*, „Oświata i Wychowanie” 1937, nr 6.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978.
- Swoboda H. (A. Próchnik), *Wychowanie państwowe a demokracja*, w: *Polska lewica społeczna wobec oświaty*, red. B. Ługowski, Warszawa 1960.
- Szczepanowski S., *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912.
- Śnieżek J., *Walka o byt, praca nad utrzymaniem bytu w wychowaniu*, „Muzeum” 1921, nr 1.
- Taubenszlag R., *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Teoria – praktyka, zalety – wady, wskazania*, Warszawa 1932.
- Wytyczne dla autorów programów dla szkół ogólnokształcących. Liceum*, Warszawa 1936.
- Wytyczne dla autorów programów dla szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum*, Warszawa 1932.
- Wytyczne dla autorów programów dla szkół ogólnokształcących. Szkoły powszechno I i II stopnia. Szkoły powszechno III stopnia o 5 i 6 nauczycielach*, Lwów 1934.
- Zarzecki L., *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, Warszawa 1929.
- Zieleńczyk A., *Samorząd uczniowski w Polsce*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 4; nr 5; nr 6.
- Żebrowska A., *Samorząd szkolny na terenie warszawskich państwowych szkół ogólnokształcących*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 3.
- Żeglarz J. (H. Szyper), *Walka o duszę młodego pokolenia*, w: *Polska lewica społeczna wobec oświaty*, red. B. Ługowski, Warszawa 1960.

Opracowania:

Ajnenkiel A., *Od „rządów ludowych” do przewrotu majowego. Zarys dziejów politycznych Polski 1918–1926*, Warszawa 1964.

Araszkiewicz F. W., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

Araszkiewicz F. W., *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1972.

Bartnicka K., *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV.

Dekker H., *Socjalizacja i edukacja obywatelska młodego pokolenia. Teoria i wyniki badań*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1993, nr 2.

Gąsiorowska N., *Nowe programy nauczania historii*, w: *Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919–1939*, red. B. Ługowski, Warszawa 1960.

Grzybowski K., *Ojczyzna – naród – państwo*, Warszawa 1977.

Jakubiak K., *Charakter narodowy Polaków i jego konsekwencje wychowawcze w świetle polskiego piśmiennictwa z końca XIX i początków XX wieku*, w: *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. I. Michalska i G. Michalski, Łódź 2009.

Kamiński A., *Pisemko*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1964, nr 8.

Koźmian D., *Czasopisma uczniowskie i możliwości ich wykorzystania do badania funkcji wychowawczej i dydaktycznej szkoły polskiej w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, w: *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, pod red. T. Jałmużny, I. i G. Michalskich, Łódź 1993.

Koźmian D., *Samorząd uczniowski w polskiej pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 1991.

Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1991, nr 1.

Magiera E., *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 2011.

Serejski H. M., *Naród a państwo w polskiej myśli historycznej*, Warszawa 1978.

Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, Warszawa 1978.

Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w latach 1918–1939*, Wrocław 1970.

The civic education in general education high schools in Poland in the inter-war period

Summary

Aims: Presentation of programming assumptions of the civic education and their execution in the general education high schools in Poland in the interwar period is the aim of the paper. The Polish school was modeled twice in this period with regard to the goals, contents and tasks of education. However, an upbringing of the independent Polish state citizens was always the central goal of education.

Methods: The analysis of the source materials such as: legislative documents, pedagogical journals, pedagogical and social literature published by creators of the national and state pedagogy, and curricula of general high schools regarding civic education. The analysis was the base of the problem depiction and explanation.

Results: Thanks to the research procedure, it was possible to claim that the conceptions of a national and state upbringing, in spite of many differences, had also many common characteristics. The contents of general education was considered as the most important component of the civic education. In the first curricula, they were manifested in elements of the national education based on the Polish culture tradition. After 1932 they were definitely conformed to the idea of state education. The learning subjects constituted broadly understood civic education. Their task was to create patriotic, national and civic attitudes.

Conclusions: General high school had a leading position in the educational system of the reborn Poland. Moreover, according to the political principles of the state, general high school was an elitist school over the entire period of time in question. Despite the curriculum, an extracurricular activity was an important part of civic education for the pupils. Student councils called as well communes, school cooperatives, scouting and school journals were the basic forms of this type of activities. The mentioned forms of organizations prepared a pupil to life in twofold ways: 1) formally – by developing specific features of their characters, habits and behaviours, 2) materially – by introducing them to the world of civic and state life.

Keywords: Poland between the wars, General high schools, civic education, national education, state education.

MAGDALENA GIBIEC
ORCID: 0000-0001-9217-7943
Uniwersytet Wrocławski

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.14

WOKÓŁ AKCJI PLEBISCYTOWEJ I ANTYSZKOLNEJ. SPÓR O JĘZYK I TOŻSAMOŚĆ UKRAIŃSKĄ NA TERENIE OKRĘGU SZKOLNEGO LWOWSKIEGO W LATACH 1932–1935¹

WSTĘP

Nie ulega wątpliwości, iż po zakończeniu I wojny światowej jednym z największych wyzwań, przed jakimi stanęła II Rzeczpospolita, było wypracowanie relacji z mniejszościami narodowymi stanowiącymi jedną trzecią ludności kraju. Najliczniej reprezentowani byli Ukraińcy, którzy po przegranych walkach o Galicję Wschodnią (w latach 1918–1919) stracili szansę na budowę niepodległego państwa i znaleźli się po polskiej stronie granicy. Ukraińscy działacze musieli podjąć decyzję o swej postawie w nowych realiach politycznych. Początkowo, wciąż mając nadzieję na zmianę sytuacji międzynarodowej, obrali stanowisko negacji Polski; doszło do bojkotu pierwszych wyborów parlamentarnych oraz spisu powszechnego w 1921 r. Z czasem jednak koncepcja oporu słabła i przekształcała się w tzw. pracę u podstaw, mającą na celu rozwój ukraińskiego życia gospodarczego, politycznego i społeczno-kulturalnego w ramach obowiązującego prawa. Duży nacisk położono na rozbudowę szkolnictwa ukraińskiego, które miało tworzyć potencjał narodowy i przygotować młode pokolenia do walki o własne państwo w przyszłości. Mimo iż była to postawa dominująca, doszło do wykrystalizowania się także drugiej drogi. Nastroje społeczne pierwszych lat powojennych sprzyjały radykalizacji poglądów i doprowadziły do wzrostu znaczenia ideologii nacjonalizmu. W 1920 r. powołano Ukraińską Organizację Wojskową (UWO),

¹ Powstanie artykułu było możliwe dzięki finansowemu wsparciu Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego w ramach konkursu na dofinansowanie projektów badawczych młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich (nr projektu 0420/2350/17).

a następnie, w 1929 r., Organizację Ukraińskich Nacjonalistów (OUN). Ich działalność, oparta na permanentnej walce i gotowości do zorganizowania powstania, polegała na aktach sabotażowych, zamachach i prowokacjach, które miały radykalizować nastroje społeczne i stwarzać stałe poczucie niebezpieczeństwa. Obie postawy budziły sprzeciw ze strony znacznej części Polaków, według których Ukraińcy stanowili zagrożenie dla stabilności i integralności państwa powstałego po latach zaborów. Wpływ na napięte relacje miała także polska polityka narodowościowa, która ukazała słabość kolejnych rządów w tym aspekcie oraz brak wypracowania długofalowej strategii, polegając jedynie na swoistym *modus vivendi*. Celem polskich władz była asymilacja mniejszości narodowych oraz etnicznych, co stało w sprzeczności z ukraińskimi dążeniami niepodległościowymi².

Ukraińcy byli najliczniejszą z mniejszości narodowych, stanowiąc ok. 15% ogółu obywateli państwa polskiego. Zgodnie z wynikami Drugiego Powszechnego Spisu Ludności z 1931 r. na terenie trzech województw Galicji Wschodniej mieszkało 2 825 922 (59,93%) osób wyznania greckokatolickiego³. Była to więc grupa, która na tym terenie stanowiła zdecydowaną większość wobec Polaków (28,76% – przyjmując kategorię religijną) oraz Żydów (10,36%)⁴. Struktura zawodowa mniejszości ukraińskiej w Polsce nie przedstawiała większego zróżnicowania i składała się przede wszystkim z warstwy chłopskiej. Inteligencja stanowiła jedynie około 2% mieszkańców terenów II Rzeczypospolitej, jednak była to grupa wyjątkowo aktywna. Swoją działalnością wpływała na kształt ukraińskiej tożsamości narodowej, którą Elżbieta Kornacka-Skwara definiuje jako *poczucie odrębności wobec innych narodów kształtowane przez czynniki narodotwórcze [...]. Szczególnie ujawnia się w sytuacjach kryzysowych, gdy potrzebne jest wspólne działanie na rzecz ogólnie przyjętego dobra narodu*⁵. Z tego punktu widzenia interesująca jest kwestia funkcjonowania ukraińskich elit w tej trudnej sytuacji i jej rosnąca aktywność na polu uświadamiania narodowego ludności ukraińskiej oraz walki o oświatę.

Szkoła była fundamentem ruchu ukraińskiego i kształtowania świadomości narodowej. Dlatego też stała się tak istotną częścią sporu pomiędzy ukraińską inteligencją a polską władzą administracyjną (przede wszystkim na terenie

² Konflikt ten oczywiście nie dotyczył wyłącznie mniejszości ukraińskiej, jednak to w tym przypadku okazał się dominujący i doniosły w skutkach.

³ G. Hryciuk, J. Stoćkyj, *Studia nad demografią historyczną i sytuacją religijną Ukrainy*, Lublin, IEŚW, 2000, s. 14. Warto zauważyć, że większość historyków zgodna jest co do faktu zawyżania przez władze polskie wyników spisów powszechnych. Problemy pojawiają się także w interpretacji danych i decyzji, czy np. osoby deklarujące język polski jako ojczysty, a jednocześnie wyznanie greckokatolickie, zaliczyć do Polaków, czy Ukraińców; szerzej zob. J. Żarnowski, *Spoleczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Warszawa, PWN, 1973, s. 372–385.

⁴ Należy wspomnieć, że mozaika narodowościowa na południowo-wschodnich terenach państwa polskiego, nie tylko w kontekście stosunków polsko-ukraińskich, ale także relacji z Żydami czy Ormianami, była problemem bardzo złożonym. Na tę strukturę składały się także mniejszości etniczne, m.in. Huculi, Bojkowie czy Lemkowie.

⁵ E. Kornacka-Skwara, *Tożsamość narodowa w świetle przemian kulturowych*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2011, z. XX, s. 113.

Galicji Wschodniej). Konfrontacja w kwestii oświaty narodowej trwała przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego i była związana nie tylko z próbą zachowania odrębności kulturowej przez Ukraińców, ale też zahamowania procesu asymilacji, który znalazł swoje odbicie w prowadzonej przez władze polskie polityce narodowościowej. Lata 1932–1935 nie zostały wybrane przypadkowo. W okresie tym doszło do dwóch znamiennych przejawów walki o szkołę narodową: akcji plebiscytowej prowadzonej legalnie siłami działaczy związanych z Ukraińskim Zjednoczeniem Narodowo-Demokratycznym (UNDO) oraz nielegalnej akcji antyszkolnej kierowanej przez OUN. Istotę badań stanowi nie tylko przedstawienie przebiegu tych dwóch wydarzeń, ale także naświetlenie wewnętrznego sporu pomiędzy nielegalną akcją OUN i znajdującymi się w granicach prawa działaniami UNDO, a także wspomnianego już konfliktu z władzami administracyjnymi, które wykorzystywały rozmaite środki, aby nie dopuścić do rozwoju szkolnictwa ukraińskiego. Zasadniczym w kontekście badań jest także odbiór społeczny zarówno przez Polaków, jak i Ukraińców tych wydarzeń (np. lojalna postawa części ukraińskiego społeczeństwa wobec zabiegów władz czy polski „odwet” poprzez przeprowadzenie własnego plebiscytu). Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie o rolę, skuteczność i ograniczenia zmagania o zachowanie odrębności szkolnictwa ukraińskiego na terenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego oraz zestawienie ich z działaniami władz administracyjnych.

Badania zostały wykonane na podstawie kwerendy archiwalnej zarówno w kraju (Archiwum Akt Nowych w Warszawie), jak i za granicą (Archiwa Państwowe we Lwowie, Tarnopolu oraz Iwano-Frankiwsku). Podjęto także próbę zinterpretowania reakcji opinii publicznej wyrażonej w prasie, szczególnie po ukraińskiej stronie (polska prasa przejawiała znikome zainteresowanie opisywanymi wydarzeniami), a także przedstawienia stanowiska Ukraińskiej Reprezentacji Parlamentarnej poprzez analizę stenogramów sejmowych oraz interpelacji poselskich. Przydatne okazały się również przedwojenne ustawy i rozporządzenia znajdujące się obecnie w Internetowym Systemie Aktów Prawnych. Warto w tym miejscu wymienić najważniejsze publikacje naukowe dotyczące szkolnictwa ukraińskiego w II Rzeczypospolitej, przede wszystkim Karola Sanojcy⁶, Stanisława Mauersberga⁷, Mieczysława Iwanickiego⁸, Marka Syrnika⁹, a także prace o szerszej zakrojonej tematyce, podejmujące jednak kwestie

⁶ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, 2012.

⁷ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988; tenże, *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław, Ossolineum, 1969.

⁸ M. Iwanicki, *Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa, WSP w Siedlcach, 1970.

⁹ M. Syrnik, *Ukraińcy w Polsce. Oświata i szkolnictwo*, Wrocław, Krynica Design Studio, 1996.

oświaty, a więc: Andrzeja Chojnowskiego¹⁰, Ryszarda Torzeckiego¹¹, Mirosławy Papierzyńskiej-Turek¹², Teofila Piotrkiewicza¹³ czy Jerzego Tomaszewskiego¹⁴. Istotny jest również wkład ukraińskich historyków, takich jak: Оксана Потіха¹⁵, Богдан Ступарик¹⁶, Тетяна Мосійчук¹⁷.

PRAWNE UWARUNKOWANIA FUNKCJONOWANIA SZKOLNICTWA UKRAIŃSKIEGO W II RP

Na strukturę administracji szkolnej na terenie Galicji Wschodniej składało się Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego (które zastąpiło dotychczas funkcjonującą Radę Szkolną Krajową), któremu podlegały trzy województwa: lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie¹⁸, oraz inspektorzy szkolni kierujący pracami inspektoratów obejmujących swoim zasięgiem jeden lub więcej powiatów. To oni pełnili bezpośredni nadzór nad szkołami na podległym terenie, mając wpływ na realizację celów wychowawczych oraz dobór kadry nauczycielskiej¹⁹.

Jednym z pierwszych aktów prawnych, który nakreślił prawa mniejszości ukraińskiej do nauki we własnym języku, był tzw. mały traktat wersalski z 28 czerwca 1919 r. stanowiący, że *Rząd polski udzieli w sprawach nauczania publicznego odpowiednich ułatwień, aby zapewnić w szkołach początkowych udzielanie dzieciom takich obywateli polskich nauki w ich własnym języku. Postanowienie to nie przeszkodzi Rządowi polskiemu uczynić w tych szkołach nauczaniem języka polskiego obowiązkowym*²⁰. Do kwestii szkolnictwa odnosiły się także postanowienia traktatu ryskiego (18 marca 1921 r.),

¹⁰ A. Chojnowski, *Koncepcje polityki narodowościowej rządów polskich w latach 1921–1939*, Wrocław, Ossolineum, 1979.

¹¹ R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923–1929*, Kraków, WL, 1989.

¹² M. Papierzyńska-Turek, *Sprawa ukraińska w Drugiej Rzeczypospolitej 1922–1926*, Kraków, WL, 1979; też, *Od tożsamości do niepodległości. Studia i szkice z dziejów kształtowania ukraińskiej świadomości narodowej*, Toruń, Adam Marszałek, 2012.

¹³ T. Piotrkiewicz, *Kwestia ukraińska w Polsce w koncepcjach piłsudczyzny 1926–1930*, Warszawa, Wydawnictwa UW, 1981.

¹⁴ J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1985.

¹⁵ O. Потіха, *УНДО і українське шкільництво (1930–1935 рр.)*, Тернопіль, Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, 2007.

¹⁶ Б. Ступарик, *Шкільництво Галичини (1772–1939)*, Івано-Франківськ, Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника, 1994.

¹⁷ T. Мосійчук, „Одна школа – два народи”: шкільні плебісцити в освітній діяльності УНДО (20–30 рр. XX ст.), „Красназнавство” 2016, nr 1–2.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 8 lutego 1921 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Spraw Wewnętrznych w przedmiocie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. Galicji (Dz. U. z 1921 r., nr 16, poz. 97).

¹⁹ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie...*, s. 90.

²⁰ Traktat między Głównymi Mocarstwami sprzymierzonymi i stowarzyszonymi a Polską, podpisany w Wersalu dnia 28 czerwca 1919 r. (Dz. U. z 1920 r., nr 110, poz. 728).

w których zawarto prawo do organizowania własnego szkolnictwa i rozwoju kultury mniejszości narodowych²¹. Zobowiązania te zostały podtrzymane zarówno w konstytucji marcowej z 17 marca 1921 r., jak i konstytucji kwietniowej z 24 kwietnia 1935 r.

Przełom przyniosła ustawa ogłoszona 31 lipca 1924 r., zawierająca podstawowe kwestie dotyczące funkcjonowania szkolnictwa, wchodząca w skład ustaw tzw. lex Grabski²². Ustawa ta dotyczyła ziem wschodnich państwa polskiego i spowodowana była koniecznością unormowania sytuacji mniejszości narodowych, które po I wojnie światowej znalazły się w granicach II Rzeczypospolitej. Miała na celu unifikację porozbiorowych struktur szkolnych i wynikała z potrzeby realizacji umów międzynarodowych, a także konstytucji marcowej. Prace nad ustawą były prowadzone w tajemnicy i nie dopuszczono do nich najbardziej zainteresowanych, a więc przedstawicieli mniejszości narodowych. Jak pisała Papierzyńska-Turek, *do końca posiedzenia [sejmu] treść projektów trzymano w tajemnicy. Marszałek na zakończenie posiedzenia odczytał jedynie tytuły projektów wśród wniosków nagłych i przekazał je komisji konstytucyjnej*²³. Założeniem ustawy miała być organizacja szkolnictwa utrakwistycznego (a więc dwujęzycznego), które w opinii pomysłodawcy – premiera Władysława Grabskiego doprowadziłoby do współpracy i zgodnego współżycia dzieci polskich i ukraińskich. Generalną zasadą było to, że jeśli na terenach zamieszkiwanych przez przynajmniej 25% ludności ukraińskiej (według ustawodawstwa polskiego – „ruskiej”, „rusińskiej”²⁴) rodzice co najmniej 40 dzieci zażądali nauki języka ukraińskiego – tam miała być im ta nauka zapewniona (jeśli nie uzyskano 40 deklaracji – język państwowy zostawał językiem wykładowym). Wystarczyło jednak złożenie deklaracji za 20 dzieci narodowości polskiej, aby wprowadzić wykład dwujęzyczny (utrakwistyczny). Nierówność w liczbie deklaracji – 20 do 40 – powodowała, że szkoły, w których miażdżąca była przewaga ludności ukraińskiej, mogły zostać z łatwością zutrakwizowane za pomocą 20 deklaracji na korzyść języka polskiego. Ponadto zaznaczono, że istniejące już odrębne szkoły z polskim i ukraińskim językiem wykładowym będą (*w miarę możliwości*) łączone w jedną szkołę utrakwistyczną²⁵. Grabski bronił założeń ustawy, stojąc na stanowisku, że *szkoła państwowa w państwie polskim musi wychowywać młodzież niepolską jak polską na dobrych obywateli polskich, a więc dać jej polską kulturę ducha, wykształcić w niej zamiłowanie polskiej literatury, sztuki, kult polskich bohaterów, dumę z przynależności*

²¹ Traktat pokoju między Polską a Rosją i Ukrainą podpisany w Rydze dnia 18 marca 1921 r. (Dz. U. z 1921 r., nr 49, poz. 300).

²² Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r., zawierająca niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz. U. z 1924 r., nr 79, poz. 766); szerzej zob. S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*

²³ M. Papierzyńska-Turek, *Sprawa ukraińska...*, s. 222.

²⁴ Więcej na temat niezasadności używania przez władze polskie tych terminów zob. S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 32–33.

²⁵ Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. ...

do państwa polskiego²⁶. Wiele kwestii budziło sprzeciw ze strony Ukraińców, a jedną z nich było przyjęcie w dokumencie określeń: „ruski”, „rusiński” zamiast „ukraiński”. Rację przyznał im sam poseł Stanisław Thugutt, jeden z przygotowujących ustawę: *Ubolewam bardzo, że co do tego punktu kompromis nie doprowadził tak daleko, jak powinien był doprowadzić [...]*²⁷.

Zgodnie z postanowieniami ustawy w roku szkolnym 1924/1925 masowo (łącznie ok. 100 tys. deklaracji za 130 tys. dzieci) wpływały pierwsze deklaracje, w których opowiadano się za ukraińskim językiem nauczania²⁸. Spowodowało to zaniepokojenie władz, które systematycznie wprowadzały kolejne ograniczenia, mające na celu utrudnienie tej praktyki. Pierwsze uzupełnienie ustawy szkolnej weszło w życie już 7 stycznia 1925 r. i dotyczyło terminów składania deklaracji. Deklaracje w celu ustanowienia niepaństwowego języka nauczania należało wnieść do 31 grudnia roku poprzedzającego rok szkolny, od którego miały obowiązywać. Następnie *o fakcie wniesienia przez rodziców co najmniej 40 dzieci żądań wprowadzenia do szkoły niepaństwowego języka nauczania inspektor szkolny przed dniem 1 lutego zawiadamia ludność tego obwodu szkolnego, celem umożliwienia pozostałej części rodziców wniesienia żądań nauczania w języku państwowym*²⁹. Żądanie języka państwowego można było wносить do 30 kwietnia. Było to nieskrywane zabezpieczenie przed przewagą ludności ukraińskiej. Gdyby bowiem wszyscy wnieśli deklaracje na korzyść wybranego języka w tym samym terminie, mogłoby się okazać, że polskich deklaracji zabrakło, a w wypadku powyższego rozwiązania odpowiednio zorganizowana agitacja lub manipulacja głosami mogła wpłynąć na wynik plebiscytu (co zresztą nierzadko miało miejsce). Z kolei zgodnie z prezydenckim rozporządzeniem z 29 listopada 1930 r. uznano, że *zmiana języka nauczania może nastąpić nie wcześniej, niż po 7 latach, licząc od daty uprawomocnienia się ostatniego orzeczenia, ustalającego język nauczania w danej szkole*³⁰. Była to reakcja na składane co roku deklaracje ludności ukraińskiej. Miała na celu nie tylko uspokojenie sytuacji, ale także zahamowanie dążeń mniejszości do

²⁶ S. Grabski, *Szkola na ziemiach wschodnich. W obronie ustawy szkolnej z 31 lipca 1924 r.*, Warszawa 1927, s. 8; cyt. za: J. Doroszewski, *Podstawy ideologiczne szkolnictwa i ich konsekwencje dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, w: *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, pod red. E. Walewandra, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2000, s. 463. Przedstawiciele Narodowej Demokracji, z której wywodził się premier Grabski, zdawali się nie rozumieć paradoksu ich zachowania, a mianowicie tego, że idea wychowania narodowego miała rację bytu w warunkach zaborów, natomiast w wolnym państwie powielala model zachowania, który wobec Polaków przyjęli okupanci w XIX wieku. Zdawali się nie pamiętać, że narzucanie woli w sposób autorytarny prowadzi jedynie do oporu i dalszego antagonizowania relacji. Na marginesie należy dodać, że po przewrocie majowym, na który Ukraińcy patrzyli z nadzieją, mimo deklaracji rządzących, sytuacja nie zmieniła, a wręcz momentami pogarszała.

²⁷ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 71.

²⁸ T. Мосійчук, *Одна школа...*

²⁹ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 7 stycznia 1925 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Spraw Wewnętrznych i Ministrem Rolnictwa i Dóbr Państwowych w sprawie wykonania ustawy z dnia 31 lipca 1924 r. zawierającej niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz. U. z 1925 r., nr 3, poz. 33).

³⁰ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 29 listopada 1930 r. w sprawie zmiany ustawy z dnia 31 lipca 1924 r., zawierającej niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz. U., nr 82, poz. 644).

posiadania szkoły w języku narodowym. Jak pokazały wydarzenia z lat 1932–1935, działania te jedynie wzmocniły antagonizmy w stosunkach polsko-ukraińskich. Kontrowersje wzbudzała także kwestia jawności ukraińskich podpisów wobec tajności polskich³¹.

11 marca 1932 r. weszły w życie kolejne ustawy o szkolnictwie, tzw. reformy jędrzejewiczowskie (od nazwiska ich twórcy Janusza Jędrzejewicza, ówczesnego ministra WRiOP), a mianowicie *Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych*³² oraz *Ustawa o ustroju szkolnym*³³. Pierwsza z nich dawała możliwość daleko idącej ingerencji w prywatne nauczanie i przekazywała je pod ścisłą kontrolę państwa. Precyzowano także, pod jakimi względami placówka taka może być zamknięta, a wśród powodów było m.in. *wychowanie młodzieży w duchu nielojalnym dla Państwa*³⁴. Spowodowało to zaniepokojenie wśród mniejszości narodowych, które obawiały się zahamowania rozwoju szkolnictwa prywatnego, będącego często jedyną szansą na efektywne kształcenie młodzieży innych – niż polska – narodowości³⁵. Władze otrzymały także prawo do wymagania od kandydatów na nauczycieli czy dyrektorów szkół prywatnych zaświadczeń o lojalności, a także do niezatwierdzenia ich na nowej posadzie³⁶. Zamykano także seminaria nauczycielskie przygotowujące ukraińską kadre, którą w efekcie wcielono do nowych liceów pedagogicznych, gdzie wykłady prowadzone były w języku polskim³⁷. Natomiast w przypadku *Ustawy o ustroju szkolnym* nie było w niej żadnej wzmianki o szkolnictwie dla mniejszości narodowych. Ukraińcy argumentowali, że tym samym władze zignorowały wielonarodowość II Rzeczypospolitej³⁸. Celem ustaw Jędrzejewicza była realizacja tzw. wychowania państwowego, którego założenia zgodne były z dążeniami działaczy związanych z sanacją od 1926 r.³⁹ Ustawę krytykowano ze względu na ogólne zmiany, które ze szczególną mocą uderzyły w Ukraińców, a mianowicie przekształcenie gimnazjów, które nie mogły stać się szkołami średnimi, w szkoły powszechne III stopnia⁴⁰. Nowy system szkolnictwa miał ograniczyć stan posiadania ukraińskich szkół (przede wszystkim w większych miastach) oraz dostęp do kolejnych stopni edukacji dla młodzieży wiejskiej.

³¹ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie*..., s. 124.

³² Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych (Dz. U., nr 33, poz. 343).

³³ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U., nr 38, poz. 389).

³⁴ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach...

³⁵ A. Chojnowski, *Koncepcje polityki narodowościowej*..., s. 183.

³⁶ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*..., s. 92.

³⁷ H. Chałupczak, T. Browarek, *Szkolnictwo mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej*, w: *Katolicka a liberalna myśl*..., s. 292; szerzej na temat organizacji seminariów nauczycielskich zob. K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie*..., s. 296–303.

³⁸ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie*..., s. 47.

³⁹ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*..., s. 206–207; jak zauważa autor, *sanacyjny program [...] poniósł fiasko na równi z endeckim programem asymilacji narodowej*.

⁴⁰ H. Chałupczak, T. Browarek, *Szkolnictwo mniejszości narodowych*...; zob. Sejm II RP, Kadencja III, Sprawozdanie stenograficzne z 61. posiedzenia Sejmu z dnia 26 lutego 1932 r.

W imieniu Klubu Ukraińskiego krytyki ustawy podjęła się posłanka Milena Rudnicka, która uznała, że dokument ten *nie oznacza nic innego, jak usiłowanie odebrania nam wszelkiego wpływu na wychowanie nowych pokoleń i wtłoczenia młodzieży ukraińskiej w ramy obcego systemu wychowawczego w celu wydarcia z duszy tej młodzieży ideałów narodowych*⁴¹. W kołach ukraińskich sprzeciwiano się przede wszystkim idei wychowania państwowego, które według Ukraińców miało być kamuflażem dla wynarodowienia mniejszości. Jak twierdziła Rudnicka: *Tylko pod jednym warunkiem można [...] w państwie narodowościowym mówić o wychowaniu państwowym – wtedy mianowicie gdy to państwo powstało [...] wskutek dobrowolnej zgody narodowości wchodzących w skład państwa [...] Otóż autorzy projektu ustawy o ustroju szkolnictwa zapomnieli zdaje się o tym*⁴². Posłanka zakończyła swą przemowę przypomnieniem polskich walk o własną szkołę pod zaborami, sugerując wzorowanie się Ukraińców na ich postawie.

Mimo że Ukraińcy dominowali na ziemiach południowo-wschodnich II Rzeczypospolitej, stan ich szkolnictwa stanowił nieporównywalnie mniejszą część wobec liczby polskich szkół. Warto przytoczyć dane statystyczne, które obrazują skalę zmian w szkolnictwie mniejszości ukraińskiej. Na terenie Galicji Wschodniej w roku szkolnym 1922/1923 istniały 2453 publiczne szkoły powszechne z ukraińskim językiem nauczania, a w przeciwieństwie do województwa wołyńskiego nie było tam ani jednej szkoły utrakwistycznej⁴³. W kolejnym roku szkolnym w województwie lwowskim istniały 942 szkoły z ukraińskim językiem nauczania, natomiast w roku szkolnym 1927/1928 liczba ta zmniejszyła się do 327 szkół, na rzecz powstałych 666 placówek utrakwistycznych⁴⁴. O ile w roku szkolnym 1924/1925 szkół utrakwistycznych w Okręgu Szkolnym Lwowskim było 9, o tyle w roku szkolnym 1930/1931 było ich już 2378. I adekwatnie w roku szkolnym 1924/1925 było 2254 szkół z ukraińskim językiem nauczania w Okręgu Szkolnym Lwowskim i Krakowskim, o tyle w roku 1930/1931 było ich już tylko 129. Liczba ta podniosła się nieco po plebiscycie z lat 1932–1933 do 441 szkół⁴⁵. Warto również zwrócić uwagę na stan prywatnego szkolnictwa ukraińskiego, które przedstawiało się bardzo skromnie, nie mogło więc być przeciwagą dla polskiego. W roku szkolnym 1924/1925 istniało 26 szkół, które kształciły 4061 uczniów⁴⁶. Osobnym problemem pozostaje liczba dzieci, które nie uczęszczały do szkół, przede wszystkim z powodu niewystarczającej liczby zakładów naukowych. Szacuje się, że na terenie województw południowo-wschodnich było to około 20–25%⁴⁷.

⁴¹ Sejm II RP, Kadencja III, Sprawozdanie stenograficzne z 61. posiedzenia...

⁴² Cyt. za: A. Chojnowski, *Koncepcje polityki narodowościowej...*, s. 185.

⁴³ *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej z 1924 roku*, s. 220.

⁴⁴ R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w Polsce...*, s. 288.

⁴⁵ M. Szymyk, *Ukraińcy w Polsce...*, s. 54.

⁴⁶ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 65.

⁴⁷ R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w Polsce...*, s. 293.

PRZEBIEG AKCJI PLEBISCYTOWEJ

Inicjatorem i koordynatorem akcji plebiscytowych było Ukraińskie Towarzystwo Pedagogiczne „Ridna Szkoła”⁴⁸. 23 października 1932 r. w gazecie „Nowyj Czas” ukazała się odezwa głównego Zarządu „Ridnej Szkoły”, potwierdzająca wzięcie na siebie obowiązku wszczęcia akcji plebiscytowej w rozpoczynającym się roku szkolnym. Prowadziła te działania wraz z Cerkwią grekokatolicką, Towarzystwem „Proświta”⁴⁹ oraz pozostałymi organizacjami związanymi z UNDO, które pomagały jej w prowadzeniu agitacji w poszczególnych wsiach i miastach⁵⁰. Redaktor gazety „Ridna Szkoła” Iwan Herasimowicz pisał wówczas: *Naród ukraiński musi wykorzystać wszystkie możliwości, ażeby zabezpieczyć swemu młodemu pokoleniu szkołę ukraińską i ukraińskie wychowanie. Bo w czyich rękach znajduje się szkoła, w rękach tego jest przyszłość nacji*⁵¹. Także inne partie włączały się do pomocy, między innymi powiatowy zarząd Ukraińskiej Partii Socjalistyczno-Radykalnej (USRP) w Rohatynie poparł plebiscyty na zgromadzeniu 2 października 1932 r. Podczas rezolucji stwierdzono: *rozumiejąc doniosłość ojczystego szkolnictwa dla kulturalnego rozwoju nacji, więc wzywa wszystkie świadome elementy do ofiarnej pracy nad utrzymaniem dotychczasowego stanu i do rozbudowania ojczystego szkolnictwa, do masowej plebiscytowej akcji [...]*⁵². Wojewoda tarnopolski Kazimierz Moszyński przyznawał w podsumowaniu wyników plebiscytu, że zgodność wszystkich prawie ugrupowań wobec konieczności działania w sprawie szkolnictwa była ogromnym sukcesem Ukraińców⁵³.

W październiku i listopadzie „Ridna Szkoła” urządziła zgromadzenia w powiatach, podczas których naświetlała sytuację szkolnictwa ukraińskiego i agitowała na rzecz podpisywania deklaracji szkolnych. Na jednym z takich wieców do głosu zaproszono posła Stepana Kuzyka, znanego ze swego antypolskiego nastawienia w UNDO. Skrytykował on ustawę z 1924 r., ale namawiał, by ludność korzystała z przysługujących im praw i broniła się przed nadużyciami. Podawał przykłady oszustw z 1925 r., takich jak fakt, że w Podmichałowcach

⁴⁸ M. Papierzyńska-Turek, *Od tożsamości do niepodległości...*, s. 393. Głównym celem „Ridnej Szkoły” było zakładanie i prowadzenie prywatnego szkolnictwa (kształciło 20% dzieci na poziomie szkoły podstawowej oraz 20% na poziomie szkoły średniej).

⁴⁹ Towarzystwo „Proświta” – ukraińska organizacja kulturalno-oświatowa, ściśle powiązana z UNDO. Poprzez swoją aktywność wpływała na kształtowanie tożsamości narodowej oraz edukację Ukraińców; prowadziła czytelnie, biblioteki, a także działalność wydawniczą, walczyła z analfabetyzmem. Zob. G. Mazur, *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2007, s. 93.

⁵⁰ M. Chepił, *Ciernistą drogą. Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzeczypospolitej (1848–1939)*, Lublin 2011, s. 327.

⁵¹ Tamże.

⁵² Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi (dalej: CDIAUL), f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, opis 2a, sprawa 59, Wyciąg ze sprawozdania z wiecu odbytego w dniu 2 X 1932 r., ark. 2.

⁵³ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zesp. 1180, Urząd Wojewódzki w Tarnopolu, sygn. 36, Wyniki plebiscytu szkolnego, k. 1–2.

(powiat rohatyński) znalazło się dokładnie 20 deklaracji Polaków, którzy już od dawna nie mieszkali w gminie⁵⁴. Podczas zgromadzeń instruowano także, w jaki sposób przeprowadzać plebiscyty. Należało utworzyć miejscowe komitety, które miały organizować ankiety pouczające ludność w poszczególnych gminach o przysługujących jej prawach. Powiatowe Zarządy „Ridnej Szkoły” miały dostarczać gminom deklaracje, a komitety pilnować, aby ludność nanosiła podpisy i legalizowała je w miejscu zamieszkania. W razie jakichkolwiek trudności miało odwoływać się bezpośrednio do starosty, wojewody, a nawet ministra. Z kolei trudnością, która mogła być polem do największych manipulacji ze strony władz polskich, było stwierdzanie autentyczności podpisów. Wspomniane już uzupełnienie ustawy o szkolnictwie z 1925 r. stanowiło o postępowaniu inspektorów szkolnych, którzy mieli skrupulatnie sprawdzać autentyczność złożonych deklaracji poprzez protokolarne przesłuchanie rodzica. Utrudnienia te stosowano jedynie w wypadku ludności ukraińskiej, a przy deklaracjach składanych dla ustanowienia języka polskiego nie wymagano potwierdzenia autentyczności podpisów⁵⁵. Kwestią, która budziła spory, były podpisy analfabetów, którym nie zawsze zezwalano na wyręczenie przez osobę piśmienną.

Posłowie ukraińscy wystosowali liczne petycje w związku z nadużyciami i utrudnieniami czynionymi przez polską administrację. Tak przedstawiono to w jednej z interpelacji: *Największym dziwołągiem przy łamaniu ustawy o języku wykładowym było zarządzenie Kuratora Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Polecił on wszystkim inspektorom szkolnym, ażeby deklaracje szkolne przyjmowali od posłańców tylko pod tym warunkiem, że dostawca będzie miał od każdego ojca lub opiekuna pełnomocnictwo notarialne legalizowane, upoważniające do doręczenia tej deklaracji [...]*⁵⁶. W jednej tylko interpelacji przedstawili ponad 60 gmin, w których doszło do nadużyć. Były to między innymi takie sytuacje, jak: wymaganie opłaty (co było niezgodne z prawem), odmowa legalizacji i zatwierdzenia podpisów przez wójtów, nakładanie grzywien bez powodu za rzekome wykroczenia sanitarne (kiedy zbyt wiele osób naraz przychodziło do urzędu, domagając się legalizacji podpisów). Zdarzało się, że wójt wyjeżdżał służbowo w momencie kiedy wiedział, że przyjdą rodzice, lub prewencyjnie sprowadzał policję. Największym jednak wykroczeniem było zabieranie deklaracji, a później nanoszenie na nie poprawek, według których opowiadano się za językiem polskim. Wykorzystywano tu przede wszystkim analfabetyzm oraz zaufanie do władzy, co skutkowało bezrefleksyjnym podpisywaniem podłożonych

⁵⁴ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 2a, spr. 59, Wyciąg ze sprawozdania..., ark. 3.

⁵⁵ J. Doroszewski, *Podstawy ideologiczne szkolnictwa...*, s. 464–465.

⁵⁶ Sejm II RP, Kadencja III, Interpelacja posłów z Klubu Ukraińskiego do Panów Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i Spraw Wewnętrznych w sprawie utrudnienia akcji plebiscytowej szkolnej ludności ukraińskiej przez czynniki administracyjne i szkolne na terenie województw południowo-wschodnich, 6 XII 1932.

dokumentów⁵⁷. W kolejnej interpelacji podawano przykład inspektora szkolnego, który kazał przynieść zaświadczenia od władzy stwierdzające przynależność do narodowości ukraińskiej i pobierał za to opłatę. Policja przychodziła do wsi, których ludność podpisała już deklaracje, i kazała podpisywać im nowe, ponieważ tamte rzekomo miały błąd. Później okazywało się, że są to deklaracje za językiem polskim. Na podstawie sfalszowanych deklaracji język wykładowy z ukraińskiego na polski zmieniono m.in. w szkołach w Perłowcach, Międzyhorcach, Komarowie i Siemikowcach (pow. Stanisławów). Najtwardszym dowodem fałszerstwa – według posłów – był fakt, że w gminie nie było dzieci w wieku szkolnym narodowości polskiej. Przykładem może być także nauczycielka, która kazała podpisać deklarację rzekomo za tym, aby dzieci dostawały darmowy napój w szkole i rodzice, ufając nauczycielce, wpisywali tam dzieci⁵⁸.

Podstawą ukraińskiej inteligencji były jej niższe warstwy, a więc księża grekokatolicy oraz nauczyciele szkół powszechnych, którzy mieli bezpośredni kontakt z miejscową ludnością i szerokie możliwości oddziaływania. Władze polskie wskazywały na ich wzmożoną aktywność podczas akcji plebiscytowych i antyszkolnych oraz na działanie *ujemnie na kierunek wychowawczy młodzieży szkolnej*⁵⁹. Inspektor szkolny we Lwowie uważał, że taką aktywność prowadził między innymi ks. Pawluk – katecheta w szkole powszechnej w Bojańcu. Inspektor nie miał jednak wystarczających dowodów na antypolską działalność kapłana, więc poprosił starostę powiatowego o *wydanie zarządzenia ścisłych dochodzeń przeciwko wymienionemu*, które posłużą do wystąpienia do kuratorium z wnioskiem o odebranie ks. Pawlukowi uprawnień do nauczania religii w szkołach powszechnych⁶⁰. Toczyły się także postępowania przeciwko osobom, które miały podburzać ludność ukraińską do masowego wnoszenia deklaracji i niepodpisywania się *za językiem polskim*⁶¹.

Oczywiście, mimo wszelkich utrudnień i nadużyć ze strony władz deklaracje nie zawsze wnoszone były przez Ukraińców zgodnie z prawem. Najczęściej powodem odrzucenia próśb było wystosowanie ich w imieniu dzieci nieobjętych obowiązkiem szkolnym lub w nieprzepisowym terminie. Deklaracje wnoszone

⁵⁷ Sejm II RP, Kadencja III, Interpelacja posłów z Klubu Ukraińskiego do pp. Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Spraw Wewnętrznych w sprawie strajku szkolnego, przeprowadzonego przez Związek Publicznej Szkoły Powszechnej w Synowódzku Wyznem [Synowódzku Wyznem], pow. Stryj, woj. stanisławowskie., 15 XII 1933.

⁵⁸ Sejm II RP, Kadencja III, Interpelacja posłów z Klubu Ukraińskiego do pp. Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Spraw Wewnętrznych w sprawie nadużyć, robionych przez czynniki urzędowe przy akcji plebiscytowej za językiem wykładowym ukraińskim w szkołach powszechnych, wykonywanej przez ludność ukraińską z końcem r. 1932, oraz nadużyć władzy przy zbieraniu deklaracji [deklaracji] za językiem wykładowym państwowym w pierwszych miesiącach 1933 r., 16 III 1933.

⁵⁹ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 482, Wyniki dochodzenia przesłane przez Inspektora Szkolnego we Lwowie do Starosty Powiatowego we Lwowie, I 1934, ark. 32.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Derzawnyj Archiw Ternopilskoj Oblasti (dalej: DATO), f. 52, Państwowe Gimnazjum w Brzeżanach, op. 1, spr. 2530, Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego do Urzędu Wojewódzkiego w Tarnopolu w sprawie ks. Iwana Kocyka, 23 IV 1934, ark. 5

było co roku, mimo że ustawa z 1930 r. stanowiła o 7-letnim odstepie. Z jednej strony było to spowodowane niewiedzą rodziców, którzy, jak wynika z materiałów archiwalnych, często przekonani byli (także za sprawą agitacji ukraińskich działaczy), że okres ten liczył się od daty złożenia pierwszych deklaracji w roku szkolnym 1924/1925. Także wspomniany już poseł Kuzyk uważał, że plebiscyt dla wszystkich przypada na 1932 r.⁶² Trudno stwierdzić, czy kierowała nim nieznajomość ustawy, czy działanie propagandowe, mające na celu pokazanie siły Ukraińców oraz ich dążeń, nawet w wypadku braku jakiegokolwiek zmiany. Jednak również polskie władze w wewnętrznej korespondencji przypominały, że zgodnie z rozporządzeniem z 1930 r. na rok szkolny 1932/1933 przypada plebiscyt⁶³.

Rodzice dzieci mieli prawo do złożenia odwołania od decyzji Kuratorium. Do 1935 r. trwały postępowania w sprawie ważności deklaracji złożonych w celu ustanowienia polskiego bądź ukraińskiego języka nauczania. Odwołania przygotowywane przez działaczy ukraińskiej w przeważającej części zostały odrzucane. Zazwyczaj powodem była *nieautentyczność podpisów*, ale także zbyt mała ilość ważnych deklaracji co najmniej 40 dzieci w wieku szkolnym, nieprzestrzeżenie 7-letniego odstepu oraz podpisy za dzieci niebędące w wieku szkolnym⁶⁴. Przykładem może być odwołanie Aleksandra Diaczuka, wobec którego Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wystosowało odpowiedź, punktując nieważność następujących głosów:

- 25 dzieci – w wieku pozaszkolnym;
- 8 dzieci – wycofanie;
- 27 dzieci – nieautentyczność podpisów;
- 3 dzieci – nieuprawnienie do głosowania⁶⁵.

Podczas rozpatrywania odwołań ze strony Ukraińców opierano się na spisie ludności z 1921 r., który nie oddawał stanu rzeczywistego (także z powodu wspomnianego już bojkotu), zamiast na tym z 1931 r.⁶⁶ I tak na przykład w Iwanówce, gdzie złożono 82 deklaracje na korzyść „ruskiego” języka i 26 deklaracji dla przewagi polskiego, pozostawiono państwowy język nauczania, ponieważ według spisu z 1921 r. nie mieszkała tam odpowiednia liczba ludności niepolskiej⁶⁷. Tak działo się na terenie wielu gmin. Należy jednak przyznać, że zdarzały się wypadki, w których uwzględniano sytuację narodowościową na określonym terenie i wbrew decyzji Kuratorium utrzymywano *pro wizorycznie wykład*

⁶² CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 2a, spr. 59, Wyciąg ze sprawozdania...

⁶³ Tamże.

⁶⁴ DATO, f. 52, Państwowe Gimnazjum w Brzeżanach, op. 1, spr. 65, Odpowiedź MWRiOP na odwołanie przesłane przez Teodora Dworakowskiego, 16 III 1934, ark. 2.

⁶⁵ DATO, f. 52, Państwowe Gimnazjum w Brzeżanach, op. 1, spr. 65, odpowiedź MWRiOP na odwołanie przesłane przez Aleksandra Diaczuka, 31 V 1935, ark. 1.

⁶⁶ DATO, f. 196, Rada Szkolna Powiatowa w Skalacie, op. 1, spr. 158, ogłoszenie Inspektoratu Szkolnego w Skalacie w sprawie postanowienia o języku nauczania, 30 IX 1933, ark. 130.

⁶⁷ DATO f. 196, Rada Szkolna Powiatowa w Skalacie, op. 1, spr. 517, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego do Pana Inspektora Szkolnego w Skalacie, 14 IX 1933, ark. 11.

*dwujęzycznego pod warunkiem, że względy natury państwowej i pedagogicznej za tym przemawiają*⁶⁸.

Władze administracyjne przekonywały, że większość ludności ukraińskiej uważa plebiscyty za niepotrzebne. Starosta powiatu kałuskiego jeszcze w 1930 r. dzielił ludność ukraińską na dwie grupy: starszego i młodszego pokolenia. Uważał, że pierwsza grupa jest za utrakwizacją, ponieważ zdaje sobie sprawę, jak ważna jest nauka języka państwowego. Natomiast tylko młodzież, jako grupa o bardziej radykalnym usposobieniu, miała występować przeciwko ustawie. Podkreślano także, że ludność często nie rozumiała, dlaczego to ona ma rozstrzygać kwestię języka nauczania w szkołach, a nie rząd. Starosta uważał, że sprawa ta byłaby obojętna dla większości osób, gdyby nie była *podnieconą przez menderów z grona ruskiej inteligencji*⁶⁹. Także starostwa nadwórniański, w liście do wojewody stanisławowskiego, dał wyraz swojemu niezadowoleniu z powodu postawy mniejszości ukraińskiej wobec zarządzeń władz. Uważał, że plebiscyty wzmagają separatyzm, a także wprowadzają politykę do szkół. Dzieci, zastanawiając się, dlaczego plebiscyty są organizowane, podburzane były zarówno przez agitatorów, jak i przez rodziców. Wskazywał także na potrzebę niedopuszczania nauczycieli „Rusinów” do szkół na terenie Galicji Wschodniej⁷⁰. Starosta w Bohorodczanach przyznawał z kolei, że szkoły utrakwistyczne są obsadzone głównie przez Polaków, co wywołuje niezadowolenie głównie wśród księży i polityków. Nauczyciele narodowości ukraińskiej byli raczej *biernie lojalni*⁷¹. Najprawdopodobniej głównym powodem była obawa przed utratą pracy. Interesujące są wyniki, które przygotowano na podstawie sprawozdań starostów w poszczególnych województwach. Dla przykładu w województwie tarnopolskim informowano o 51 415 oddanych deklaracjach na korzyść języka ukraińskiego w blisko dwóch trzecich gmin. W tabeli z wynikami postawiono także następujące pytanie: *W ilu gminach na skutek ukraińskich plebiscytów został poważnie zagrożony dotychczasowy język nauczania?*⁷². W uwagach natomiast stwierdzono: *W miejscowościach gdzie istnieje ukraińska szkoła ma być przeprowadzony plebiscyt za państwowym językiem nauczania*⁷³. Ukazuje to jednoznacznie zamiary władz wobec wzmocnienia polskiego szkolnictwa na terenach, gdzie przeważała mniejszość ukraińska.

Warto dodać, że sprawa akcji plebiscytowych nie była obojętna miejscowej ludności narodowości polskiej. W 1932 r. wpłynęła prośba Franciszka Węgrzyna, urzędnika celnego w Podwołoczyskach, do Kuratorium Okręgu Szkolnego we

⁶⁸ Tamże, ark. 31.

⁶⁹ Derżawnyj Archiw Iwano-Frankiwskoj Oblasti (dalej: DAIFO), f. 2, Urząd Wojewódzki w Stanisławowie, op. 1, spr. 725, doniesienia starostów powiatowych do wojewody stanisławowskiego, X 1930, ark. 50.

⁷⁰ Tamże, ark. 54.

⁷¹ Tamże, ark. 48.

⁷² AAN, zesp. 1180, Urząd Wojewódzki w Tarnopolu, sygn. 36, wyniki plebiscytu szkolnego przesłane przez Urząd Wojewódzki w Tarnopolu do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, k. 8.

⁷³ Tamże.

Lwowie. Prosił o zwolnienie syna z konieczności nauki języka ukraińskiego. Argumentował to w ten sposób, że jest urzędnikiem państwowym, więc w każdej chwili może zostać przeniesiony. Dodatkowo nikt z jego otoczenia nie mówił po ukraińsku, dlatego też nie pomógłby dziecku w nauce. Jednak najważniejszym argumentem było uczestnictwo Węgrzyna w walkach polsko-ukraińskich o Lwów w 1918 r. Uważał za niepożądane, aby dziecko *miało mówić czysto po polsku, miesza do swej wymowy dużo wyrazów ruskich*⁷⁴. Otrzymał jednak odpowiedź odmowną. Jego przypadek nie był odosobniony, a na fali deklaracji składanych ze strony Ukraińców pojawiało się coraz więcej takich petycji. Zdarzały się także listy z podpisami kilku lub kilkunastu osób, a argumentem koronnym stała się obawa przez *zruszczeniem*⁷⁵.

Na początku 1934 r., w czasie dyskusji nad budżetem MWRiOP, doszło do wystąpienia ministra Jędrzejewicza, w którym potwierdził, że rząd popełnił wiele błędów w związku ze szkolnictwem, odpowiedzialność za nie przypisał jednak także Ukraińcom⁷⁶. Milena Rudnicka odniosła się do tego przemówienia krytycznie na posiedzeniu sejmu 10 lutego, uznając, że za jego słowami nie idą czyny, a rząd prowadzi *politykę eksterminacyjną*⁷⁷. Wytyczne polityki szkolnej z ostatniego roku określiła trzema wyrażeniami: wynaradawianiem, ciemnotą i systemem policyjnym. Pojęcia wynarodowienia utożsamiała z wychowaniem państwowym i utrakwizacją szkolnictwa. Przedstawiła opinię, że błędy, do których przyznawał się premier, mogły zostać naprawione przez uznanie 250 tys. deklaracji szkolnych, w których Ukraińcy *ujawnili niedwuznacznie swoją wolę*. Przytoczyła postawę kuratora Jerzego Gadowskiego, który w specjalnym okólniku nakazał ważyć deklaracje, zamiast je liczyć, i na tej podstawie oceniać ich liczbę, co było *symboliczne dla lekceważącego, obraźliwego traktowania woli rodziców ukraińskich*⁷⁸. Stwierdziła też, że w posiadaniu posłów są tysiące przykładów nadużyć popełnianych przez władze podczas akcji plebiscytowej, jak np. przekupywanie dzieci cukierkami, aby podpisywały się na deklaracjach za rodziców. Zdarzało się także, że wyłudzano podpisy od rodziców, mówiąc, że chodzi o zapomogę. Kolejną tendencją, o której wspominała, była ciemnota. Rozumiała przez to funkcjonowanie wśród szkół ukraińskich jedynie placówek najniższego stopnia i tworzenie przez władze licznych przeszkód dla funkcjonowania nauki domowej. Podała liczbę 300 tys. ukraińskich dzieci, które nie znajdują miejsca w żadnej szkole. Uważała, że w tym wypadku celem polskim jest zmniejszenie stanu ukraińskiej inteligencji, ponieważ *w ciemnocie ludu ukraińskiego jest rękojmia jego pokory, jego lojalności względem państwa polskiego*⁷⁹.

⁷⁴ DATO, f. 196, Rada Szkolna Powiatowa w Skalacie, op. 1, spr. 488, Prośba Franciszka Węgrzyna o zwolnienie syna z nauki języka ruskiego do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, 7 X 1932, ark. 1–2.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie...*, s. 53.

⁷⁷ Sejm II RP, Kadencja III, Sprawozdanie stenograficzne ze 115. posiedzenia Sejmu z dnia 10 lutego 1934 r.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże.

Natomiast poprzez czynnik policyjny rozumiała poszukiwanie wśród uczniów narodowości ukraińskiej konfidentów, którym grozono pozbawieniem promocji do następnej klasy oraz konsekwencjami karnymi. Rudnicka odwołała się także do strajków szkolnych, przekuwając je jednak w czyn bohaterski. Przytoczyła przykład miejscowości Synowódzko, w którym 600 dzieci walczyło o język ukraiński i *nie nastąpił ani jeden wypadek złamania solidarności*. Gorzko podsumowała, że 80 dzieci polskich otrzymało tam szkołę, natomiast 600 dzieci ukraińskich pozostało bez narodowej oświaty. Na koniec poruszyła także interesującą kwestię psychiki młodzieży ukraińskiej. Pytała: *Czy ktokolwiek z polskich pedagogów próbował żyć się w jej położenie i ze stanowiska wewnętrznych przeżyć młodzieży ukraińskiej oceniać jej kroki? Jak ta młodzież przeżywa tragedię politycznej niewoli swego narodu, tragedię walk wyzwolenicznych, które skończyły się klęską, i te drobne codzienne prześladowania i poniżania [...]?*⁸⁰. Pytania te pozostały bez odpowiedzi.

AKCJE ANTYSZKOLNE (SABOTAŻOWE)

Po przejściu kierownictwa nad krajowymi strukturami OUN przez Stepana Bandere w 1933 r. postawiono na organizację akcji o zasięgu masowym, aby wciągnąć w działalność szersze warstwy społeczne. Jednym z takich działań była akcja szkolna rozpoczęta we wrześniu tego roku. Działania te były swojego rodzaju kontrą wobec plebiscytów przeprowadzonych z inspiracji legalnie pracujących członków UNDO. Plany przeprowadzenia sabotaży były znane władzom już wcześniej. 12 sierpnia 1933 r. wojewoda tarnopolski wydał zarządzenie, aby starostowie i inspektorzy szkolni zainteresowali się tą kwestią i uprzedzili działania OUN⁸¹. Jednak w większości przypadków policja była bezsilna wobec aktów sabotaży, nie udało się złapać przeważającej części sabotażystów, a tych, których zatrzymano, puszczano wolno lub wymierzano bardzo niskie kary z powodu braku ewidentnych dowodów lub nieletniości. Osoby te bowiem najczęściej były uczniami szkół. To właśnie tzw. junactwo, czyli młodzież gimnazjalna i studenci zwerbowani przez nacjonalistów, było siłą napędową OUN. Przyśpieszony rozwój młodzieżowych struktur OUN był konsekwencją rozwiązania przez władze „Płasta” w 1930 r., po którym nastąpiła fala przejścia jej członków do organizacji nacjonalistycznych. Również władze zdawały sobie sprawę z powiązania młodzieży z OUN i szczególną uwagę zwracały na okresy, w których uczniowie oraz studenci mieli dni wolne od nauki, tj. ferie, wakacje, przerwy świąteczne. W tym czasie zintensyfikowano obserwacje. Dotyczyło to nie tylko uczniów szkół krajowych, ale również osób przybywających do Polski z zagranicznych

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 485, Wojewoda Tarnopolski do wszystkich Starostów Powiatowych Województwa Tarnopolskiego o akcji planowanej przez OUN, 12 VIII 1933, ark. 49.

uczelni⁸². Również nauczyciele znaleźli się pod stałą obserwacją, a tych, którzy mieli stwarzać zagrożenie dla bezpieczeństwa, zwalniano bądź przenoszono w inne miejsce. Zwieńczeniem akcji antyszkolnej miało być kolejne zabójstwo kuratora lwowskiego okręgu szkolnego, tym razem Jerzego Gadowskiego, które jednak nie doszło do skutku⁸³.

Przebieg akcji antyszkolnych został szczegółowo przedstawiony przez Karola Sanojcę⁸⁴, warto jednak przy okazji niniejszego artykułu zwrócić uwagę na kilka dodatkowych kwestii. Przede wszystkim wspomniane sabotaże rozpoczęła garstka uczniów, którzy należeli do OUN i prowadzili akcje tak, aby nadać im skalę masową. Te jednostki, jak podkreślano w licznych raportach, sprawiały, że *szerzy się we wsi nienawiść do nauczyciela Polaka i budzi się pragnienie posiadania nauczyciela Rusina za wszelką cenę*⁸⁵. Akcje antyszkolne objawiały się między innymi rozrzucaniem masowych ilości ulotek, poprzez manifestowanie przynależności narodowej przez ubiór (dzieci przychodziły na lekcje w żółto-niebieskich kokardkach lub czapkach, tzw. mazepinkach), malowanie „tryzubów” na ławkach, ścianach i w książkach. Akcje antyszkolne z czasem stały się coraz popularniejsze i objęły nie tylko młodzież mającą kontakty z OUN, ale także dzieci, które chciały po prostu zamanifestować swoje przywiązanie do języka ukraińskiego. Obejmowały też najdrobniejsze gesty, takie jak np. milczenie podczas śpiewania *Boże, coś Polskę* z okazji imienin prezydenta. Powszechne było wydrapywanie oczu na wizerunkach polskich bohaterów narodowych, np. Kościuszki oraz ówczesnych polityków – Piłsudskiego czy Mościckiego. Niszczono portrety wiszące na ścianach oraz symbole państwowe. Do akcji antyszkolnych władze zaliczały także: nieodpowiadanie na pytania stawiane przez nauczyciela, przekazywanie sobie między uczniami karteczek z ukraińskimi hasłami podczas lekcji, ostentacyjne wypożyczanie jedynie *książek ruskich* z bibliotek⁸⁶. OUN prowadziła również akcje zastraszające wobec ludności ukraińskiej. Powszechne były listy pisane do Ukraińców, u których na stancjach mieszkali nauczyciele Polacy. Jeden z takich listów otrzymał Dymitr Babij: *Ukraińskij gospodarju, Otsym posymo Was wypowisty pomeszkanie zajzi lachowy do 24 hodyn se powinnist ukraincia. W protywnomu sluczaju budemo uważaty was za woroha ukraińskoj nacji i czy-szłyty jak z worohom. O.U.N.*⁸⁷. Nakazywano także zaprzestanie czytania polskich gazet. W związku z niektórymi akcjami do sprawy została włączona policja,

⁸² AAN, Urząd Wojewódzki we Lwowie, zesp. 1185, Urząd Wojewódzki we Lwowie, sygn. 61, Informacja Urzędu Wojewódzkiego we Lwowie w sprawie wyjazdu ukraińskich studentów na ferie i polecenie wzmożenia obserwacji, 19 VI 1935, k. 69.

⁸³ W. Romanowski, *Terrorysta z Galicji*, „Pamięć.pl” 2013, nr 6, s. 38.

⁸⁴ Zob.: K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie...*

⁸⁵ Tamże, s. 26.

⁸⁶ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 485, Doniesienie Inspektora Szkolnego w Tarnopolu do Kuratorium, 18 IV 1934, ark. 159.

⁸⁷ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 483, Doniesienie kierownictwa 6-klasowej szkoły powszechnej w Hurniem do Inspektoratu Szkolnego w Stryju, 1 XI 1933, ark. 10.

jednak było to niepożądane przez administrację szkolną. Wszystkie te działania miały dla nacjonalistów jeden, nadrzędny cel – niedopuszczenie do zgody między Polakami i Ukraińcami. Za przykład może posłużyć incydent, który przytrafił się dwóm ukraińskim uczennicom, Annie Koczerhanównej z Bereźnicy Rustykalnej i Tekli Popielównej z Kulczyc, uczęszczającym do Gimnazjum Państwowego II im. M. Kopernika w Samborze. Dziewczynki zostały pobite za *zgodne współżycie z Polakami*, a ukraińskie koleżanki bojkotowały je w szkole za pójście na polską zabawę⁸⁸. Dzieci były podatne na propagandę, co nie uszło uwadze władz szkolnych. Opisywano sytuację, w której 22 stycznia 1936 r., z powodu nabożeństwa z okazji rocznicy aktu zjednoczenia URL i ZURL, dzieci nie przyszły do szkoły. Zapytane o powód miały odpowiedzieć, że *starsi chłopcy do szkoły nie puszczali, a kazali iść do cerkwi*⁸⁹. Były także wypadki, w których starsza młodzież przychodziła na nabożeństwa szkolne, aby sprawdzić, które dzieci się pojawiły i szykanować je za to, nazywając zdrajcami. Powodowało to strach wśród dzieci i coraz większą podatność na manipulację.

Na początku 1934 r., według informacji posiadanych przez polskie władze, OUN wydała nową instrukcję, polecając rozszerzyć i zintensyfikować akcję antyszkolną. Oznaczało to nieograniczanie się jedynie do metod lekkiego kalibru, takich jak zrywanie godeł państwowych, ale podjęcie bardziej zdecydowanych kroków: *Instrukcja kładzie również nacisk na terroryzowanie nauczycieli Polaków, których poleca bojkotować, nie dostarczać im żywności, podwód i w ogóle nie okazywał żadnej pomocy tak, by zmusić ich w ten sposób do opuszczenia wsi*⁹⁰. Zarządzono w związku z tym wzmocnienie wart, a także wzmoczoną współpracę władz administracyjnych i szkolnych. Dochodziło także do interwencji policji, która jednak była uważana za niepożądaną przez inspektorów szkolnych: *Badanie spraw szkolnych przez policję państwową jako niewtajemniczoną w sprawy wychowania uważam za niewłaściwe i proszę o spowodowanie zarządzenia, by Policja nie wkraczała do szkoły, gdyż ukaranie uczniów leży w zakresie Rady pedagogicznej i Władz Szkolnych i nie wydawała kierownikowi szkoły poleceń i nie badała programu nauki*⁹¹.

W szkołach objętych sabotażami inspektorowie szkolni podejmowali działania naprawcze mające zapobiec dalszym akcjom. Opracowywano między innymi plan wychowawczy, który był omawiany wraz z kierownikiem szkoły i stopniowo wdrażany. Szkoły zaczęły kłaść większy nacisk na organizację zajęć

⁸⁸ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 488, Zawiadomienie starosty powiatowego w Samborze do Dyrekcji Gimnazjum Państwowego II im. M. Kopernika w Samborze, 13 II 1935, ark. 35.

⁸⁹ Tamże, Zawiadomienie kierownictwa 7-klasowej szkoły powszechnej w Synowódzku Wyżnem do Inspektoratu Szkolnego Obwodu w Stryju, 12 II 1936, ark. 64.

⁹⁰ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 485, Starosta powiatowy brzeżański do Inspektora Szkolnego w Brzeżanach o kolejnej akcji OUN, 30 III 1934, ark. 109.

⁹¹ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 483, Instrukcja Inspektora Szkolnego w Kołomyi do kierownictwa publicznej Szkoły Powszechnej w Ispasie, 13 XII 1933, ark. 1.

pozaszkolnych, takich jak świetlice, chóry czy wspólne wycieczki, które miały odciągnąć dzieci od chodzenia na „tłoki” /*pastwiska*/, które były miejscem *agitacji wywrotowców*⁹². Odbywały się także uroczyste zawieszenia obrazów czy symboli państwowych, odkupionych przez miejscową ludność. Uroczystości te odbywały się przy odpowiednich pouczeniach i akompaniamencie hymnu⁹³. Organizowano także warty, które miały pilnować porządku. Urządzano również pogadanki wychowawcze z uczniami, podczas których uczulano na konieczność poszanowania państwowych symboli⁹⁴. W wielu miejscach postanowiono o stopniowaniu kary wobec uczniów przyłapanych na sabotażach. W jednej ze szkół zastosowana następująca skala: I – obniżenie oceny z zachowania; II – obniżenie oceny do nieodpowiedniej; III – wydalenie ze szkoły na miesiąc⁹⁵. Władze w wewnętrznych pismach przyznawały często, że to osoba nauczyciela czy nauczycielki miała wpływ na zachowanie uczniów. Przytoczono przykład Katarzyny Kozdroniównej z Demenki Leśnej, która była *gwałtownego usposobienia i postępowaniem swoim zraża sobie mieszkańców wsi*. Uznano w tym wypadku, że nie trudno w takich sytuacjach o zainspirowanie antyszkolnych postaw, które mają na celu demonstrację skierowaną konkretnie przeciwko nauczycielce⁹⁶. Do podobnej sytuacji doszło także w szkole powszechnej w Majdanie, gdzie dzieci miały rozmawiać o sabotażach przeprowadzanych w innych szkołach i żalić się, że w ich szkole również powinno się odmówić nauki języka polskiego, a także *pobić i zastrzelić nauczycielkę*. Inspektor szkolny stwierdził, że *podobne nastawienie umysłów dzieci możliwe jest w warunkach, gdy szkoła zbyt mało zwraca uwagę na wychowanie dzieci i wtedy gdy nauczycielka nie oddziałuje na nie wychowawczo, nie stara się i nie potrafi zdobyć zaufania i przywiązania dzieci. Trudno bowiem wyobrazić sobie, ażeby dzieci, a zwłaszcza dziewczęta z kl. III chciały pobić i zastrzelić nauczycielkę, którą by kochały. Stąd też odpowiedzialność za istniejący stan wychowania w tejże szkole muszą złożyć na Kierowniczkę /nauczycielkę/ tejże szkoły*⁹⁷.

Wprawdzie UNDO potępiło sabotaże jako *niewłaściwe i szkodliwe*, jednak poprzedziło je wytłumaczeniem, że ukraińska młodzież została zmuszona przez politykę państwa polskiego. UNDO wprost łączyło akcję plebiscytową i antyszkolną z odpowiedzią na politykę władz wobec ukraińskiego szkolnictwa. Według nich miało to na celu *denacjonalizację* Ukraińców, *zmniejszenie*

⁹² Tamże, ark. 40.

⁹³ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 485, Sprawozdanie Inspektoratu Szkolnego w Trembowli przesłane do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, 13 X 1933, ark. 4.

⁹⁴ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 483, Instrukcja Inspektora Szkolnego w Kołomyi do kierownictwa publicznej Szkoły Powszechnej w Ispasie, 13 XII 1933, ark. 1.

⁹⁵ Tamże, ark. 6.

⁹⁶ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 488, doniesienie o akcji szkolnej OUN przesłane przez Urząd Wojewódzki w Stanisławowie do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, 26 II 1935, ark. 4.

⁹⁷ CDIAUL, f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, op. 1, spr. 484, List przesłany przez Inspektorat Szkolny w Nadwórnej do kierownictwa szkoły powszechnej w Majdanie, 15 II 1934, ark. 22.

produkcji ukraińskiej inteligencji i pogłębienie analfabetyzmu przez ograniczenie dostępu do oświaty⁹⁸. UNDO przyznało jednak, że taka forma walki szkodzi interesom ukraińskim i daje asumpt do dalszego wynaradawiania szkół i stosowania represji. „Diło”, oficjalny prasowy organ UNDO, wielokrotnie wypowiadało się przeciw sabotażom szkolnym, uważając je za *zabawę w rewolucję*, która jedynie szkodzi ukraińskiej racji stanu⁹⁹.

ZAKOŃCZENIE

Według różnych danych w roku szkolnym 1932/1933 złożono od 250 do 350 tys. deklaracji¹⁰⁰. W latach 30. coraz częściej pojawiały się głosy o konieczności rezygnacji z plebiscytów szkolnych. Uważano, że prowadzą jedynie do zaostrzenia antypolskich nastrojów wśród Ukraińców. Taką propozycję w 1937 r. wysunęły m.in. władze szkolne na terenie województwa lwowskiego, zwracając się do rządu o całkowitą rezygnację z przeprowadzania akcji plebiscytów szkolnych. 9 lutego 1939 r. Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego zapowiedziało odwołanie od tego typu praktyk¹⁰¹.

Spór wokół szkolnictwa na terytorium Galicji Wschodniej stał się kością niezgody we wzajemnych relacjach – co najistotniejsze – także na poziomie bezpośrednich więzi pomiędzy polskimi i ukraińskimi mieszkańcami tego obszaru. Pogłębił poczucie obcości pomiędzy oboma narodami. Miejscem, które jak w soczewce skupiało problemy narodowościowe, była szkoła. Wydawać by się mogło, że powinna ona łączyć młode pokolenia, aby mogły żyć ze sobą w zgodzie. Stało się jednak odwrotnie. Agitacja ze strony rodziców, opiekunów, członków organizacji, do których należała młodzież, wpływała na antagonizowanie nastrojów wśród dzieci. Szkoły utrakwistyczne, które miały pomóc w przełamaniu impasu, jedynie go pogłębiły. Wpływ na to miały nie tylko działania władz polskich, ich niekonsekwencja i nieudolność we wprowadzaniu reform, ale także postawa ukraińskiej mniejszości, która domagała się odrębnego szkolnictwa i nie wyrażała zgody na asymilację, a co więcej – gotowości do kompromisu. Ukraińcy traktowali Galicję Wschodnią (w ówczesnej nomenklaturze – Małopolskę Wschodnią) jako teren okupowany przez Polskę. Nie bez pewnej racji jednak ukraińscy posłowie konstatawali, iż próbowali dostosować się do narzuconych im ustaw, a nawet to minimum gwarantowanych im praw nie było dotrzymywane. Jak podsumował Chojnowski, *posłowie stronnictw mniejszości trafnie odgadywali, iż niezależnie od werbalnych deklaracji nie leży w intencjach władz umożliwienie ludności nie-polskiej nieskrępowanego rozwoju własnej kultury narodowej*¹⁰².

⁹⁸ *На шкільному фронті*, „Diło” 1933, nr 265, s. 2.

⁹⁹ *Шкільні саботаже*, „Diło” 1933, nr 267, s. 1.

¹⁰⁰ Górną granicę wskazał Syrnyk; zob.: M. Syrnyk, *Ukraińcy w Polsce...*, s. 53.

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² A. Chojnowski, *Relacje polsko-ukraińskie...*, s. 185.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN):
Zesp. 1180, Urząd Wojewódzki w Stanisławowie.
Zesp. 1185, Urząd Wojewódzki we Lwowie.
Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi (CDIAUL):
f. 179, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
Derżawnyj Archiw Iwano-Frankiwskoj Obłasti (DAIFO):
f. 2, Urząd Wojewódzki w Stanisławowie.
Derżawnyj Archiw Ternopilskoj Obłasti (DATO):
f. 52, Państwowe Gimnazjum w Brzeżanach.
f. 196, Rada Szkolna Powiatowa w Skałacie.

Czasopisma:

- „Diło” 1933.

Dokumenty:

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 8 lutego 1921 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Spraw Wewnętrznych w przedmiocie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. Galicji (Dz. U. z 1921 r., nr 16, poz. 97).

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 7 stycznia 1925 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Spraw Wewnętrznych i Ministrem Rolnictwa i Dóbr Państwowych w sprawie wykonania ustawy z dnia 31 lipca 1924 r. zawierającej niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz. U. z 1925 r., nr 3, poz. 33).

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 29 listopada 1930 r. w sprawie zmiany ustawy z dnia 31 lipca 1924 r., zawierającej niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz. U. z 1930 r., nr 82, poz. 644).

Sejm II RP, Kadencja III, Interpelacja posłów z Klubu Ukraińskiego do Panów Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i Spraw Wewnętrznych w sprawie utrudnienia akcji plebiscytowej szkolnej ludności ukraińskiej przez czynniki administracyjne i szkolne na terenie województw południowo-wschodnich, 6 XII 1932.

Sejm II RP, Kadencja III, Interpelacja posłów z Klubu Ukraińskiego do pp. Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Spraw Wewnętrznych w sprawie strajku szkolnego, przeprowadzonego przez działkę publicznej szkoły powszechnej w Synwódku Wyżnem [Synwódku Wyżnem], pow. Stryj, woj. stanisławowskie, 15 XII 1933.

Sejm II RP, Kadencja III, Interpelacja posłów z Klubu Ukraińskiego do pp. Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Spraw Wewnętrznych w sprawie nadużyć, robionych przez czynniki urzędowe przy

akcji plebiscytowej za językiem wykładowym ukraińskim w szkołach powszechnych, wykonywanej przez ludność ukraińską z końcem r. 1932, oraz nadużyć władzy przy zbieraniu deklaracji [deklaracji] za językiem wykładowym państwowym w pierwszych miesiącach 1933 r., 16 III 1933.

Sejm II RP, Kadencja III, Sprawozdanie stenograficzne z 61. posiedzenia Sejmu z dnia 26 lutego 1932 r.

Sejm II RP, Kadencja III, Sprawozdanie stenograficzne ze 115. posiedzenia Sejmu z dnia 10 lutego 1934 r.

Traktat między Głównymi Mocarstwami sprzymierzonymi i stowarzyszonymi a Polską, podpisany w Wersalu dnia 28 czerwca 1919 r. (Dz. U. z 1920 r., nr 110, poz. 728).

Traktat pokoju między Polską a Rosją i Ukrainą podpisany w Rydze dnia 18 marca 1921 r. (Dz. U. z 1921 r., nr 49, poz. 300).

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych (Dz. U. z 1932 r., nr 33, poz. 343).

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. z 1932 r., nr 38, poz. 389).

Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r., zawierającą niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz. U. z 1924 r., nr 79, poz. 766).

Opracowania:

Chałupczak H., Browarek T., *Szkolnictwo mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej*, w: *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, pod red. E. Walewandra, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2000.

Chepil M., *Ciernistą drogą. Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzeczypospolitej (1848–1939)*, Lublin 2011.

Chojnowski A., *Koncepcje polityki narodowościowej rządów polskich w latach 1921–1939*, Wrocław, Ossolineum, 1979.

Ступарик Б., *Шкільництво Галичини (1772–1939)*, Івано-Франківськ, Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника, 1994.

Doroszewski J., *Podstawy ideologiczne szkolnictwa i ich konsekwencje dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, w: *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, pod red. E. Walewandra, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2000.

Grabski S., *Szkoła na ziemiach wschodnich. W obronie ustawy szkolnej z 31 lipca 1924 r.*, Warszawa 1927.

Hryciuk G., Stoćkyj J., *Studia nad demografią historyczną i sytuacją religijną Ukrainy*, Lublin, IESW, 2000.

Iwanicki M., *Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa, WSP w Siedlcach, 1970.

Kornacka-Skwara E., *Tożsamość narodowa w świetle przemian kulturowych*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2011, z. XX.

Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988.

Mauersberg S., *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław, Ossolineum, 1969.

Mazur G., *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2007.

Мосійчук Т., „Одна школа – два народи”: шкільні плебісцити в освітній діяльності УНДО (20–30 рр. XX ст.), „Краєзнавство” 2016, nr 1–2.

Papierzyńska-Turek M., *Od tożsamości do niepodległości. Studia i szkice z dziejów kształtowania ukraińskiej świadomości narodowej*, Toruń, Adam Marszałek, 2012.

Papierzyńska-Turek M., *Sprawa ukraińska w Drugiej Rzeczypospolitej 1922–1926*, Kraków, WL, 1979.

Piotrkiewicz T., *Kwestia ukraińska w Polsce w koncepcjach pilsudczyzny 1926–1930*, Warszawa, Wydawnictwa UW, 1981.

Потіха О., *УНДО і українське шкільництво (1930–1935 рр.)*, Тернопіль, Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, 2007.

Romanowski W., *Terrorysta z Galicji*, „Pamięć.pl” 2013, nr 6.

Sanojca K., *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, 2012.

Syrnyk M., *Ukraińcy w Polsce. Oświata i szkolnictwo*, Wrocław, Krynica Design Studio, 1996.

Tomaszewski J., *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1985.

Torzecki R., *Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923–1929*, Kraków, WL, 1989.

Żarnowski J., *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Warszawa, PWN, 1973.

Around plebiscite and anti-school actions. A dispute over the Ukrainian language and identity in the Lvov School District in 1932–1935

Summary

Aims: During the period between 1932–1935 there were two significant manifestations of the struggle for a national school; a plebiscite campaign conducted legally by the forces of activists associated with the Ukrainian National Democratic Union (UNDO) and an anti-school action directed by the Organization of Ukrainian Nationalists (OUN). The aim of this article is to present not only the course of the aforementioned actions, but also to illuminate the internal dispute between the illegal action of the OUN and the activities undertaken by UNDO within the law, as well as the aforementioned conflict with administrative authorities.

Methods: The author of the paper decided to use a method based on the analysis of archival sources placed in Poland and Ukraine, especially administrative ones.

Results: The dispute surrounding schooling in Eastern Galicia became a bone of contention in mutual relations and most importantly at the level of direct ties between Polish and Ukrainian residents of the region. It deepened the sense of division between the two nations. Contrary to popular opinion, the Polish and Ukrainian communities lived primarily alongside one another and there were frequent conflicts between them. School was the place that concentrated all of the national issues.

Conclusions: It should be stressed that school was the foundation of the Ukrainian movement and shaping of national consciousness. Hence, it has become such an important part of the dispute between Ukrainian intelligentsia and the Polish administrative authority (primarily in Eastern Galicia). The confrontation in the issue of national education lasted throughout the interwar period and was connected not only with attempts to preserve cultural distinctiveness by Ukrainians, but also to stop the process of assimilation, which was reflected in the national policy pursued by the Polish authorities.

Keywords: identity, plebiscite, anti-school actions, UNDO, OUN, polish authorities.

KS. EDWARD WALEWANDER
ORCID: 0000-0001-7826-2332
Katolicki Uniwersytet Lubelski

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.15

BIOGRAFISTYKA PEDAGOGICZNA I JEJ PRZEKAZ

1. BADANIA W KATEDRZE BIOGRAFISTYKI PEDAGOGICZNEJ KUL

Pracownicy Katedry Biografistyki Pedagogicznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II od kilkunastu lat prowadzą badania, które spotykają się z dużym zainteresowaniem badaczy tak krajowych, jak i zagranicznych. Potwierdza to między innymi ich nader liczny udział w sympozjach i konferencjach naukowych organizowanych przez tę kulowską placówkę badawczą.

Imponujące są wyniki badań biografistycznych prof. Grażyny Karolewicz¹, założycielki i pierwszej kierownik Katedry, a także jej następcy, prof. Ryszarda Skrzyniarza. Z inicjatywy prof. Skrzyniarza od 2016 r. Katedra wydaje także rocznik naukowy „Biografistyka Pedagogiczna”. Obecny kierownik Katedry za inicjował również działalność Fundacji „Biografie Codziennosci”². Chodzi tu o to, by w codzienności doszukać się tego wszystkiego, co ważne i pouczające. Zwyczajny proces życia ma pomóc znaleźć w nim to wszystko, co trwałe i ważne, oraz odnieść to do potrzeb formacji pedagogicznej.

Badania podejmowane w ramach „Biografii Codziennosci” są więc, by tak powiedzieć, zaprogramowane. Chodzi w nich o odszukanie w konkretnym życiu człowieka tego, co najistotniejsze i najtrwalsze.

¹ Por. W. Biela, *Bibliografia publikacji prof. dr hab. Grażyny Karolewicz*, „Roczniki Teologiczne” 2003, z. 4, s. 11–23. Zob. zwłaszcza: G. Karolewicz, *Potrzeba badań nad biografistyką pedagogiczną*, Lublin 2002, passim.

² Por. *Skrzyniarz Ryszard*, w: *Encyklopedia stulecia KUL*, t. II, Lublin 2018, s. 339–340.

Żaden artysta ani pedagog nie jest w stanie być nieustannie twórczy przez całą dobę. Najważniejsze dzieła człowieka powstają najczęściej w rzadkich i bardzo skąpo udzielanych chwilach natchnienia. Codziennosc zwykle przysłania owe chwile, które niejako odsłaniają inny świat, świat idei twórczych i inspiracji. Tak właśnie powstają dzieła niepowtarzalne, tak następuje rozwój pojmowany jako krok do przodu, jako utrwalenie tego, co człowiek twórczo wypracowuje. Wszystko, co zazwyczaj toczy się spokojnie gdzieś obok nas, niejako równolegle, choć na różnych płaszczyznach, kumuluje się najczęściej w tym jednym momencie, który w końcu nadaje konkretny kształt całemu życiu³. Jedno *tak* lub jedno *nie*, coś *za wcześnie* czy też coś *za późno* może zadecydować o życiu jednostki lub nawet całych pokoleń⁴.

2. BIOGRAFISTYKA W DZIEJACH

Mówiąc lapidarnie, biografistyka jest tak stara jak historia, a ta z kolei – jak ludzkość. Inna sprawa to sposób jej uprawiania. Przez całe wieki, od starożytności przez średniowiecze aż do dzisiaj, *res gestae* były treścią historii, trudno zatem, by zabrakło tam człowieka, który był przecież autorem tych rzeczy dokonanych. Życiorysy władców były zawsze osnową dziejów i nawet jeśli poza nimi nic innego nie odnotowano, to biografie te wytyczały koleje losów państw i społeczności.

Owe *res gestae* zdominowały także historię całych zbiorowości. Z nich bowiem składa się narracja dziejopisarska, której metoda dojrzewała od starożytności i właściwie proces ten trwa do dzisiaj. Decydującą rolę odgrywa filozoficzne definiowanie zdarzeń, porządkujące je według zasady przyczynowości. Tak powinniśmy odczytywać takie dzieła, jak np. *Dzieje* Herodota czy *Wojna Peloponeska* Tukidydesa, *Dzieje Rzymu od założenia miasta* Liwiusza czy *Historia filozofii* Ksenofonta, a nawet *Żywoty i poglądy słynnych filozofów* Diogenesa Laertiosa. Wymienieni autorzy omawiają życie jednostek i szczegółowe zdarzenia z ich dziejów zawsze w odniesieniu do jakiejś wyższej

³ Znana amerykańska piosenkarka i tancerka Isadora Duncan zapisała w swoich pamiętnikach takie wyznanie: *Rychło zaniechałam czytania krytyk dotyczących mojej pracy. Nie mogłam wymagać samych tylko dobrych, a złe były zbyt deprymujące i prowokacyjnie zabójcze. Był w Berlinie pewien krytyk, który prześladował mnie zarzutami. Między innymi, że jestem zupełnie niemuzyczna. Napisałam do niego, błagając, by mnie odwiedził, a przekonam go, że jest w błędzie. Przyszedł i gdy usiadł przy stole naprzeciw mnie, wygłosiłam do niego półtoragodzinne przemówienie o swej teorii interpretacji tanecznej utworu muzycznego. Wydał mi się całkowicie prozaiczny i nieczuły, lecz jakże straszne było moje przerażenie, gdy wyciągnął z kieszeni aparat dla głuchych i poinformował mnie, że niemal nic nie słyszy; nawet z tym instrumentem, siedząc w pierwszym rzędzie, ledwie słyszy orkiestrę. I to był człowiek, którego opinie o sobie przyplaciłam bezsennością! Tak więc, skoro każdy ze swego punktu widzenia dostrzega w nas odmienną osobę, jak to się dzieje, że jesteśmy w stanie pisać o sobie?* I. Duncan, *Moje życie*, Kraków 1986, s. 6.

⁴ Por. S. Zweig, *Gwiazdy ludzkości*, Warszawa 1948, s. 6; I. J. Paderewski, *Pamiętniki*, Kraków 1984, s. 326.

„substancji”, którą było bądź państwo (*polis, civitas*), bądź zespół idei czy też prawidłowości losów i przeznaczeń⁵.

Święty Augustyn przyjął zgoła inny punkt widzenia, opisując życie, jakie go otaczało. Wyprowadza on rzeczywistość z jedyne go uznanego przez siebie autorytetu – od Boga, w którym realizuje się cała historia ludzkości. W ***Państwie Bożym*** można zatem upatrywać antytezę interpretacji świata pogańskiego, z tym że św. Augustyn potrafił posługiwać się po mistrzowski retoryką i logiką swych pogańskich kolegów, wlewając do swojej interpretacji świata inne, nowe – ewangeliczne treści. Jak do tego dochodził, sam wychowany jeszcze na wiedzy pogańskiej, widać najlepiej w jego ***Wyznaniach***. Śladem św. Augustyna poszli liczni pisarze i historycy, zwłaszcza ci, którzy aż do czasów renesansu odcięci byli od myśli greckiej.

3. BIOGRAFISTYKA W POLSCE

Zainteresowanie biografistyką i jej rozkwit na ziemiach polskich nastąpił w sposób szczególny w okresie zaborów. Zaczęto wtedy ukazywać wzorce życia przedstawicieli różnych środowisk – polskich i zagranicznych. Chciano przez to pokazać, że to właśnie w konkretnym człowieku utrwała się i rozwija to wszystko, co jest ważne dla narodu, i to nie tylko dla jego przetrwania, ale przede wszystkim dla rozwoju w trudnych warunkach niewoli.

Oto niektóre przykłady. W 1844 r. Wojciech Szymanowski i Leon Rogalski wydali w Warszawie obszerny dwutomowy ***Dykcyonarz biograficzno-historyczny***. Były to – jak zaznaczono na stronie tytułowej dzieła – krótkie wspomnienia ludzi *wślawionych cnotą, nauką, przemysłem, męstwem, wynalazkami, błędami od początku świata do najnowszych czasów*.

Z kolei ksiądz Michał Hieronim Juszyński opublikował w 1820 r. w Krakowie ***Dykcyonarz poetów polskich***. Wyraźnym celem książki jest „pokrzepienie serc” narodu żyjącego w pierwszym okresie niewoli. Nie dziwi więc, że we wstępie zaznaczono, iż *w wielu dziedzinach Polacy równają się obcym, a może ich i przechodzą*⁶.

Dużą popularnością cieszyła się książka biograficzna Eustachego Marylskiego pt. ***Wspomnienia zgonu zasłużonych w narodzie Polaków***⁷. Jej autor podkreślił na wstępie, że *ziemia ojczysta wydała tylu mężów, równie w życiu obywatelskim jak w wojnie i naukach znakomitych. Wielu z nich imiona stały się głośnymi nawet u obcych, a sława ich żyć będzie w najpóźniejsze czasy. Inni dziś zapomniani, chociaż równie nabyli prawa do wdzięczności przyszyłych pokoleń*⁸.

⁵ B. Schneider, *Der Heilige in der Kirchengeschichte*, „Anima” 1961, nr 16, s. 223–229; P. Meinhold, *Geschichte der kirchlichen Hagiographie*, Freiburg im Br. – München 1967, passim; C. S. Bartnik, *Problem historii indywiduum*, „Collectanea Theologica” 1984, nr 54, s. 5–16.

⁶ M. H. Juszyński, *Dykcyonarz poetów polskich*, Kraków 1820, s. 9.

⁷ E. Marylski, *Wspomnienia zgonu zasłużonych w narodzie Polaków*, Warszawa 1829.

⁸ Tamże, s. V.

Józef Muczkowski uzupełnił i wydał w 1832 r. znakomite dzieło z dziedziny biografistyki autorstwa bpa Józefa Jędrzeja Załuskiego pt. *Biblioteka historyków, prawników, polityków i innych autorów polskich lub o Polsce piszących*⁹. Pierwsze jego wydanie ukazało się jeszcze w wolnej Polsce w 1768 r. Praca miała na celu zapoznanie czytelników z dziejami i dorobkiem literatury polskiej. Podobny charakter miał trzytomowy słownik autorstwa o. Ignacego Chodynickiego, karmelity. Długi tytuł tego dzieła – *Dykcjonarz uczonych Polaków, zawierający krótkie rysy ich życia, szczególne wiadomości o pismach i krytyczny rozbiór ważniejszych dzieł niektórych* mówi sam za siebie¹⁰. *Dykcjonarz...* miał na celu służbę krajowi i nauce¹¹.

Książka *Z rodzinnej zagrody*, autorstwa Kazimierza Władysława Wójcickiego¹², przeznaczona była, jak na to wskazuje już sam tytuł, dla czytelnika żyjącego na wsi. Zawiera życiorysy ludzi *godnych wieczystej pamięci, którzy w różnych zwodach publicznego życia, pożyteczne oddając zasługi, wpisali swoje imiona na kartach historii krajowej*¹³. Poszczególne biogramy zostały opracowane bardzo szczegółowo i solidnie osadzone na tle historyczno-społecznym. Z pewnością krzepiły serca czytelników, wszak poczet w nich zebrany obejmował całe dwa stulecia – XVI oraz XVII – kiedy Rzeczpospolita była jeszcze potężnym krajem. Dodatkową zaletą zbioru są konterfekty przedstawianych bohaterów dzieła.

Kilkanaście lat wcześniej Kazimierz W. Wójcicki wydał *Życiorysy znakomych ludzi wslawionych w różnych zawodach*¹⁴ pochodzących z różnych krajów. Autor stwierdził, że wielkość i potęga każdego narodu są zawsze rezultatem jeśli nie jednego geniuszu, to nieprzeciętnych zdolności ludzi, który w okresie swego życia opromieniają talentem rodzinną ziemię. *Nieobojętną zaprawdę więc rzeczą, poznać żywoty tych, którzy na tak rozmaitych polach niepożyte położyli zasługi i do wdzięczności potomnych niezaprzeczone zyskali prawa*¹⁵.

Niektóre prace z dziedziny biografistyki polskiej wydawano za granicą. Na przykład Albert Sowiński wydał w 1874 r. w Paryżu *Słownik muzyków polskich dawnych i nowoczesnych*¹⁶. Praca ta zawiera m.in. interesujący zarys historii muzyki w Polsce.

Nie zapomniano również o mniejszościach narodowych żyjących w Polsce. Znakomitym przykładem może być praca Mathiasa Bersohna, członka Krakowskiej Akademii Umiejętności i Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk,

⁹ J. J. Załuski, *Biblioteka historyków, prawników, polityków i innych autorów polskich lub o Polsce piszących*, uzup. i wyd. J. Muczkowski, Kraków 1832.

¹⁰ I. Chodynicki, *Dykcjonarz uczonych Polaków, zawierający krótkie rysy ich życia, szczególne wiadomości o pismach i krytyczny rozbiór ważniejszych dzieł niektórych*, t. I–III, Lwów 1833.

¹¹ Tamże, t. I, s. VII.

¹² K. W. Wójcicki, *Z rodzinnej zagrody*, Warszawa 1877.

¹³ Tamże, s. V.

¹⁴ K. W. Wójcicki, *Życiorysy znakomych ludzi wslawionych w różnych zawodach*, t. I, Warszawa 1850; t. II, Warszawa 1851.

¹⁵ Tamże, t. I, s. 1.

¹⁶ A. Sowiński, *Słownik muzyków polskich dawnych i nowoczesnych*, Paryż 1874.

zatytułowana *Słownik biograficzny uczonych Żydów polskich XVI, XVII i XVIII wieku*¹⁷. Praca zawiera życiorysy uczonych Żydów urodzonych w Polsce lub dawniej na jej terenie żyjących. W *Słowie wstępnym* autor podkreśla, że nie należy bliżej uzasadniać potrzebę i korzyści tego rodzaju dzieła, które jedynie może nam dać dostępną skalę do sprawiedliwego mierzenia rozwoju cywilizacyjnego każdego narodu. Tym szacowniejszym, staje się nam, jest zachowanie od niepamięci każdego zasłużonego imienia w literaturze i rozwijając się od setek lat równorzędnie z literaturami europejskimi, stanowi dotychczas u nas niedostępną, prawie egzotyczną krainę. [...] Powstała literatura ma chyba prawo na wszechstronne zbadanie i bliższe zapoznanie się z jej rozwojem, a jej twórcy zasługują na uratowanie od niepamięci i wyprowadzenie na szeroka arenę wszechludzkiej kultury¹⁸.

Powyższy, z natury rzeczy pobieżny, przegląd dziewiętnastowiecznej biografistyki polskiej wskazuje na jej walory dydaktyczne. Upowszechnianie biografii ludzi zasłużonych dla kraju kontynuowano na szeroką skalę w Polsce międzywojennej. Punktem kulminacyjnym było zapoczątkowanie w 1935 r. edycji *Polskiego Słownika Biograficznego* (PSB). Przerwa w jego wydawaniu, trwająca do 1946 r., była spowodowana II wojną światową. Kolejna nastąpiła po 1949 r., w okresie stalinizmu. Wydawanie PSB wznowiono w 1958. Do 2030 r. planowane jest zakończenie głównej edycji PSB w około 62 tomach, a następnie planowane jest wydanie suplementu. *Polski Słownik Biograficzny* jest wielotomową publikacją naukową, mającą na celu gromadzenie życiorysów zasłużonych, nieżyjących już osób związanych z Rzeczpospolitą Obojga Narodów oraz odrodzoną Polską, mieszkających czy działających w kraju i za granicą. Jest to monumentalna historia Polski przedstawiana przez pryzmat indywidualnych losów ludzkich.

4. BIOGRAFISTYKA DZISIAJ

Obecnie biografistyka cieszy się coraz większym zainteresowaniem. Powstają wciąż nowe prace z tej dziedziny. Często ich przedmiotem są biografie wybitnych postaci naszego narodu, które zasłużyły się dla Polski, autorstwa zawodowych historyków, acz nierzadko również amatorów¹⁹. Dzieje się tak może dlatego, że jeszcze do niedawna, niemal do końca XX w., stroniono u nas od biografii. Akcentowano przede wszystkim znaczenie sił rozwojowych, determinujących życie poszczególnych społeczeństw, a tym samym ich dzieje, w których procesy społeczne przesłaniały dokonania jednostek, wyjąwszy te najbardziej znane, otoczone kultem, tak jak to się działo w systemach totalitarnych, niemieckim czy

¹⁷ M. Bersohn, *Słownik biograficzny uczonych Żydów polskich XVI, XVII i XVIII wieku*, Warszawa 1905.

¹⁸ Tamże, s. 5–6.

¹⁹ Przykładem zainteresowania publikacjami z dziedziny biografistyki może być praca zbiorowa pt. *Ks. Józef Bazylak (1932–2013). Takim pozostał wśród nas...*, red. ks. Edward Walewander, która doczekała się dwóch wydań w Wydawnictwie Liber Duo (Lublin 2013), przy czym druga edycja została poszerzona. W sumie ukazało się prawie tysiąc egzemplarzy tej książki. Zgłaszane jest wszak zapotrzebowanie na nowy dodruk.

sowieckim, nie mówiąc o pomniejszych osobistościach, niekiedy wprost o wymiarze operetkowym.

Ówczesni badacze, pozostając w zgodzie z „przodującą” nauką sowiecką, twierdzili, że w aspekcie przyczyn i skutków – na tle relacji między faktami dziejowymi, ideami oraz systemami kształtującymi życie ludzkie – człowiek jawi się wprawdzie jako indywidualność twórcza, oddziałująca na losy wspólnoty ludzkiej, lecz w ostatecznym rozrachunku dominuje cały kontekst wydarzeń²⁰.

To prawda, że bez niego trudno zrozumieć bogactwo i aktywność społeczną jednostek. Może właśnie dlatego znawcy dziejów wielkich wspólnot świeckich, a często i kościelnych, z pewnym trudem akceptowali znaczenie i rolę bohatera indywidualnego, choć bynajmniej nie przechodzili obojętnie obok postaci najbardziej wiarygodnych, najwybitniejszych sztandarowych przedstawicieli danej epoki²¹.

Współcześnie badania biografistyczne jakby nadrabiają wieloletnie zaniedbania w tej dziedzinie, powstałe w ciągu prawie pół wieku od zakończenia II wojny światowej. Panował wtedy wszechwładnie antypersonalizm. Za najważniejszy twórczy czynnik historii uważano klasy społeczne, masy ludowe, a nie jednostki. Nic więc dziwnego, że braki i zaniedbania w biografistyce polskiej są ogromne. Zupełnie nieznanne lub zafałszowane były biografie wybitnych Polaków, działających w różnych dziedzinach życia narodowego i społecznego. Poza tym ze względów ideologicznych w okresie PRL deprecjonowano zasługi dla rozwoju kraju niektórych klas społecznych, na przykład ziemian polskich, zwłaszcza w okresie międzywojennym. Najczęściej w złym świetle przedstawiano ich działalność, zwłaszcza społeczno-narodową.

Dopiero od niedawna jako przedmiot badań bierze się częściej postacie ciekawe, wzorcowe, które kształtowały postawy ludzi w mniejszych czy większych środowiskach, niezależnie od tego, jakiego były zawodu, stanu i jaką zajmowały pozycję społeczną.

Człowiek jest punktem wyjścia każdego zjawiska, jakie obserwujemy w świecie, czy to w wymiarze historycznym, a więc czerpiąc z dokonań zamkniętych, stanowiących coś w rodzaju akumulatora, postaw i idei, jak też jako łańcuch bieżących inicjatyw, wzajemnie skomunikowanych, tworzących dorobek indywidualny i zbiorowy. Na tym polega rozwój, ciąg dokonujących się przemian i wymiana pokoleń. Produkt myśli i czynu ludzkiego jest każdorazowo

²⁰ Biskup płocki Tadeusz Zakrzewski, aktywny obserwator tego procesu, w 1958 r. zanotował w swych *Wspomnieniach*: *Uspolecznienie życia prowadziło do zniszczenia wszelkiego indywidualizmu. Poszczególne człowiek stawał się pionkiem, a kierował i rządził ogół, zespół, a tym kierującym zespołem jest partia. Ta nadaje kierunek, metody, dyrektywy, a rząd jest tylko eksponentem, egzekutywą partii. Żaden urzędnik, nawet najwyższy, nie działa samodzielnie, z własną odpowiedzialnością za decyzje i nie podejmuje decyzji bez konsultacji i dyrektywy partii. Co prawda nazywa się to, że rządzi lud, że lud jest gospodarzem, w rzeczywistości jest jednak tylko do głosowania zespołowego podług dyrektyw i wykazywania z góry założonych postanowień. Logicznie z tego wynika, że komunizm musi dążyć do tego, by cokolwiek tej koncepcji jest przeciwne, przestało istnieć i znikło.* T. Zakrzewski, *Wspomnienia*, oprac. M. Grzybowski, Ciechanów–Płock 2016, s. 342.

²¹ Z. Zieliński, *Ogólnopolska działalność metropolity Sługi Bożego arcybiskupa Józefa Bilczewskiego*, „Studia Lubaczoviensia” 1983, 1, s. 174–179.

działem aktualnie żyjącego człowieka, ale ma on w sobie także cząstkę zaczerpniętą z owego dorobku akumulowanego, inaczej – z kapitału wypracowanego przez pokolenia. Chyba najlepiej myśl tę wyłożył autor natchniony w *Księdze Syracydesa*, jednej z ksiąg Starego Testamentu. Warto przytoczyć jego dłuższą wypowiedź na ten temat.

Mąż uczony szukać będzie mądrości starszych pokoleń [...]. Zachowa opowiadania ludzi znakomitych i wnikać będzie w tajniki przypowieści, wyszukiwać będzie ukryte znaczenie przysłów i zajmować się będzie zagadkami przypowieści.

Przebiegać będzie ziemię obcych narodów, bo zechce doświadczyć dobra i zła między ludźmi. Przyłoży swe serce, aby od wczesnego ranka się zwrócić do Pana, który go stworzył, i przed Najwyższego zanieś swą prośbę. Otworzy usta swe w modlitwie i błagać będzie za swoje grzechy. Jeżeli pan Wielki zechce, napęlni go duchem rozumu, on zaś słowa mądrości swej jakby deszcz wyleje i w modlitwie wychwalać go będzie.

Sam pokieruje swoją radą i rozumem, nad ukrytymi Jego tajemnicami zastanawiać się będzie. Wyłoży swą naukę o umiejętności postępowania, a Prawem Przymierza Pana chlubić się będzie.

Wielu chwalić będzie jego rozum i na wieki nie będzie zapomniany, nie zetrze się pamięć o nim, a imię jego żyć będzie z pokolenia na pokolenie. Mądrość jego opowiadać będą narody, a zgromadzenie wychwalać go będzie. Za życia zostawi imię większe niż tysiąc innych, które po śmierci jeszcze wzrosnie (Syr 39, 1-3. 4c-11).

Biografistyka pedagogiczna ma od zawsze do spełnienia szczególne zadanie, zwłaszcza w obecnym czasie, kiedy ze strony samego człowieka następuje zamach na istotę jego człowieczeństwa. Aborcja i eutanazja, przeróżne eksperymenty pedagogiczne, wszystko to budzi obawy wprost o przyszłość ludzkości. Wydaje się, że to przecież ludzie ciągle gotują sobie ciężki i nieprzewidywalny w skutkach los. Dlatego trzeba wracać do sprawdzonych wzorców życia. Ukazywać ludzi z przeszłości i terażniejszości jako takich, którzy mogą uratować współczesną rzeczywistość. Nihilizm w wychowaniu chce bowiem obalić swoim bezsenssem współczesnego człowieka. Biografistyka w ogóle daje zatem dobrą receptę na twórcze przeciwdziałanie współczesnemu nihilizmowi, zagrażającemu przyszłym pokoleniom mieszkańców globalnej wioski. Jest dobrym *vademecum* dla rodziców, nauczycieli oraz wszystkich zatroskanych o przyszłość edukacji i wychowania.

Biografistyka i jej przekaz prowadzi do wielu ważnych konkluzji. Warto zwrócić uwagę na wniosek podstawowy, który może brzmieć tak: Człowiek okaże się rozumny i mądry (*sapiens*), jeśli przekształci w sobie człowieka egoistę (*homo consumens*) w człowieka altruistę (*homo serviens*), zdolnego poświęcić swe wartości, a nawet życie, dla dobra innych.

Jezus nauczał, że [...] *każdy uczony w Piśmie, który stał się uczniem królestwa niebieskiego, podobny jest do ojca rodziny, który ze swego skarbcza wydobywa rzeczy nowe i stare (Mt 13, 52)*. Każdy człowiek poznaje siebie i świat na

podstawie własnej biografii oraz historii lokalnej i powszechnej. Żeby mógł zrozumieć swoje miejsce w teraźniejszości, musi koniecznie sięgać do źródeł ludzkości, człowieczeństwa, własnej rodziny.

W *Księdze Powtórzonego Prawa* Starego Testamentu natchniony autor napisał: *Zapytaj ojca, by ci oznajmił, i twoich mędrców, niech ci powiedzą* (32, 7). Znajduje się tam również i taka zachęta: *Na dawne dni sobie wspomnij. Rozważajcie lata poprzednich pokoleń* (PP 32, 7). Warto też przytoczyć sentencję z *Księgi Psalmów*: *Cośmy słyszeli i cośmy poznali, i co nam opowiedzieli nasi ojcowie, tego nie ukryjemy przed ich synami. Opowiemy przyszłemu potomstwu* (Ps 78, 3-4).

Na koniec przychodzi jednak sypnąć trochę piasku w tryby. Mowa tu była bowiem o biografistyce, której zadaniem było i jest nadal ukazywanie jednostek czy nawet pewnych grup w zgodzie z ich spuścizną, niekoniecznie wymierną, ale lokującą ich w świecie, w którym żyli. Życiorys człowieka jest jednak zbyt łakomym kąskiem, żeby nie znaleźli się tacy, którzy zechcą go odpowiednio doprawić tak, by zadowolił konkretnego konsumenta. W takim „doprawianiu” celują wszystkie systemy, dla których nie jest ważny sam człowiek, ale korzyść, jaka może płynąć dla systemu lub jego mocodawców z odpowiednio modyfikowanej jego biografii. Przykłady takiej biografistyki mamy na porządku dziennym. Biografie pełniących obowiązki Polaka ludzi radzieckich to znowu życiorysy osób, które „potrzebowały być” Polakami. Nie chodzi tu o różnego rodzaju retusze, tak kiedyś, jak i dziś wręcz odstręczająco nagminne. Powyższe uwagi powinny uwrażliwić na konieczność krytycznego podejścia do biografii, a zwłaszcza do pewnego rygoryzmu metodologicznego, o który niełatwo, albowiem panegiryzm często ma przyczyny nader banalne.

BIBLIOGRAFIA

Bartnik C. S., *Problem historii indywidualum*, „Collectanea Theologica” 1984, nr 54.

Bersohn M., *Słownik biograficzny uczonych Żydów polskich XVI, XVII i XVIII wieku*, Warszawa 1905.

Bielak W., *Bibliografia publikacji prof. dr hab. Grażyny Karolewicz*, „Roczniki Teologiczne” 2003, z. 4.

Chodynicki I., *Dykcyonarz uczonych Polaków, zawierający krótkie rysy ich życia, szczególne wiadomości o pismach i krytyczny rozbiór ważniejszych dzieł niektórych*, t. I–III, Lwów 1833.

Duncan I., *Moje życie*, Kraków 1986.

Juszyński M. H., *Dykcyonarz poetów polskich*, Kraków 1820.

Karolewicz G., *Potrzeba badań nad biografistyką pedagogiczną*, Lublin 2002.

Ks. Józef Bazylak (1932–2013). Takim pozostał wśród nas..., red. ks. E. Walewander, Lublin, Wydawnictwo Liber Duo 2013.

Marylski E., *Wspomnienia zgonu zasłużonych w narodzie Polaków*, Warszawa 1829.

Meinhold P., *Geschichte der kirchlichen Hagiographie*, Freiburg im Br. – München 1967.

Paderewski I. J., *Pamiętniki*, Kraków 1984.

Schneider B., *Der Heilige in der Kirchengeschichte*, „Anima” 1961, nr 16.

Skrzyniarz Ryszard, w: *Encyklopedia stulecia KUL*, red. E. Gigilewicz [i in.], t. II, Lublin 2018.

Sowiński A., *Słownik muzyków polskich dawnych i nowoczesnych*, Paryż 1874.

Wójcicki K. W., *Z rodzinnej zagrody*, Warszawa 1877.

Wójcicki K. W., *Życiorysy znakomitych ludzi wsławionych w różnych zawodach*, t. I, Warszawa 1850; t. II, Warszawa 1851.

Zakrzewski T., *Wspomnienia*, oprac. M. Grzybowski, Ciechanów–Płock 2016.

Załuski J. J., *Biblioteka historyków, prawników, polityków i innych autorów polskich lub o Polsce piszących*, uzup. i wyd. J. Muczkowski, Kraków 1832.

Zieliński Z., *Ogólnopolska działalność metropolity Sługi Bożego arcybiskupa Józefa Bilczewskiego*, „Studia Lubaczoviensia” 1983, 1.

Zweig S., *Gwiazdy ludzkości*, Warszawa 1948.

Biographical studies and their message

Summary

Aim: The article displays the academic achievements of the employees of the Department of Biographical Studies in Education at the John Paul II Catholic University of Lublin who conduct highly recognized and appreciated research in Poland and abroad. The department publishes an annual entitled “Biografistyka pedagogiczna” [Biographical Studies in Education]” and closely cooperates with the Foundation “Biografie Codzienności” [Biographies of every-day reality]. The aim thereof is to find everything that is permanent and meaningful in the ordinary life and refer it to the needs of pedagogical formation.

Methods: In this dissertation an inductive and deductive method was used. Biographical studies are as old as history. The interest in biographical studies and its’ growth on Polish lands appeared in a unique way especially during the annexations of Poland. Various Polish and foreign models of life were shown. They wanted to emphasize that everything which is preserved and developed in a specific human being is all that is needed for the nation, not only to prevail but also to grow under difficult conditions.

Results: Biographical studies are gaining a lot of interest these days. New works and papers related thereto are published. Their frequent topics include biographies of eminent people of our nation who contributed greatly to Poland. These writings were created by both professional historians and very often amateurs.

Conclusions: Biographical studies and their message lead to many important conclusions. Attention should be paid to the fundamental assumption which is

as follows: a human being will appear to be sensible and wise (*sapiens*) if he/she transforms his/her inner egoistic human (*homo consumens*) into altruistic human (*homo serviens*) who is able to sacrifice his/her values, even life, for the good and benefit of others. This dissertation sensitizes to the necessity of a critical approach to biography, especially to certain methodological rigour, which is not easy to achieve, since panegyricism has often excessively banal causes.

Keywords: the Department of Biographical Studies in Education at the John Paul II Catholic University of Lublin, biographical studies, upbringing, didactics.

MONIKA WIŚNIEWSKA
ORCID: 0000-0002-8877-8807
Instytut Historii Nauki PAN
Warszawa

DOI: 10.17460/PHO_2019.1_2.16

EDUKACJA POLONIJNA PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ – STAN BADAŃ

Badania nad Polonią doczekały się ujęć syntetycznych i ogólnych ocen¹. W mniejszym wymiarze tego typu podsumowania objęły edukację polonijną, przez którą rozumieć należy instytucjonalną działalność oświatową, prowadzoną w środowiskach polskiej diaspory, celem podtrzymania i pielęgnowania tożsamości narodowej oraz kulturowej, więzi z krajem pochodzenia, zdolności rozumienia zachodzących w nim zmian, a także świadomego uczestnictwa w wydarzeniach i działaniach odnoszących się do Polski. Najczęściej używane synonimy pojęcia „edukacja polonijna” to: oświata polonijna, edukacja/oświata polska poza granicami kraju, edukacja/oświata polska w kręgach diaspory, oświata/edukacja polska na wychodźstwie².

Celem opracowania jest prezentacja stanu badań nad edukacją polonijną po II wojnie światowej do 1989 r., a więc do czasu przemian ustrojowych zachodzących w Polsce.

1. PROBLEMY METODOLOGICZNE

Przystępując do prezentacji problematyki tytułowej, należy się zatrzymać nad podstawowymi zagadnieniami metodologicznymi, takimi jak: zakres treściowy badań nad szkolnictwem polonijnym, uwzględnienie cezur granicznych, wyznaczających początek i koniec okresu badawczego, periodyzacja badanego

¹ Zob. W.T. Miodunka, *Stan badań nad Polonią i Polakami w świecie*, „Przegląd Polonijny” 1999, z. 1, s. 88.

² K. Bleszyńska, *Oświata polonijna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 1036.

okresu, a przy tym ustalenie najważniejszych cezur działowych, oddzielających poszczególne okresy badawcze. Kolejną kwestią to zwrócenie uwagi na powstanie i rozwój powstałych opracowań.

Zakres treściowy badań nad historią oświaty polonijnej jest bardzo szeroki. Najważniejsze elementy składowe to: uwarunkowania historyczne, społeczno-polityczne panujące w poszczególnych skupiskach polonijnych na świecie, ewolucja, stan i organizacja placówek oświatowych na wychodźstwie, formy edukacji instytucjonalnej, zagadnienia kadrowe, cele, treści, metody oraz efekty nauczania, programy nauczania i wychowania, wykorzystywane podręczniki oraz pomoce dydaktyczne; współpraca instytucji oświaty polonijnej z władzami danego kraju, z rządem na uchodźstwie, a także z władzami Polski „ludowej” oraz z różnego typu instytucjami. Nie powinno się również pominąć zagadnień takich jak: motywacja, postawy i problemy wychowanków oraz słuchaczy polonijnych placówek oświatowo-wychowawczych³. Zwrócić należy przy tym uwagę na najważniejsze funkcje placówek: oświatowe, ogólnowychowawcze, etniczno-kulturowe oraz religijne. W tym ostatnim przypadku zwłaszcza w odniesieniu do szkół prowadzonych przez instytucje wyznaniowe⁴.

Najtrudniejsze wyzwanie w obszarze badań nad oświatą polonijną, zwłaszcza w perspektywie ogólnej, wiąże się z faktem, że sposób organizacji oraz funkcjonowanie placówek edukacyjnych nie były jednolite, a stopień ich zróżnicowania był stosunkowo wysoki. Decydowały o tym dwa podstawowe czynniki: aktualna w danym miejscu i czasie specyfika potrzeb środowiska polonijnego oraz polityka kraju osiedlania się⁵. Różnicują one ogólne tendencje i struktury, utrudniając próby systematyki.

Analizując problematykę szkolnictwa polonijnego, pamiętać należy o zróżnicowaniu badanego okresu, wyodrębnianiu poszczególnych etapów, a także wskazaniu punktów zwrotnych, które wyznaczały początek przeobrażeń zachodzących w ramach aktywności oświatowej środowisk polonijnych. Wyodrębnić tu należy trzy najważniejsze okresy:

- okres początkowy, a więc bezpośrednio powojenny, w którym kontynuowano przedwojenną współpracę działaczy środowisk polonijnych z władzami oświatowymi na terenie kraju. Na tym etapie rozbieżność stanowisk wobec politycznych przeobrażeń zachodzących w kraju zasadniczo nie przeszkadzała we wzmożonej aktywności edukacyjnej oraz intensywnym rozwoju placówek edukacyjnych, które prowadzone były przez podmioty reprezentujące środowiska światopoglądowo odmiennie. Do wyróżniających się instytucji zaliczyć należy tu przede wszystkim: Kościół rzymskokatolicki, Związek Polaków w Niemczech, Zrzeszenie Nauczycieli Polaków działające na terenie Wielkiej Brytanii, Centralny Związek Polaków, Polskie

³ Por. tamże.

⁴ Tamże, s. 1037.

⁵ Tamże, s. 1038.

- Zjednoczenie Katolickie oraz Komisję Kulturalno-Oświatową, która zrzeszała wiele organizacji polonijnych we Francji,
- okres zasadniczy, w którym uwidoczniło się dążenie władz Polski „ludowej” i jej zwolenników do walki o „socjalistyczny” kształt edukacji poza granicami kraju. Wpisywał się on w konflikty polityczne pomiędzy Europą Wschodnią i Zachodnią oraz powodował konieczność ustosunkowania się środowisk polonijnych wobec zaistniałych problemów ustrojowych i ideologicznych. Procesy dezintegracyjne inspirowane zza „żelaznej kurtyny” doprowadziły do głębokich rozłamów w organizacjach polonijnych, przekładając się na zahamowanie rozwoju placówek oświatowych. Szczególnie kontrowersje wzbudzało narzucanie przez władze PRL zideologizowanych programów nauczania. W konsekwencji edukacja dzieci i młodzieży załamała się, a więź między ośrodkami oświaty polonijnej a Polską uległa rozluźnieniu. Okres zasadniczy posiada ponadto cezury wewnętrzne, wynikające z jego niejednorodności,
 - okres końcowy, związany z załamaniem systemu politycznego i procesami transformacji ustrojowej zachodzącymi w kraju, skutkowało z kolei odwróceniem dotychczasowych tendencji⁶.

Analizując opracowania, należy brać pod uwagę, czy była to literatura wytworzona w warunkach PRL, czy na emigracji i jakiej proweniencji? Czy autorzy pisali z perspektywy ideologicznej, czy przeciwnie – pracowali w warunkach, które pozwalały zachować wolność prowadzonych badań i formułowanych wniosków. Uwzględnienie uwarunkowań politycznych towarzyszących wytworzeniu opracowania pozwoli poddać badane treści odpowiedniej krytyce.

2. OŚRODKI BADAWCZE

Badania nad historią Polonii, w tym historią edukacji polonijnej, prowadzone były i nadal są w wyspecjalizowanych ośrodkach naukowych w kraju, głównie przy Polskiej Akademii Nauk, uniwersytetach, ale nie tylko. Zaangażowanie na rzecz Polonii, w tym zachowania jej dziedzictwa w kraju, wykazują przede wszystkim: Senat RP, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Fundacje: „Pomoc Polakom na Wschodzie”, „Semper Polonia”, „Polonia”, TVP Polonia, Biblioteka Narodowa w Warszawie, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych – Archiwum Akt Nowych, Instytut Pamięci Narodowej, Komitet Badań nad Migracjami i Polonią PAN, Archiwum Emigracji w Bibliotece Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Amerykanistyki i Studiów Polonijnych UJ, „Polonicum” – Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UW, Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL, Centrum Badań nad Polonią i Polakami na Świecie, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii, Ośrodek Badań nad Migracjami UW, Biblioteka Towarzystwa Chrystusowego dla

⁶ Tamże, s. 1041.

Polonii Zagranicznej w Poznaniu, Dom Polonii w Pułtusku, Muzeum Emigracji w Gdyni, Muzeum Dyplomacji i Wychodźstwa Polskiego w Bydgoszczy, Muzeum Niepodległości w Warszawie, Muzeum Wychodźstwa Polskiego im. I. J. Paderewskiego w Warszawie, Muzeum im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie, Światowa Rada Badań nad Polonią i inne⁷. Z pewnością warto zapoznać się z ich działalnością pod kątem dostępu do źródeł, opracowań i czasopism, przechowywanej dokumentacji, a także śledzić historyczne i bieżące inicjatywy oraz wydawane publikacje, nawet jeżeli nie zawsze mają one charakter ściśle naukowy.

Zwrócić przy tym należy uwagę na fakt, że opracowania naukowe w interesującym nas zakresie powstawały również w ośrodkach niezajmujących się odrębnie badaniami polonijnymi. Prace prowadzone były przez zespoły badawcze lub pojedynczych badaczy niekoniecznie związanych z ośrodkami wyspecjalizowanymi. Z tego powodu istotną cechą, którą należy uwzględnić, podejmując próbę prezentacji stanu badań nad szkolnictwem polonijnym, jest rozproszenie organizacyjne i instytucjonalne prowadzonych badań⁸. Ponadto prace na temat Polonii i edukacji polonijnej mają nierzadko charakter wielodyscyplinarny. Prowadzone były bowiem nie tylko przez historyków, ale i pedagogów, socjologów, politologów, prawników, etnologów, językoznawców i innych. Osiągnięcia przedstawicieli dyscyplin pozahistorycznych trudno jednak pominąć w wykazach bibliograficznych. Taki zabieg przyczyniłby się do znaczącego zubożenia zasadniczej narracji historiograficznej⁹.

Prezentując poniżej ośrodki badawcze zajmujące się dziejami Polonii w XX wieku, w tym szkolnictwa polonijnego, uwzględnia się jedynie jednostki wyspecjalizowane.

2.1. Komitet Badań nad Migracjami PAN

Komitet Badań nad Migracjami PAN prowadzi studia nad interdyscyplinarną problematyką procesów migracji międzynarodowych, ze szczególnym uwzględnieniem migracji doświadczanych przez Polskę, zarówno emigracji, jak i imigracji. W ramach Komitetu działa Sekcja Badań nad Polonią¹⁰. Pod auspicjami Komitetu ukazuje się kwartalnik „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”. Pismo to uznawane jest za kontynuatora „Przeglądu Polonijnego”, który po raz pierwszy ukazał się w 1975 r. z inicjatywy ówczesnego Komitetu Badania Polonii PAN. „Przegląd Polonijny”, początkowo wydawany jako półrocznik (od 1978 jako kwartalnik), miał charakter interdyscyplinarny. Analizował dzieje i przemiany

⁷ Zob. *Krajowe instytucje zajmujące się Polonią*, Internet, (dostęp: 5.11.2018 r.), dostępny: www.ms.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polonia/instytucje_wspolpracy_z_polonia/

⁸ W.T. Miodunka, *Stan badań nad Polonią i Polakami...*, s. 87.

⁹ Tamże, s. 88.

¹⁰ *Komitet Badań nad Migracjami*, Internet, (dostęp: 05.11.2018), dostępny: www.kbnm.pan.pl/

funkcjonowania skupisk polonijnych w kontekście szeroko rozumianych procesów migracyjnych oraz stosunków etnicznych¹¹. Podejmował również tematykę dotyczącą szkolnictwa polonijnego w interesującym nas okresie¹².

2.2. Światowa Rada Badań nad Polonią

Światowa Rada Badań nad Polonią wcześniej działała jako Rada Porozumiewawcza Badań nad Polonią. Zawiązana została w 1997 r., w wyniku reorganizacji poprzednich struktur¹³. Pod aktualną nazwą funkcjonuje od 2001 r. Światowa Rada Badań nad Polonią z siedzibą przy Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego koordynuje działalność naukową badań polonijnych oraz zajmuje się upowszechnianiem wiedzy o Polonii¹⁴. Cele te realizuje przede wszystkim przez: inicjowanie i koordynowanie badań naukowych, organizowanie wydarzeń naukowych, gromadzenie dokumentacji i wydawnictw polonijnych, wydawanie periodyku prezentującego wyniki badań polonijnych, współpracę z władzami, instytucjami oraz organizacjami krajowymi i zagranicznymi¹⁵. Na dorobek ośrodka składają się: konferencje poświęcone Polonii, powojennej polityce zagranicznej Polski¹⁶, działalności organizacji polonijnych, monografie i inne prace, m.in. opublikowane w serii „Prace Naukowe Rady Porozumiewawczej Badań nad Polonią”¹⁷ oraz inne¹⁸. W ramach Rady wydawany był „Rocznik Polonii” z podtytułem „Periodyk naukowy poświęcony społeczności polskiej i polonijnej w świecie” przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Choć historia oświaty polonijnej nie stanowi dla Światowej Rady Badań nad Polonią priorytetowego przedmiotu analiz, znaleźć w jej dorobku można opracowania bezpośrednio lub pośrednio związane

¹¹ Tamże.

¹² Zob. Z. Kurzowa, *Język polski w ZSRR. Historia, stan obecny, potrzeby badawcze*, „Przegląd Polonijny” 1980, z. 1, s. 17–38; *Kultura skupisk polonijnych. III sympozjum naukowe. Warszawa 12–13 maja 1988 r.*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, 1988; A. Bonusiak, *Działalność oświatowa Kongresu Polonii Amerykańskiej. Od końca lat sześćdziesiątych do końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku*, „Przegląd Polonijny” 1999, z. 4, s. 107–132; K. Dopierała, *Stan i uwarunkowania oświaty polonijnej a zachowanie tożsamości narodowej i kulturowej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2010, z. 3, s. 21–33.

¹³ *Rada Porozumiewawcza Badań nad Polonią 1996–2000. Dokumentacja działalności*, oprac. W. Hładkiewicz, M. Szczerbiński, Zielona Góra, Rada Porozumiewawcza Badań nad Polonią, 2000.

¹⁴ *O nas*, Internet, (dostęp: 5.11.2018 r.), dostępny: www.srbnp.pl/index.php/o-nas

¹⁵ *Światowa Rada Badań nad Polonią. Statut*, Warszawa, 30.07.2014 r. (rozdz. 2, § 7).

¹⁶ T. Paleczny, *Konferencja „Polityka zagraniczna Polski w latach 1944–1990 w ocenie emigracji”, organizator: Rada Porozumiewawcza Badań nad Polonią, Łagów Lubuski, 13–14 września 1999 roku*, „Przegląd Polonijny” 2001, z. 1, s. 109–115.

¹⁷ *Organizacje polonijne. Dzieje, współczesność i perspektywy. Konferencja naukowa 24–25 czerwca 1997 r. w Rogach koło Gorzowa Wlkp.*, red. M. Szczerbiński, Gorzów Wlkp., Rada Porozumiewawcza Badań nad Polonią, 2001.

¹⁸ Zob. *Obchody Millenium na uchodźstwie w 50. rocznicę*, red. R. Łatka, J. Żaryn, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, 2016.

z omawianą tu tematyką lub konieczne, a przynajmniej przydatne do uwzględnienia, w związku z badaniami prowadzonymi nad szkolnictwem¹⁹.

2.3. Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL

Dorobek Ośrodka Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL jest bardzo bogaty. Obejmuje prace: historyczne, teologiczno-pastoralne, prawne, psychologiczno-socjologiczne, a nawet literackie. Ośrodek prowadzi działalność naukową, organizuje konferencje, wydaje pismo „Studia Polonijne”, monografie oraz inne publikacje poświęcone zagadnieniom polonijnym. Znaczna część działalności odnosi się do historii szkolnictwa polonijnego, zwłaszcza konfesyjnego, organizowanego w strukturach Kościoła rzymskokatolickiego. Na szczególną uwagę zasługuje tom 7 „Studiów Polonijnych” z 1983 r., który w całości poświęcony został szkolnictwu polonijnemu. Ośrodek kulowski jest organizatorem licznych konferencji naukowych o tematyce polonijnej. W 1980 r. zorganizował odrębne sympozjum poświęcone roli Kościoła w organizowaniu i działalności szkolnictwa polonijnego po II wojnie światowej. Od 1993 r., we współpracy z Oddziałem Lubelskim „Wspólnoty Polskiej” i Towarzystwem Naukowym „Polska-Wschód”, Ośrodek wydaje serię wydawniczą „Biblioteka Polonii”, na którą składają się: seria A – „Studia” oraz seria B – „Materiały i dokumenty”. Dotychczas ukazało się w jej ramach w sumie 30 tomów²⁰.

2.4. Centrum Badań nad Polonią i Polakami na Świecie

Centrum Badań nad Polonią i Polakami na Świecie powołane zostało 25 IV 2014 r. na mocy decyzji Senatu RP oraz rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego. Centrum ma charakter naukowo-badawczy oraz archiwalno-informacyjny. Jego celem statutowym jest pozyskiwanie, gromadzenie, opracowywanie oraz udostępnianie dokumentacji dotyczącej środowisk polonijnych poza granicami kraju, upowszechnianie wiedzy na temat funkcjonowania, potrzeb i możliwości pomocy środowiskom polskim na emigracji. W tym zakresie podejmuje współpracę z różnymi instytucjami i organizacjami propolonijnymi, przede wszystkim z Rzeszowskim Oddziałem Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Centrum angażuje naukowców, doktorantów i studentów zainteresowanych kwestiami badań polonijnych, reprezentujących przede wszystkim dyscypliny takie jak: historia, politologia, filologia²¹.

¹⁹ *Materiały konferencyjne*, Internet, (dostęp: 5.11.2018 r.), dostępny: www.srbnp.pl/index.php/2014-01-28-18-29-59

²⁰ Paweł Sieradzki, *O ośrodku*, Internet, (dostęp: 5.11.2018 r.), dostępny: www.kul.pl/osrodek-badan-nad-polonia-i-duszpasterstwem-polonijnym,114.html

²¹ Regulamin Centrum Badań nad Polonią i Polakami na Świecie Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

2.5. Instytut Amerykanistyki i Studiów Polonijnych UJ

Instytut Amerykanistyki i Studiów Polonijnych UJ powstał w pod koniec 2004 r. na mocy decyzji Senatu uczelni. Zatrudnia historyków, socjologów, specjalistów w dziedzinie nauk o polityce i literaturoznawców. Ma charakter wielodyscyplinarny. Utworzony został z połączenia kilku wcześniej istniejących jednostek. Najstarszą z nich był Instytut Studiów Polonijnych i Etnicznych, powołany w 1972 r. Instytut stanowił jedno z najważniejszych polskich centrów badań i nauczania języka polskiego jako obcego, a także kwestii związanych z migracjami międzynarodowymi Polaków, problemów etniczności i migracji oraz polskiej literatury za granicą. W 2004 r. Instytut Studiów Polonijnych i Etnicznych został rozwiązany, a działające w jego ramach katedry weszły w skład m.in. Instytutu Amerykanistyki i Studiów Polonijnych UJ²².

2.6. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców

Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców powołano przy Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie na początku 1991 r. Centrum powstało z połączenia dwóch jednostek uniwersyteckich zajmujących się dotąd sprawami języka i kultury polskiej, tj. Polonijnego Centrum Kulturalno-Oświatowego i Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Pierwsze działało od 1975 r., drugie od 1981. Do głównych zadań Centrum należy: kształcenie w zakresie języka i kultury polskiej²³ osób mieszkających poza granicami Polski, opracowywanie oraz wydawanie skryptów i podręczników z tego zakresu, organizacja egzaminów certyfikatowych z języka polskiego oraz prowadzenie badań naukowych nad językiem i kulturą polską²⁴.

Wymienione powyżej instytucje, nierzadko wspólnie z instytucjami działającymi na obczyźnie, organizowały ważne wydarzenia naukowe, konferencje, odczyty, zjazdy, których pokłosem były różnego rodzaju publikacje. Ważne znaczenie dla badaczy dziejów historii oświaty polonijnej były m.in. sympozja biografistyki polonijnej, organizowane w Polsce²⁵ i na świecie²⁶.

²² *Historia Instytutu i Studiów Polonijnych*, Internet, (dostęp: 05.11.2018), dostępny: www.iais.p.uj.edu.pl/historia

²³ W latach 1991–2018 w prowadzonych przez Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS różnych formach kształcenia udział wzięło ponad 11 500 cudzoziemców z 76 państw na 5 kontynentach. *Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców. O nas*, (dostęp: 5.11.2018 r.), dostępny: www.umcs.pl/pl/o-nas,8071.htm

²⁴ Tamże.

²⁵ A. Kozyra, *XIV Międzynarodowe Sympozjum Biografistyki Polonijnej „Mazowszanie w świecie”*, „Niepodległość i Pamięć” 2017 24/1, s. 237–239.

²⁶ Zob. B. Klimaszewski, *III Sympozjum Biografistyki Polonijnej, Rzym 1998*, „Przegląd Polonijny” 1999, R. 25, z 1, s. 105–108.

3. BIBLIOGRAFIA PUBLIKACJI

Podobnie jak w przypadku ośrodków badawczych, tak i przy publikacjach trudno jest wskazać na wszystkie tytuły odnoszące się bezpośrednio do tytułowej problematyki. Zagadnienia dotyczące historii oświaty polonijnej po II wojnie światowej stanowią bowiem często jeden z punktów czy aspektów licznych opracowań dotyczących skupisk polonijnych opisywanych w konkretnej perspektywie geograficznej. W związku z tym skonstruowana tu bibliografia publikacji ma charakter przede wszystkim przeglądowy i orientacyjny. Badacze podejmujący temat historii powojennego szkolnictwa poza granicami kraju najczęściej muszą uwzględnić także opracowania o szerszym spektrum badawczym, zwłaszcza monografie i prace cząstkowe poświęcone ogólnie dziejom Polonii w danym kraju.

W literaturze obejmującej zagadnienia oświaty polonijnej spotykamy zarówno ujęcia syntetyczne, jak i prace poświęcone określonym strukturom czy pojedynczym placówkom oświatowym. Poniżej najpierw przedstawione zostaną kompendia, ze względu na ich wprowadzający, porządkujący charakter, następnie wykaz bibliografii innych prac o tematyce ogólnej, bibliografia publikacji tematycznych przybliżających historię edukacji polonijnej w określonych aspektach i wykaz najważniejszych dla tematu czasopism naukowych.

3.1. Kompendia

Dzieje edukacji polonijnej posiadają swoje ujęcia i hasła w specjalistycznych kompendiach. Wśród nich na uwagę zasługuje opracowanie Krystyny Błęszyńskiej pt. *Oświata polonijna*, zamieszczone w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. Autorka hasła zdefiniowała pojęcie oświaty polonijnej, wskazała na najważniejsze powiązania między uwarunkowaniami funkcjonowania diaspory a szkolnictwem polonijnym, przedstawiła genezę oświaty poza granicami kraju, poszczególne fazy jej rozwoju wraz z momentami przełomowymi, które powiązała z falami emigracji i przemianami ustrojowymi zachodzącymi w kraju. Uwzględniła również różnicowania geograficzne. Zasygnalizowała współczesne problemy edukacji polonijnej. Uporządkowane problemowo i chronologicznie opracowanie Błęszyńskiej uzupełnia wykaz literatury przedmiotu²⁷.

Szczególną pozycję wśród kompendiów poświęconych tematyce polonijnej zajmuje publikacja encyklopedyczna *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii, t. 1–5* (red. K. Dopierała, Toruń 2003–2005). Prace nad encyklopedią prowadzone były przy Zakładzie Badań Narodowościowych PAN w Poznaniu, który wówczas działał pod nazwą Zakład Badań nad Polonią Zagraniczną PAN. Encyklopedia posiada układ alfabetyczny z podziałem na grupy haseł: przeglądowych, geograficznych, terminologicznych, biograficznych, instytucji

²⁷ K. Błęszyńska, *Oświata polonijna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 1036–1044.

i organizacji. Każde hasło wyposażone zostało w bibliografię selektywną, a w przypadku jej braku w informację źródłową²⁸. W encyklopedii znaleźć można hasła dotyczące poszczególnych organizacji i stowarzyszeń polonijnych, które w ramach swojej działalności statutowej zajmowały się organizacją szkolnictwa. Oprócz struktur oświatowych, instytucji i wybranych placówek, zwracają uwagę biografie znaczących działaczy emigracyjnych, a wśród nich osób związanych z edukacją. Dodatkowo, przy opracowaniach dotyczących zbiorowisk polonijnych na poszczególnych kontynentach czy regionach, wyodrębniono podpunkty, w których przedstawiony został zarys historyczny dziejów oświaty polonijnej w danym miejscu, od jego genezy po współczesność²⁹.

Istotne znaczenie w środowiskach polonijnych odegrały konkretne postaci zasłużone dla oświaty. Ich sylwetki odnaleźć można na stronach kompendiów biograficznych. Wśród nich na wspomnienie zasługują chociażby prace Agaty i Zbigniewa Judyckich, jak *Polonia. Słownik biograficzny*, wydany w Warszawie w 2000 r. Autorzy w układzie alfabetycznym zaprezentowali 827 sylwetek przedstawicieli polonijnych znaczących i zasłużonych zwłaszcza dla lokalnych skupisk polonijnych, z różnych krajów i różnych zawodów, w tym nauczycieli i działaczy oświatowych³⁰. Na uwagę zasługuje również pozycja *Ilustrowany Słownik Biograficzny Polonii Świata* z 2014 r., wydana nakładem Towarzystwa Naukowego KUL, przy współpracy z Instytutem Biograficznym CAN, z ambicją dopełnienia *Polskiego Słownika Biograficznego*. Słownik wydany został systemem holenderskim, tzn. każdy tom od A–Z i zawiera biogramy jedynie osób zmarłych. Przy poszukiwaniu postaci związanych z oświatą polonijną pomocą służą umieszczone obok nazwisk nazwy zawodów oraz pola aktywności zawodowej i społecznej, w tym oświatowej, a także bibliografia, przywołanie źródeł bądź opracowań³¹.

Interesujące opracowanie stanowi pozycja zatytułowana *Druga Wielka Emigracja 1945–1990. Słownik biograficzny*, posiadająca alfabetyczny układ haseł. Przy imieniu i nazwisku podane są lata życia opisywanej postaci. Tu również pomocne w odszukaniu osób związanych z oświatą polonijną są zamieszczone pod nazwiskiem nazwy zawodów lub głównych rodzajów działalności, np. nauczyciel, pedagog, wykładowca, wraz z podaniem uczelni³².

²⁸ K. Dopierała, *Słowo do Czytelnika*, w: *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 1, red. tenże, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2003, s. 17–20.

²⁹ Zob. *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 1–5, red. K. Dopierała, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2003–2005.

³⁰ A. i Z. Judyccy, *Polonia. Słownik biograficzny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

³¹ *Ilustrowany Słownik Biograficzny Polonii Świata*, t. 1, red. A. i Z. Judyccy, Lublin, TN KUL, Instytut Biografistyki CAN, 2014.

³² J. K. Danel, *Druga Wielka Emigracja 1945–1990. Słownik biograficzny*, t. 1 [A–F], Zamość, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica, 2011 oraz t. 2 [G–J], Zamość 2016.

Bezpośrednio odnoszący się do omawianego tematu, choć zawężony w perspektywie geograficznej, jest wydany w Lublinie w 2012 r. *Leksykon nauczycieli polskich przedmiotów ojczyźtych w Londynie w latach 1950–2010*³³.

Poniżej zaprezentowane zostaną konkretne pozycje z literatury przedmiotu w postaci tematycznych wykazów bibliograficznych.

3.2. Studia ogólne

Balicki A., *Podstawy prawne funkcjonowania i wspierania oświaty polonijnej przez władze państwa polskiego*, „Studia Polonijne” 2010, nr 31, s. 203–212.

Błęszyńska K., *Oświata polonijna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śnieciński, 2004, s. 1036–1044.

Bonusiak A., *Szkolnictwo polonijne w ujęciu historycznym. Referat wygłoszony na V Forum Oświaty Polonijnej*, Kraków 2006, Internet, (dostęp: 5.11.2018), dostępny: www.wspolnota-polska.org.pl

Chwastyk-Kowalczyk J., *Emigracyjny „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” wobec problemów nauki na obczyźnie i w Polsce (1945–1989)*, w: *W nieustannej trosce o polską diasporę. Studia historyczne i politologiczne*, red. R. Nir, M. Szczerbiński, K. Wasilewski, Gorzów Wielkopolski, Stowarzyszenie Naukowe „Polska w Świecie”, 2012, s. 355–378.

Chwastyk-Kowalczyk J., *Obraz edukacji Polaków na obczyźnie na łamach czasopism emigracyjnych*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2014.

Cimała B., *Między hermetyzacją a otwarciem polonijnych organizacji oświatowych*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2010, z. 3, s. 5–19.

Dopierała K., *Stan i uwarunkowania oświaty polonijnej a zachowanie tożsamości narodowej i kulturowej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2010, z. 3, s. 21–33.

Draus J., *Nauka polska na emigracji 1945–1990*, w: *Historia nauki polskiej*, t. 10: 1944–1989, cz. 2: *Instytucje*, red. L. Zasztowt, J. Schiller-Walicka, Warszawa, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów, 2015, s. 485–681.

Edukacja polonijna, red. W. Rybczyński, Pułtusk, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, 2008.

Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii, t. 1–5, red. K. Dopierała, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2003–2005.

Gołowski M., *Organizacja polskich szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii*, w: *Wybór dokumentów do dziejów polskiego wychodźstwa niepodległościowego 1939–1999*, red. A. Suchcic, Londyn 1999, s. 45–68.

³³ E. Adamiak-Pawelec, *Leksykon nauczycieli polskich przedmiotów ojczyźtych w Londynie w latach 1950–2010*, Lublin, Norbertinum Wydawnictwo, Drukarnia, Księgarnia, 2012.

Habielski R., *Oświata i życie naukowe na obczyźnie po II wojnie światowej*, „Wiadomości Historyczne” 1999, nr 3, s. 129–143.

Język i kultura polska w szkolnictwie i oświacie polonijnej, red. A. Kopruckowiak, T. Skubalanka, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1983.

Kopruckowiak A., *Działalność oświatowa w wybranych społecznościach polonijnych*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1994.

Kopruckowiak A., *Szkolnictwo i oświata polonijna w badaniach naukowych Profesora Tadeusza Radzika*, „Res Historica” 2011, nr 31, s. 9–20.

Kucha R., *Stan aktualny i kierunki badań nad oświatą polonijną w Polsce Ludowej*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Kopruckowiak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1980.

Kultura skupisk polonijnych. III sympozjum naukowe. Warszawa 12–13 maja 1988 r., Warszawa, Biblioteka Narodowa, 1988.

Kusztelak A., *Edukacja szkolna dzieci i młodzieży polskiej przebywających czasowo w krajach europejskich w latach 1968–1998*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego, 2008.

Nadolny A., *Znaczenie i rola polonijnych instytucji oświatowych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych AP, Niemiec i W. Brytanii)*, „Studia Polonijne” 1983, t. 6, s. 181–193.

Ney-Krwawicz M., *Na pięciu kontynentach. Polskie dzieci, młodzież i szkoły na tułaczyczych szlakach 1939–1950*, Warszawa, Muzeum Wojska Polskiego, 2014.

Oświata, książka i prasa na obczyźnie, red. C. Czapliński, w: *Prace Kongresu Kultury Polskiej*, t. 9, red. serii E. Szczepanik, Londyn, Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie, 1989.

Polonia w Europie, red. B. Szydłowska-Ceglowa, Poznań, PAN – UAM, 1992.

Polonijna oświata szkolna i pozaszkolna, „Studia Polonijne” 1983, t. 7.

Polska emigracja polityczna 1939–1990. Stan badań, red. S. Łukasiewicz, Warszawa, Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, 2016.

Praszałowicz D., *Oświata polonijna*, w: *Polska emigracja*, cz. 2, red. A. Paczkowski, B. Puszczewicz, Warszawa [1990], s. 33–42.

Stan i kierunki rozwoju oświaty polonijnej, red. W. Kucharski, Lublin, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS, 1978.

Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy, red. A. Kopruckowiak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995.

Taras P., *Szkoła w polonijnym systemie społecznego działania (referat na sesji: Oświata polonijna w XX wieku)*, Lublin 1984, mps.

Tomkowski Z., *Zagadnienia rozwoju oświaty polonijnej i współpracy naukowej z Polską (referat przedstawiony na sesji Rady Naczelnej 25 XI 1983 r.)*, „Almanach Polonii” 1985, s. 42–43.

Walewander E., *Problematyka wychowawcza w środowiskach emigracyjnych*, Lublin, TN KUL, 2000.

Walewander E., *Z badań nad rodziną polonijną*, „Studia Polonijne” 2000, t. 21, s. 263–271.

3.3. Opracowania dotyczące struktur organizacyjnych

3.3.1. Zrzeszenia nauczycieli

Bonusiak A., *Zarys dziejów Zrzeszenia Nauczycieli Polskich w Ameryce z siedzib w Chicago (1952–2000)*, „Przegląd Polonijny” 2001, z. 2, s. 49–64.

Chmielewski W., *Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii wobec kraju (1941–1946)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2015, nr 3–4, s. 126–147.

Czop E., *Działalność kolporterska Zrzeszenia Nauczycieli Polskich w Ameryce z siedzibą w Chicago (w wybranych latach)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka” 2011, z. 6, s. 225–248.

Kapeliński F. J., *O Zrzeszeniu Nauczycielstwa Polskiego na obczyźnie*, „Głos Nauczycielski” 1994, nr 9, s. 4.

Nir R., *Archiwum Seminarium Polskiego w Orchard Lake w latach 1978–2008*, „Studia Polonijne” 2014, t. 35, s. 7–45.

Radzik T., *Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą*, Lublin, Agencja Wydawniczo-Handlowa AD, 1992.

Radzik T., *Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, t. 5, red. K. Dopierała, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2005, s. 437–438.

3.3.2. Polska Macierz Szkolna Zagranicą

Miodunka W., *Jubileusz 40-lecia Polskiej Macierzy Szkolnej Zagranicą 1953–1993*, „Przegląd Polonijny”, 1994, z. 4, s. 91–94.

Niewęgłowska A., *Niektóre problemy dotyczące działalności Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 12, s. 37–55.

Piotrowska A., *Oświata polonijna na terenie Buenos Aires pod kierunkiem Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1962–1979*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 355–357.

Podhorecka A., *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003*, Londyn, Polska Macierz Szkolna, 2003.

Radzik T., *Polska Macierz Szkolna Zagranicą 1953–1993*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995.

3.3.3. Struktury kościelne

Nir R., *Stulecie Polskiego Seminarium w Orchard Lake w Stanach Zjednoczonych 1888–1985*, Orchard Lake, Wydawnictwo Centralnego Archiwum Polonii Amerykańskiej, 1987.

Zamiatała D., *Zakony męskie w polityce władz komunistycznych w Polsce w latach 1945–1989*, t. 2: *Działalność duszpasterska i społeczna zakonów w latach 1945–1989*, Warszawa, Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, 2012, s. 169–247.

3.3.4. Stowarzyszenie Polskich Kombatantów

Kondracki T., *Historia Stowarzyszenia Polskich Kombatantów w Wielkiej Brytanii 1946–1996*, Londyn, Zarząd Gł. SPK, 1996.

3.3.5. Towarzystwo Pomocy Polakom

Hładkiewicz W., *Towarzystwo Pomocy Polakom w Londynie. 1946–1990*, Zielona Góra, Stowarzyszenie – Zakład Doskonalenia Zawodowego, 1993.

3.3.6. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci i Młodzieży

Maik L., *Towarzystwo Przyjaciół Dzieci i Młodzieży*, w: *Mobilizacja uchodźstwa do walki politycznej 1945–1990*, red. L. Kliszewicz, Londyn, Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie, 1995, s. 418–420.

3.3.7. ZHP

Kukła W., Miszczuk M., *Harcerstwo poza krajem w latach 1912–2006*, w: *Polacy i Polonia na świecie. Stan badań i ich perspektywy na XXI wiek. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej. Suwałki 15–17 września 2006 roku*, red. K. Dopierała, A. Sudoł, Suwałki – Warszawa – Bydgoszcz, Biblioteka Publiczna im. Marii Konopnickiej, Wydawnictwo „Hańcza” Janusz Kopciał, 2008, s. 102–116.

Nabywaniec S., *Szkoła im. Królowej Jadwigi i harcerstwo polonijne w Wolverhampton*, „Studia Polonijne” 2008, t. 29, s. 359–364.

Róg P., *Odradzanie się harcerstwa polskiego w Argentynie w latach 1949–1953*, „Przegląd Polonijny” 2008, z. 1–2, s. 75–79.

3.3.8. Zrzeszenie Profesorów i Docentów Polskich Szkół Akademickich na Obczyźnie

Topolska M. B., *Zrzeszenie Profesorów i Docentów Polskich Szkół Akademickich na Obczyźnie*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, red. K. Dopierała, t. 5, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2005, s. 438.

3.3.9. Komisja Oświatowa Kongresu Polonii Amerykańskiej

Bonusiak A., *Polonijna Oświata Sobotnia w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Szkice – Dokumenty – Materiały*, t. 1: *Komisja Oświaty Kongresu Polonii Amerykańskiej (wybór dokumentów)*, Przemysł 2001.

3.3.10. Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii

Draus J., *Nauka polska na emigracji 1945–1990*, w: *Historia nauki polskiej*, t. 10: *1944–1989*, cz. 2: *Instytucje*, red. L. Zasztowt, J. Schiller-Walicka, Warszawa, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów, 2015, s. 489.

Matuszewicz A., *Struktura i aktualny stan szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1980, s. 142.

3.3.11. Placówki przy przedstawicielstwach dyplomatycznych

Kusztelak A., *Organizacja i zarządzanie instytucjami oświatowymi przy przedstawicielstwach dyplomatycznych RP. Zarys problematyki*, „Zeszyt Naukowy – Wyższa Szkoła Handlu i Usług w Poznaniu” 2011, nr 21, s. 101–123.

Kusztelak A., *Warunki i zasady funkcjonowania polskich szkół przy ambasadach PRL w krajach europejskich w latach 1967–1989*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2009, nr 1–2, s. 200–223.

3.4. Kadry oświatowe

Adamiak-Pawelec E., *Leksykon nauczycieli polskich przedmiotów ojczy- stych w Londynie w latach 1950–2010*, Lublin, Norbertinum, 2012.

Chmielewski W. J., *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948*, Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN, 2013.

Chmielewski W., *Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii wobec kraju (1941–1946)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2015, nr 3–4, s. 126–147.

Jasiński Z., *Towarzystwo Nauczycieli Polskich w Czechosłowacji (1921–1947)*, w: *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*,

red. nauk. Z. Jasiński, B. Cimała, t. 1, Opole, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 2012, s. 335–337.

3.5. Biografistyka

Adamiak-Pawelec E., Mier-Jędrzejowicz W. (przedm.), *Leksykon nauczycieli polskich szkół przedmiotów ojczystych w Londynie w latach 1950–2010*, Lublin, Norbertinum, 2012.

Chałupczak H., *Roman Dzwonkowski SAC. Nota biograficzna i bibliografia prac*, „Przegląd Polonijny” 2000, r. 26, z. 3, s. 7–27.

Chmielewski W., *Zofia Orłowska – nauczycielka i wychowawczyni na uchodźstwie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2015, nr 1–2, s. 120–135.

Daniel J. K., *Druga Wielka Emigracja 1945–1990. Słownik biograficzny*, t. 1, Zamość, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2011.

Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej, t. 2, red. Z. Jasiński, B. Cimała, Opole, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 2013.

Ilustrowany Słownik Biograficzny Polonii Świata, t. 1, red. A. i Z. Judyccy, Lublin, TNK KUL, Instytut Biografistyki CAN, 2014.

Judyccy A. i Z., *Polacy w Belgii i Luksemburgu. Słownik biograficzny*, cz. 1, Toruń, „Kucharski”, 2000.

Judyccy A. i Z., *Polonia. Słownik biograficzny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Judycki Z., *Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie. Słownik biograficzny pracowników naukowych*, Londyn 2008.

Kozak J., Piwowarek T., *Polacy w Kanadzie. Słownik biograficzny. Kto jest kim w Polsce kanadyjskiej 2006*, Mississauga, Biogram Publishing, 2006.

Kucharski T., *Polacy i Polonia w Austrii*, cz. 1: *Zasłużeni*, Lublin, „Multico”, 2001.

Leksykon emigracji polskiej w Szwecji do 2012 roku, red. T. Nowakowski, Sztokholm, Wydawnictwo Polonica, 2013.

Miodunka W. T., *70-lecie urodzin ks. prof. Romana Dzwonkowskiego SAC*, „Przegląd Polonijny” 2000, r. 26, z. 3, s. 5–6.

Zaniewska T., *Dr Władysław Drobny (1900–1989). Organizator szkolnictwa polskiego w Szwajcarii w czasie II wojny światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2018, nr 1–2, s. 240–261.

3.6. Perspektywa geograficzna

3.6.1. Europa

Draus J., *Emigracja a edukacja polska w Europie po 1945 roku*, „Rocznik Wschodni”, r. 1, 1994, s. 125–135.

Tomkowski Z., *Polityka władz polskich wobec Polonii w krajach Europy Zachodniej w latach 1944–1947*, Lublin 1985, mps.

– **Austria**

Kucharski W., *Polacy i Polonia w rdzennej Austrii w XIX i XX w.*, Lublin – Wiedeń, Wydawnictwo UMCS, 1994.

Nadolny A., *Szkolnictwo polskie w Austrii (1945–1950)*, „Studia Polonijne”, t. 7, s. 151–182.

– **Białoruś**

Grędzik A., *Oświata i szkolnictwo polskie na Białorusi 1989–2001*, „Dzieje Najnowsze” 2004, nr 4, s. 221–225.

Szumski J., *Szkolnictwo polskie na Grodzieńszczyźnie w latach 1939–1948. Sowietyzacja, likwidacja*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2004, t. 43, s. 165–200.

– **Czechosłowacja**

Drózdź L., *Z dziejów szkolnictwa polskiego na Zaolziu*, w: *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. 1, red. Z. Jasiński, B. Cimała, Opole, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 2012, s. 367–368.

Jasiński Z., *Organizacja polonijnego szkolnictwa podstawowego w Czechosłowacji po drugiej wojnie światowej*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1980, s. 38–55.

Jasiński Z., *Polska oświata szkolna i pozaszkolna w Czechosłowacji (1918–1990)*, w: *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. 2, red. Z. Jasiński, B. Cimała, Opole, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 2013, s. 346–357.

Jasiński Z., *Szkolnictwo podstawowe z polskim językiem nauczania w Czechosłowacji w latach 1945–1975*, Opole 1978, mps.

Koprucki A., *Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji (1945–1989)*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 343–373.

– **Dania**

Later-Chodyłowa E., *Zarys dziejów szkolnictwa polonijnego w Danii w latach 1910–1980*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 223–249.

Olszewski E., *Polonia i Polacy w Danii po II wojnie światowej*, „Przegląd Polonijny” 1993, z. 1, s. 37–53.

Olszewski E., *Szkolnictwo polonijne w Danii*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 247–288.

Zdunek W., *Problemy oświaty polonijnej w Danii w latach 1945–1980*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 359–367.

– Francja

Dzwonkowski R., *Szkolnictwo polonijne we Francji po II wojnie światowej*, „Studia Polonijne” t. 7, s. 183–205.

Gogłuska S., *Szkoła polska na Batignolles 1842–1963*, Warszawa, „Interpress”, 1972.

Gogolewski E., *Szkolnictwo polskie we Francji (1833–1990)*, przekł. [z fr.] S. Kaufman, J. Łukaszewicz, Wrocław, TPPW, 1998.

Gruss N., *Szkoła polska w Paryżu*, Warszawa 1962.

Kalinowski P., *Emigracja polska we Francji w służbie dla Polski i Francji 1939–1945*, Paryż, Księgarnia Polska, 1970.

Kamińska J., *Tradycje kształcenia polonijnego we Francji*, w: *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, oprac., red. T. Zaniewska, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 256–266.

Lepkowski T., *Wolna szkoła polska w okupowanej Francji. Liceum im. Cypriana Kamila Norwida w Villard-de-Lans 1940–1946*, Warszawa, PWN, 1990.

Śladkowski W., *Szkolnictwa polskiego nad Sekwaną wzloty i upadki*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin 1995, s. 150–173.

Żaba K. M., *Organizacje polonijne we Francji*, „Przegląd Polonijny” 1986, z. 4, s. 27–37.

Żebrowski J., *Szkoła polska na Batignolles w Paryżu w służbie polskości i wychowania narodowego. Geneza, rozwój, struktura*, „Studia Gdańskie” 2013, t. 10, s. 331–350.

– Grecja

Knopek J., *Szkoła Polska im. Romka Strzałkowskiego w Atenach*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, t. 4, red. K. Dopierała, Toruń, „Kucharski”, 2005, s. 48.

– kraje Beneluxu

Eder W., *Z dziejów szkolnictwa polonijnego w Belgii*, „Przegląd Polonijny” 1977, nr 1.

Goddeeris I., *Oświata polonijna w Belgii w pierwszych latach powojennych*, „Dzieje Najnowsze” 2005, nr 1, s. 79–92.

Szymański J., *Stan i sytuacja szkolnictwa polonijnego w Belgii (1940–2000)*, „Studia Polonijne” 2006, nr 27, s. 183–209.

Żmigrodzki M., *Przeobrażenia i stan aktualny polonijnej oświaty szkolnej w Belgii*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Koprucki, Lublin 1980, s. 73–86.

Żmigrodzki M., *Szkolnictwo polonijne w krajach Beneluksu*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 174–185.

– Litwa

Al.-Khamisy D., *Przedszkola na Litwie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 3, s. 141–143.

Kamilewicz-Rucińska D., *Polskie szkolnictwo na Litwie po II wojnie światowej do końca XX w.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2018, nr 1–2, s. 163–180.

Koprucki A., *Szkoła polska na Litwie*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 316–330.

Kwiatkowski J., *Szkolnictwo polskie na Litwie w latach powojennych. Krótki zarys*, w: *Polskie szkolnictwo i oświata na Litwie*, red. A. Szerlag, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne” 1998, nr 129, s. 49–61.

Mędelska J., *Możliwości edukacyjne Polaków na radzieckiej Litwie w trzydziestolecie 1945–1979*, „Przegląd Polonijny” 1998, z. 1, s. 41–52.

– Niemcy

Barski J., Osses D., *Polen in Deutschland. Geschichte und Kultur. Dokumentation des Workshops zur Einrichtung einer Dokumentationsstelle zur Geschichte und Kultur der Polen in Deutschland*, Essen, Klartext Verlag, 2013.

Budzyń B., *Z dziejów Polskiej Wyższej Szkoły Technicznej w Esslingen/Niemcy 1945–1949*, Nowy Jork, Stow. Absolwentów Polskiej Wyższej Szkoły Technicznej Alumni Assoc., [1990].

Hładkiewicz W., *Z historii szkolnictwa polskiego w Niemczech Zachodnich w latach 1945–1948*, „Przegląd Polonijny” 1975, z. 2.

Janusz G., *Działalność kulturalno-oświatowa środowisk polonijnych w Republice Federalnej Niemiec. Wybrane zagadnienia*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Koprucki, Lublin 1980, s. 106–119.

Janusz G., *Szkolnictwo polonijne w Niemczech po II wojnie światowej*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 228–246.

Jędrzejczak W. J., *W polskiej szkole DP w Niemczech po drugiej wojnie światowej: wspomnienia ucznia z lat 1945–1949*, „Archiwum Emigracji” 2003, z. 3, s. 278–284.

Kaczmarek U., *Kultura zbiorowości polonijnych Europy Środkowej 1945–1989*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1993.

Kamińska J., *Karta z dziejów szkolnictwa polskiego w Niemczech po zakończeniu II wojny światowej*, w: *Światło wśród burzy. Szkolnictwo i oświata polska na zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, red. T. Zaniewska, N. Pospieszny, Z. Stankiewicz, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2004, s. 299–307.

Kowalczyk W., *Szkolnictwo polskie w Niemczech 1945–1948*, Warszawa, PZWS, 1961.

Krężalek I., *Działalność kulturalno-oświatowa Związku Polaków w Niemczech w okresie powojennym*, w: *Związek Polaków w Niemczech w latach 1922–1982*, Warszawa, „Polonia”, 1987, s. 354–360.

Kucharski W., *Wybrane problemy szkolnictwa polonijnego w Republice Federalnej Niemiec*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Koprukowniak, Lublin 1980, s. 87–105.

Laskiewicz H., *Z dziejów polskiej oświaty w Niemczech w latach 1939–1947 (szkoły polskie w Lubece)*, cz. 1, „Przegląd Zachodniopomorski” 1998, z. 1, s. 133–159.

Laskiewicz H., *Z dziejów polskiej oświaty w Niemczech w latach 1939–1947 (szkoły polskie w Lubece)*, cz. 2, „Przegląd Zachodniopomorski” 1998, z. 3, s. 183–204.

Nadolny A., *Znaczenie i rola polonijnych instytucji oświatowych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych AP, Niemiec i W. Brytanii)*, „Studia Polonijne” 1983, t. 6, s. 181–193.

Osajda W., *Działalność oświatowo-kulturalna Polonii zachodnioniemieckiej po drugiej wojnie światowej*, Warszawa, „Epoka”, 1979.

Polonia w Niemczech. Historia i współczesność, cz. 2: *Opracowania, dokumenty i informacje*, red. M. Masłowska, Warszawa, Fundacja Ochrony Polsko-Niemieckiego Dziedzictwa Kulturowego im. Wita Stwosza – „Elipsa”, 2002.

Polonia w Niemczech. Historia i współczesność, Warszawa, Fundacja Ochrony Polsko-Niemieckiego Dziedzictwa Kulturowego im. Wita Stwosza – Dom Wydawniczy „Elipsa”. 2001.

Śliwański J., *Główne problemy szkolnictwa polonijnego w Hamburgu i okolicy*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 369–379.

Szkoła Sobotnia przy Polskiej Misji Katolickiej w Hamburgu. Księga jubileuszowa, red. T. Szcześniak, H. Koszałka, Pelplin, Wydawnictwo „Bernardinum”, 2017.

Wygodzki Z., *Walka o niezależność szkolnictwa polskiego w Niemczech po zakończeniu drugiej wojny światowej*, w: *Oświata, książka i prasa na obczyźnie*, red. C. Czaplński, Londyn 1985, s. 33–50.

Związek Polaków w Niemczech w latach 1922–1982, red. J. Marczewski, Warszawa, „Polonia”, 1987.

– Rumunia

Dubicki T., *Rumunia, szkolnictwo*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, t. 4, red. K. Dopierala, Toruń, „Kucharski”, 2005, s. 301–302.

Koprukowniak A., *Szkolnictwo polskie w Rumunii*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprukowniak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 331–342.

– Szwajcaria

Drobny W., *Walka bez oręża. Polskie obozy uniwersyteckie dla internowanych w Szwajcarii w latach 1940–1946*, Warszawa–Poznań, PWN, 1985

Kobryner J., *Nauka dla Polski. Praca dla Szwajcarii. Szkolnictwo polskie w Szwajcarii 1940–1945. Cele. Zasady. Organizacja. Program*, w: *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, oprac. red. T. Zaniewska, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2001, s. 19–37.

Smoliński J., *Polskie obozy uniwersyteckie w Szwajcarii w czasie drugiej wojny światowej*, w: *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, oprac., red. T. Zaniewska, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2001, s. 38–51.

– Szwecja

Gruszyński J., *Szkolnictwo polonijne w Szwecji*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 381–383.

Suda R., *Nauczanie języków ojczystych na terenie Szwecji*, w: *Oświata, książka i prasa na obczyźnie*, red. C. Czaplński, Londyn 1985, s. 63–76.

– Ukraina

Gurla H., *Szkolnictwo polskie na Ukrainie Radzieckiej w XX wieku*, „Wiadomości Historyczne” 1998, nr 3, dod. „Muzeum Szkolne”, s. 35–41.

– Węgry

Kaczmarek U., *Powstanie i rozwój organizacji i instytucji polonijnych na Węgrzech*, „Przegląd Polonijny” 1988, z. 2, s. 57–72.

Wieliczko M., *Oświata i szkolnictwo polskie na Węgrzech*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Koprukowniak, Lublin 1980, s. 56–72.

– Wielka Brytania

50 lat Polskiej Szkoły im. Królowej Jadwigi, oprac. A. Johnson, Londyn, Koło Polskiej Macierzy Szkolnej Forest Gate, 2006.

Bilińska K., *Karolinka w Pitsfordzie, 1947–1949*, Londyn, Caldrea House, 1999.

Chwastyk-Kowalczyk J., *Polskie czasopisma emigracyjne wspierające edukację w Wielkiej Brytanii w latach 1946–2017*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 1–2, s. 133–153.

Chwastyk-Kowalczyk J., *Polskie szkoły prywatne w Wielkiej Brytanii po 1947 roku w świetle doniesień prasowych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2015, nr 1–2, s. 136–154.

Draus J., *Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie*, w: *Amico, socio et viro docto. Księga ku czci profesora Andrzeja Kazimierza Banacha*, red. T. Pudłocki, K. Stopka, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, 2015.

Księga pamiątkowa szkoły im. M. Konopnickiej w Londynie 1953–1993 – 40 lat istnienia, Londyn 1993.

Ludzińska K., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 127–150.

Matuszewicz A., *Struktura i aktualny stan szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Koprucki, Lublin 1980, s. 142–147.

Nadolny A., *Znaczenie i rola polonijnych instytucji oświatowych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych AP, Niemiec i W. Brytanii)*, „Studia Polonijne” 1983, t. 6, s. 181–193.

Owsianka E. S., *Na innej planecie. Migawki z lat szkolnych w Pitsford 1947–1954*, London, Veritas Foundation Publication Centre, 2002.

Pawlikowska A., *Polskie szkoły przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii. Geneza, rozwój i stan obecny*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2003, nr 2, s. 22–30.

Polacy w Wielkiej Brytanii. Historie mówione i wizualne, oprac. J. Łuba, Warszawa, Ośrodek Karta, 2016.

Radzik T., *Brytyjska pomoc edukacyjna*, w: *Mobilizacja uchodźstwa do walki politycznej 1945–1990*, red. L. Kliszewicz, Londyn, Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie, 1995, s. 352–368.

Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1991.

Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach 1945–1954. Instytucje i organizacje*, „Rocznik Polonijny” 1981, t. 2.

Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach drugiej wojny światowej*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1986.

Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii*, w: *Mobilizacja uchodźstwa do walki politycznej 1945–1990*, red. L. Kliszewicz, Londyn, Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie, 1995, s. 369–394.

Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995.

Radzik T., *Szkolnictwo w Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej*, w: *Szkolnictwo polonijne w XX wieku. Studia i rozprawy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1986, s. 65–148.

Radzik T., *Troska o Polskość Dzieci i Młodzieży*, w: *Mobilizacja uchodźstwa do walki politycznej 1945–1990*, red. L. Kliszewicz, Londyn, Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie, 1995, s. 395–417.

Romejko A., *Polskie szkolnictwo katolickie i ośrodki wychowawcze w Wielkiej Brytanii*, „Studia Gdańskie” 2001, t. 14, s. 201–235.

Wilson B., *Polski język mówiony w Wielkiej Brytanii. Pierwsze pokolenie emigracyjne po II wojnie światowej. Środowisko robotnicze*, Londyn, Polska Macierz Szkolna Zagranicą, 1992.

Wnuk W., *Szkoła polska przy parafii Świętej Trójcy w Windsor*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 393–397.

Wyrwich M., *Wyróżnieni przez brytyjską królową*, „Niedziela” 2017, nr 29, s. 44–45.

Zamecka-Zalas O., *Rola rodziny w wychowaniu ojczystym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii (w latach 1945–1989)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, t. 2, s. 231–249.

Zamecka-Zalas O., *Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania ojczystego dziecka w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii*, w: *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zabrowska, Piotrków Trybunalski, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2016, s. 281–293.

– Włochy

Lipski D., *Uniwersytet Letni Kultury Polskiej w Rzymie. Historia – Ludzie – Misja*, Warszawa, Wydawnictwo Campidoglio, Londyn, Instytut Polskiej Akcji Katolickiej w Wielkiej Brytanii, 2018.

– ZSRR

Głowacki A., *Kadry Komitetu do spraw Dzieci Polskich w ZSRR przy Ludowym Komisariacie Oświaty RFSRR (1943–1946)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1–2, s. 17–32.

Głowacki A., *Na pomoc zesańczej edukacji. Działalność wydawnicza Komitetu do Spraw Dzieci Polskich w ZSRR (1943–1946)*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2017.

Kurzowa Z., *Język polski w ZSRR. Historia, stan obecny, potrzeby badawcze*, „Przegląd Polonijny” 1980, z. 1, s. 17–38.

Losy pedagogów polskich na Wschodzie, wstęp i oprac. E. Walewander, Warszawa, Stowarzyszenie Współpracy Polska – Wschód, 2002.

Oświata polonijna w ZSRR, „Edukacja i Dialog” 1991, nr 3/4, s. 63–65.

Szkolnictwo polskie w ZSRR 1943–1947, red. S. Skrzyszewski, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1961.

Trela E., *Polskie placówki oświatowe i wychowawcze w Związku Radzieckim w latach 1943–1946. Liczebność i rozmieszczenie*, Wrocław [i in.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1981.

3.6.2. Ameryka Północna

Wysocki J. W., Gliński W., *Polska – dwa światy. Kraj i Polonia. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej „Polacy w Ameryce Północnej – 400-lecie”*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2009.

– Kanada

80-lecie Polskiej Sobotniej Szkoły w Kitchener, Ont. przy parafii Najświętszego Serca Jezusowego, Kitchener – Waterloo, Polski Ośrodek Kulturalno-Oświatowy, 1975.

Kapron D., Stephan W., *Z zagadnień oświaty Polish-Canadians drugiej połowy XX wieku*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 77–96.

Krukowski T., *Katolickie szkolnictwo polonijne w Kanadzie. Przeszłość – współczesność – przyszłość*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 329–340.

– Stany Zjednoczone

Bonusiak A., *Działalność oświatowa Kongresu Polonii Amerykańskiej. Od końca lat sześćdziesiątych do końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku*, „Przegląd Polonijny” 1999, z. 4, s. 107–132.

Bonusiak A., *Dzieje polskiego szkolnictwa w metropolii chicagowskiej 1951–1997*, Przemyśl, „Mercator”, 2001.

Bonusiak A., *Polonijna Oświata Sobotnia w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Szkice – Dokumenty – Materiały*, t. 1, Przemyśl, „Mercator”, 2001.

Bonusiak A., *Szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1984–2003. Analiza funkcjonalno-instytucjonalna*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004.

Dudzińska A., *Polonijne organizacje oświatowe w USA*, „Nowa Szkoła” 1997, nr 3, s. 37–40.

Groniowski K., *Polskie szkoły kształcące w Stanach Zjednoczonych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1989, nr 4, s. 407–423.

Jachniewicz J., *Szkoła przy parafii św. Stanisława Kostki w Brooklynie*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 385–388.

Kościńska R., Taras P., *Szkoła polonijna jako czynnik kulturowej tożsamości w systemie działania społeczności polonijnej w Stanach Zjednoczonych*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 51–125.

Kubiak H., *Polski Narodowy Kościół Katolicki w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1897–1965. Jego społeczne uwarunkowania i społeczne funkcje*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970.

Kucha R., *Z zagadnień oświaty polonijnej w USA po drugiej wojnie światowej*, w: *Szkolnictwo polonijne w XX wieku. Studia i rozprawy*, red. A. Kopruckowniak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1986.

Leś B., *Kościół w procesie asymilacji Polonii amerykańskiej. Przemiany funkcji polonijnych instytucji i organizacji religijnych w środowisku Polonii chicagowskiej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1981.

Majewski J., Nitz F., *Polonia w Stanach Zjednoczonych. Organizacje, udział w życiu politycznym*, Warszawa, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, 1970.

Miąso J., *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa, PWN, 1970.

Nadolny A., *Znaczenie i rola polonijnych instytucji oświatowych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych AP, Niemiec i W. Brytanii)*, „Studia Polonijne” 1983, t. 6, s. 181–193.

Pietras Z. J., *Wybrane problemy oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Kopruckowniak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1980, s. 120–132.

Praszałowicz D., *Główne uwarunkowania przemian polonijnych i szkół parafialnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki*, w: *Polonijna oświata szkolna i pozaszkolna. Wybrane zagadnienia*, red. A. Kopruckowniak, R. Kucha, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1985.

Serwański J., *O perspektywach nauczania języka polskiego w szkolnictwie polonijnym (na przykładzie Chicago)*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 251–260.

3.6.3. Ameryka Południowa

– Argentyna

Rafalik K., *Maciaszkowo. Oaza polskości*, Buenos Aires 1992.

Sęk J., *Oświata polonijna w Argentynie*, w: *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*, red. A. Kopruckowniak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1980, s. 148–156.

Wróbel H., *Z historii szkolnictwa polonijnego w Argentynie*, „Studia Polonijne” 1983, nr 7, s. 341–353.

Złoty jubileusz Polskiej Szkoły im. Tysiąclecia Chrztu Polski Ojców Franciszkanów (Bernardynów) w Martin Coronado, oprac. H. Wróbel, Buenos Aires 2012.

– Brazylia

Michalik-Sztumska M., *Wychodźstwo polskie w Brazylii. Stan badań nad zagadnieniem*, „Zeszyty Historyczne” 2010, t. 11, s. 323–330.

Wojtaszczyk L., *Z historii szkolnictwa polonijnego w Brazylii*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2000, nr 1, s. 20–28.

Sęk J., *Szkolnictwo polonijne w Brazylii w latach 1876–1978*, Lublin 1982, mps.

3.6.4. Ameryka Łacińska

Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej. Zbiór studiów, red. M. Kula, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.

Walewander E., *Polonia w Ameryce w badaniach środowiska naukowego KUL*, w: *Polonia latynoamerykańska w polskiej nauce i praktyce społecznej. Tendencje najnowsze i wyzwania. Konferencja Robocza, Warszawa, 28 listopada 1997 r.*, red. M. Malinowski, Warszawa, CESLA, 1998.

3.6.5. Afryka

Knopiek J., *Działalność oświatowo-wychowawcza wśród skupisk polskich w Afryce Północnej w czasie drugiej wojny światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3–4, s. 81–94.

3.6.6. Bliski i Środkowy Wschód

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

Romanowska E., *Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego w Palestynie*, w: *Nauczyciele – uczniowie. Solidarność pokoleń. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, red. T. Zaniewska, Warszawa, Wydawnictwo SGGW, 2007, s. 275–283.

3.6.7. Daleki Wschód

Winiarz A., *Zarys dziejów oświaty polonijnej na Dalekim Wschodzie (1907–1949)*, „Przegląd Polonijny” 1993, z. 1, s. 93–114.

3.6.8. Kraje arabskie

Kapiszewski A., Bożek W., *Polacy i Polonia w krajach arabskich w II połowie XX wieku*, „Przegląd Polonijny” 2001, z. 1, s. 29–43.

3.6.9. Australia

Koprukowniak A., *Szkolnictwo polonijne w Australii*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprukowniak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 374–398.

Sprengeł M., *Szkolnictwo polskie w Australii w XX wieku*, „Kultura i Edukacja” 2002, nr 2, s. 15–165.

3.7. Wydawnictwa szkolne

Lasocki W. A., *Polskie wydawnictwa szkolne na obczyźnie*, w: *Oświata, książka i prasa na obczyźnie*, red. C. Czaplński, Londyn 1985, s. 106–115.

3.8. Szkolnictwo wyższe

Brzeski T., *Wydział Prawa przy Uniwersytecie w Oxfordzie 1941–1947*, „Nauka Polska na Obczyźnie” [Londyn] 1955, z. 1, s. 5–32.

Drewnowski J., Wałaszewski Z. E., *Polski Uniwersytet na Obczyźnie (PUNO)*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, t. 4, red. K. Dopierała, Toruń 2005, s. 142–143.

Gawenda J., *Polska Szkoła Architektury. Okres liverpoolski 1942–1946*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1958, z. 2, s. 81–91.

Kaniewski P., *Polska Szkoła Architektury w Wielkiej Brytanii 1942–1954*, Warszawa, Marek Woch, 2013.

Konopka S., *Polski Wydział Lekarski w Edynburgu: (w 35-lecie jego założenia)*, „Archiwum Historii Medycyny” 1976, r.39, s. 125–139.

Niemiałowski M., *Wspomnienie o doc. dr. med. doktorze honoris causa Wiktorze Tomaszewskim, strażniku pamięci Polskiej szkoły medycznej w Edynburgu (1941–1949)*, w: *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, red. T. Zaniewska, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2001, s. 106–108.

Polski Wydział Lekarski przy Uniwersytecie w Edynburgu, oprac. J. Brodzki, Edynburg, Rada Wyd. Pol. Wyd. Lek. przy Uniwersytecie, 1942.

Połujan S., *Polska Szkoła Architektury – okres londyński – 1946–1954*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1958, z. 2, s. 92–102.

Pyłat J. K., *PUNO Polski Uniwersytet na Obczyźnie*, Londyn, Pułtusk, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, 2010.

Radzik T., *Szkoła Nauk Politycznych i Społecznych*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, t. 4, red. K. Dopierała, Toruń, „Kucharski”, 2005, s. 48.

Rostowski J., *Polski Wydział Lekarski przy Uniwersytecie w Edynburgu*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1955, t. 1, z. 1, s. 33–49.

Rużyło E., *Powstanie i działalność Polskiego Wydziału Lekarskiego na uniwersytecie w Edynburgu (1941–1949)*, w: *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, red. T. Zaniewska, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2001, s. 88–105.

Sas-Skowroński M., *Polski Uniwersytet na Obczyźnie*, w: *Monograph Polish Faculty of Law Oxford 1944–1947 at the University of Oxford*, red. J. Cywiński, T. Rojewski, W. Toporowski, London 1997, s. 17–31.

Sulimirski T., *Fundusz Kultury Narodowej*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1961, z. 3.

Sulimirski T., *Polish University College Association Limited*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1958, z. 2, s. 115–120.

Sulimirski T., *Rada Akademickich Szkół Technicznych*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1955, z. 1.

Szczepanik E., *Wydział Ekonomiczno-Handlowy PUC*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1958, z. 2, s. 70–80.

Szydłowski S. W. J., *Studia wyższe Polaków w Wielkiej Brytanii. Stypendia Komitetu Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii i brytyjskiego Ministerstwa Oświaty 1947–1961*, „Nauka Polska na Obczyźnie 1939–1960” 1961, z. 3.

Taborska H., *Polskie Szkoły Architektury w Wielkiej Brytanii*, w: *Wkład wychodźstwa polskiego w naukę i kulturę Wielkiej Brytanii*, Kraków 2000, s. 39–40.

Teleszyński Z., *Polski Wydział Lekarski przy Uniwersytecie w Edynburgu*, „Archiwum Historii Medycyny” 1967, r. 30, s. 45–63.

Terlecki R., *Powstanie Polskiego Wydziału Lekarskiego w Edynburgu w 1941 r.*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1988, r. XLI.

Topolska M. B., *Polski Wydział Lekarski na Uniwersytecie w Edynburgu*, w: *Encyklopedia Polskiej Emigracji i Polonii*, t. 4, red. K. Dopierała, Toruń, „Kucharski”, 2005, s. 143–144.

3.9. Przedmioty, programy nauczania

Hołub-Pacewiczowa Z., *Nauczanie geografii Polski na obczyźnie*, Londyn, Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą, 1969.

Kowalewski J., *80 lat nauczania języka polskiego jako obcego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2011, z. 3, s. 99–123.

4. CZASOPISMA

„Biuletyn Historii Wychowania”

„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

„Przegląd Polonijny”

„Przegląd Zachodni”

- „Rocznik Polonijny”
- „Rozprawy z Dziejów Oświaty”
- „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”
- „Studia Polonijne”
- „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Polonijne”.

Education of the Polish diaspora after the Second World War – the present state of research

Summary

Aim: The aim of the study is to present the state of research on the Polish education after World War II until 1989.

Methods: The study uses a historical and synthetic method.

Results: The results of the research include the following: methodological problems of the research on the history of the Polish diaspora, a list of the most important research centers and their characteristics, a list of thematic publications divided by categories: compendium, general studies, studies devoted to organizational structures of the Polish diaspora, biographical studies, a list of literature on the subject taking account of the geographical perspective, a list of works on subjects and curricula, bibliography of the most important journals.

Conclusions: The research on the Polish diaspora has been covered by synthetic approaches, general assessments and periodical works concerning the current state of research. To a lesser extent, such summaries included the history of the Polish diaspora education. The article is therefore a help for researchers of education of the post-war Polish diaspora. The autor points out research problems and topics that still pose a challenge for researchers of the history of Polish and American education.

Keywords: Polish diaspora, Polish research methodology, Polish education, research centers on the Polish diaspora.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2019, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

SABINA BOBER: *POLSKOŚĆ W OBLICZU ZAGROZEŃ. OD ROZBIORÓW DO NIEPODLEGŁOŚCI,* WARSZAWA 2018, s. 308

Książka prof. Sabiny Bober z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II nie jest kolejną próbą stworzenia krótkiego i łatwego do uchwycenia przez czytelnika nieoswojonego z myśleniem historycznym kompendium dziejów narodowych. Hasłem, wokół którego snuje się jej narracja, jest niepodległość. Toteż wbrew zapowiedzi tytułowej nie od rozbiorów zaczyna autorka swe rozważania, ale właśnie od momentu, kiedy po 123 latach trwania w niewoli Polska na powrót rodzi się do życia.

Tytuł jednej z prac zbiorowych powstałych na KUL-u brzmi *Powrót Polski na mapę Europy*¹. Symboliczna treść tego tytułu jest nie do podważenia, ale należy przy tym pamiętać, że tak naprawdę Polska z tej mapy nigdy nie zniknęła. Wręcz przeciwnie. Była stałym wyrzutem sumienia dla mocarstw, które ją kiedyś unicestwiły politycznie, a przez cały czas trwania zaborów nie rezygnowały z prób zabicia jej duchowej substancji.

Koniec pierwszej wojny światowej, wzajemna walka państw, na których ciążyła wina za zabory, stworzyły zatem sytuację, w której możliwe stało się wskrzeszenie Polski. Wielu przywykło do traktowania tego wydarzenia jako wypadkowej zdarzeń historycznych, które ostatecznie położyły kres Świętemu Przymierzu, a to oznaczało zapowiedź nowego porządku politycznego w Europie. Jest to niewątpliwie ważny fragment w dziejach Europy przełomu XIX i XX wieku, ale z pewnością nie decydujący, przynajmniej patrząc na to z polskiej perspektywy. Na ogół nie zdajemy sobie sprawy z postępu adaptacji sposobu myślenia przeciętnego Polaka do retoryki, jaką wpajał mu zaborca przez z górą sto lat. Dlatego też albo powtarza się treści propagandowe, mające mało wspólnego z rzeczywistością historyczną, kreujące ogół Polaków na bohaterów walki niepodległościowej, albo traktuje się niepodległość jako dar Ententy i Traktatu Wersalskiego. Wyolbrzymia się ważne wydarzenie, którym było orędzie Wilsona, a odparcie bolszewików spod Warszawy w 1920 r. widzi się jako zbieg okoliczności lub

¹ *Powrót Polski na mapę Europy*, red. C. Bloch i Z. Zieliński, Lublin 1995.

– w zależności od opcji politycznych – toczy się boje o to, kto był architektem tego zwycięstwa.

Jeśli mowa o Cudzie nad Wisłą, to jego treścią była nie tylko wiktoria w polu. Prawdziwym cudem było postawienie w warunkach dopiero montowanego państwa ponad miliona ludzi pod bronią i danie im środków do walki. W pracy niepodległościowej, jak się na ogół mniema, uczestniczyło czynnie około 12% społeczeństwa. W dodatku obciążały nas niektóre mniejszości narodowe, które nie były zainteresowane odbudową Polski, a niekiedy pozostawały wręcz wrogie.

Nie jest więc rzeczą łatwą wytłumaczyć przeciętnemu Polakowi, tak by pojął to nie tylko sercem, ale także rozumem, jak to było z tą niepodległością, która „wybuchła”. Co doprowadziło do genezy tego „wybuchu”, czym on zaowocował nie tylko w 1918 r., ale także w latach, kiedy za odzyskaną niepodległość przyszło walczyć i cierpieć.

Właśnie na kanwie takiego myślenia powstała recenzowana tu książka. O ile w ciągu zmieniających się warunków bytu narodowego i państwowego niepodległość ma swoje odbicie w rozdziale I omawianej książki, zatytułowanym *Losy polityczne Polski*, są dwie bardzo wyraźne cezury: rok 1918 i 1989, to jej dalsze rozdziały odsłaniają blaski i cienie czynu niepodległościowego.

Nie jest to już proces dochodzenia do niepodległości, ale zmagania się o jej utrzymanie, o jej istotę, a zwłaszcza o rodzenie się tego, co nazywamy tożsamością narodową, odpowiedzialnością za państwo. To ostatnie pojęcie nie było dziedziczone po jakże długich naszych dziejach, ale właśnie ono w tym najtrudniejszym czasie rodziło się i dojrzewało. Zapłaciliśmy za wolność hekatombą najlepszych odrośli narodu, ale trzeba się zawahać, zanim nazwie się ją daremną stratą. Bo ziarno rzucone w ziemię zaowocowało. Cóż z tego, że może za późno, a jego dojrzewanie tak długo i opornie trwa.

W rozdziale II (*W nurcie powstań narodowych, niepodległości i wojny*) trzeba było najpierw uściślić pojęcie patriotyzmu. Z wielu powodów stało się ono niejednoznaczne, a nawet mylące w licznych, jakże istotnych sprawach. Na przykład powstały w ZSRR w czasie drugiej wojny światowej Związek Patriotów Polskich, który był koniem trojańskim przemycającym do Polski obcy jej, a nawet wrogi reżim. Inna zmyłka to PRON – Patriotyczny Front Odrodzenia Narodowego. Może mniej nośna była nazwa *księża patrioci*, mająca w podtekście zawsze negatywną konotację. Trzeba było zatem powiedzieć, co to jest patriotyzm, jakiej daniny zażądał od Polaków i od czego nikt ich nigdy nie dyspensował.

Patriotyzm zawsze był klamrą, która spinała daninę krwi i jej owocowanie. Trzeba było pokazać, że niepodległości nie odzyskiwało się na zawsze, ale że walka o nią nie ustała nawet w najtragiczniejszych momentach, a potem, kiedy pozorowana niepodległość jednych uwiodła, a drugich zniewoliła, walka przybrała inną postać.

Te meandry najnowszych naszych dziejów nie są czytelne dla wszystkich. Stąd mamy tak częsty, a tylko częściowo zawiniony indyferentyzm narodowy. Dlatego wielu Polaków i sporo ludzi z zewnątrz patriotyzm nazywa nacjonalizmem, gdyż

nie pojmują oni źródeł i genezy tego specyficznego polskiego patriotyzmu, który nie dopuszczał – bo nie mógł dopuszczać alternatywności, choć nigdy nie przeżył się w szowinizm. Po prostu był rodzajem obrony narodu, który tak często okazywał się bezbronny wobec gwałtu i przemocy.

Od patriotyzmu nie odchodzi autorka także w rozdziale III, zatytułowanym *Od PRL do III Rzeczypospolitej*. W czasach Polski Ludowej bowiem nastąpiło pełne zawirowanie w pojmowaniu tego terminu. Kresem wydawał się rok 1989, ale powstała wówczas rzeczywistość nakazywała daleko idącą ostrożność w zbyt pochopnym łączeniu jej z patriotyzmem bez przymiotników i koniecznych wykładni.

Konfrontując świadomość historyczną przeciętnego Polaka – jak wiadomo w wielu przypadkach mającą określone braki – z rzeczywistością nam współczesną, nie powinniśmy mieć wątpliwości, czy taka książka jak tu prezentowana, łatwa w przekazie i wprowadzająca do obiegu w cennym i obszernym Aneksie wiele źródeł – a choćby ustaw zasadniczych – wprawdzie nie tajnych dla historyka, ale dla większości czytelników stanowiących *novum*, nie powinna znaleźć szerszego rozpowszechnienia?

Pytanie to jest retoryczne, bo wiadomo, że świadomości historycznej społeczeństwa nie budują ambitne dzieła historyczne, ale właśnie treści łatwo dostępne, oddziałujące na wyobraźnię, dobrze zapadające w pamięć.

Szkicowe opracowanie niniejszego tematu ukazało się już dawno, ale na pełne jego wydanie, mimo podejmowanych prób, trzeba było trochę poczekać². Trudno dociec przyczyn, ale wydaje się, że jedną z nich jest embargo, na jakie skazane było słowo *patriotyzm* w publicznym przekazie.

Dlatego należą się słowa wielkiego uznania dla Stowarzyszenia Współpracy Polska – Wschód, które podjęło myśl wydania tej książki. Nie trzeba było przekonywać kierownictwa tej organizacji o potrzebie pojawienia się tej pozycji na rynku wydawniczym. Już sam ten wymowny fakt budzi nadzieję, że czasy, kiedy patriotyzm był słowem wstydliwym, na szczęście minęły. Wymowna jest treść dedykacji książki umieszczonej staraniem prezesa Józefa Brylla: *Stowarzyszenie Współpracy Polska – Wschód, wydając niniejszą książkę, pragnie dać wyraz swego hołdu dla Narodu Polskiego w stulecie odzyskania przez Niego niepodległości*³.

KS. EDWARD WALEWANDER
ORCID: 0000-0001-7826-2332
Katolicki Uniwersytet Lubelski

² Por. S. Bober, *Patriotyzm w procesie wychowawczym na tle przemian historycznych w Polsce XIX i XX wieku*, Poznań 2008.

³ Taż, *Polskość w obliczu zagrożeń. Od rozbiorów do niepodległości*, Warszawa 2018, s. 5.

**TERESA ZANIEWSKA: PAN NA ZAMKU MURI.
ZYGMUNT STANKIEWICZ (1914–2010). ŻOŁNIERZ
– ARTYSTA – MYŚLICIEL, WARSZAWA 2018, s. 176**

Najnowsza książka Teresy Zaniewskiej opowiada o prawie nieznanym w Polsce Zygmuncie Stankiewicz, uczestniku kampanii wrześniowej 1939 roku, żołnierzu 2 Dywizji Strzelców Pieszych, w 1940 roku internowanym w Szwajcarii, w której pozostał do końca życia, to jest do 2010 roku. Był wybitnym artystą rzeźbiarzem, myślicielem i działaczem patriotyczno-niepodległościowym. Urodził się w 1914 roku w niezamożnej rodzinie w Białymstoku i tu zdobył średnie wykształcenie. Już jako uczeń wykazywał niepospolity talent malarski, rozwijany pod okiem mistrza – profesora Józefa Blicharskiego. Walczył początkowo w Polsce, następnie we Francji, skąd wraz z całą polską dywizją został internowany w Szwajcarii. Tu po wojnie ożenił się z Catherine von Ernst, pochodzącą ze starego arystokratycznego rodu, która do końca gorliwie wspierała jego działalność.

Książka jest oparta na dość bogatych materiałach źródłowych. Autorka wykorzystała różnego rodzaju wspomnienia – drukowane i mówione – opisywanej postaci, dokumenty przechowywane na Zamku Muri, zwłaszcza akta Instytutu Badań Zagadnień Światowych, i bogatą korespondencję Z. Stankiewicza z różnymi organizacjami, głównie polonijnymi z całego świata, z uczonymi polskimi i szwajcarskimi. W niewielkim stopniu została też wykorzystana prasa emigracyjna.

Pozycja składa się z ośmiu rozdziałów. Pierwszy opowiada o dzieciństwie, szkołach białostockich, kampanii wrześniowej i walkach we Francji aż do momentu internowania 2 Dywizji Strzelców Pieszych w Szwajcarii. W kolejnym rozdziale autorka opisuje perypetie życiowe oraz twórczość artystyczną w latach internowania i tuż po zakończeniu wojny. Są w książce fotografie pięknych rzeźb Stankiewicza, jak na przykład *Ewangelista Łukasz* i *Bitwa* na drzwiach kaplicy w Zuchwil (1942 r.), *Medytacja*, *Przekonanie* i wiele innych. Większość to rzeźby w kamieniu. Inny rozdział, zatytułowany *Magna Res Libertas*, poświęcony jest kilkuletniej pracy Stankiewicza jako dyrektora słynnego, ale wówczas już bardzo zaniedbanego Muzeum Polskiego w Rapperswilu. Wiele wysiłków Stankiewicza, zmierzających do modernizacji tej ważnej placówki, kończyło się przeważnie niepowodzeniem, gdyż Poselstwo Polskie w Bernie pragnęło z niej uczynić ośrodek komunistycznej propagandy. W tej sytuacji Stankiewicz zrezygnował z funkcji dyrektora Muzeum i zajął się bardziej praktycznymi zadaniami.

W rozdziale zatytułowanym *Przemysłowiec z duszą artysty* znajdujemy dość obszerny opis starań o założenie własnej fabryki w Gumligen pod nazwą „Licht

und Form”, w której produkował urządzenia oświetleniowe, cieszące się wielką popularnością nie tylko w Szwajcarii, lecz i w innych krajach Europy. Chłonnym rynkiem okazała się także Tunezja. Fabryka przyniosła mu znaczne dochody, które pozwalały na sfinansowanie nie tylko potrzeb rodzinnych, ale również i innych przedsięwzięć naukowych oraz patriotycznych. Pozwoliły mu też na wznowienie twórczości artystycznej. Powstało wówczas wiele nowych dzieł, m.in. pomnik generała Mariana Langiewicza w Grenchen koło Solothurn (1963 r.). W roku 1962 zamieszkał wraz z żoną i czworgiem dzieci w Zamku Muri, położonym w rezydencyjnej dzielnicy Berna, należącym od wieków do rodzin Wagnerów i von Ernstów. Gdy wprowadzili się do niego nowi mieszkańcy, Zamek stał się centrum polskości. *Nigdy nie brakowało tu miejsca dla Polaków. Przez lata byli w nim mile widziani, znajdowali opiekę i pomoc, nigdy nie wychodzili głodni* – pisze autorka.

W latach 1950–1951 Stankiewicz został prezesem Komitetu Akcji na Rzecz Poczynañ Polonijnych. Był także prezesem Koła Stowarzyszenia Polskich Kombatantów w Szwajcarii. W latach sześćdziesiątych rzeźbił wiele, głównie w kamieniu, stali, żelazie i aluminium. Był ceniony przez artystów i uczonych szwajcarskich. Został członkiem elitarnego Gesellschaft Schweizerischer Maler, Bildhauer und Architekten. Miał liczne wystawy swoich dzieł nie tylko w Szwajcarii, ale również w Paryżu i w wielu miastach Republiki Federalnej Niemiec. Polski nie mógł odwiedzić przez długi czas. Nie otrzymał zgody władz PRL nawet na przyjazd na pogrzeb swojej matki.

W 1978 roku, angażując własne środki finansowe, założył na Zamku Muri polski Instytut Badań Zagadnień Światowych *nie po to, aby walczyć przeciwko komuś albo czemuś, ale o wolną, sprawiedliwą i bliższą prawdy przyszłość, w której godność ludzka znajdzie swoje poszanowanie*. Instytut Zygmunta Stankiewicza utrzymywał żywe kontakty z elitami naukowymi i politycznymi w Europie i na świecie. Byli z nim związani m.in.: Bohdan Cywiński, Edward Szczepanik, Zbigniew Brzeziński, Jerzy Giedroyc, Jan Nowak Jeziorański, Norman Davies, Jeanne Hersch, Walter Hofer, Willy Linder, Franz Andre Blankart, Hans Senn, Ulrich Zimmerli, Oskar Gruenwald, Ernst Kux. Instytut organizował konferencje naukowe i publikował ich wyniki. Brało w nich udział kilkunastu znakomitych uczonych szwajcarskich oraz politycy i naukowcy polscy, głównie z Londynu i Paryża. Swego rodzaju podporą Instytutu był słynny polski dominikanin, ojciec Józef Maria Bocheński, wieloletni profesor Uniwersytetu we Fryburgu. Warto dodać, że funkcje sekretarza tego Instytutu pełniła przez wiele lat autorka omawianej tu książki.

W dalszej części tej niezwykle interesującej publikacji znajdziemy frapujący opis prywatnego Polskiego Muzeum Historycznego, największej tego typu placówki poza granicami kraju, stworzonego przez Zygmunta Stankiewicza na Zamku Muri. Znalazły się w nim liczne pamiątki polskie, zgromadzone głównie drogą zakupów na aukcjach w Europie i w Ameryce. Była wśród nich m.in. szabla Jana III Sobieskiego. Placówkę tę zwiedzało wielu Polaków i cudzoziemców. Dodajmy, że zwiedzających oprowadzał pasjonat historii ojczystego kraju, Zygmunt Stankiewicz. *W narodziny i życie ludzi oraz instytucji wpisana jest śmierć*, pisze autorka, informując czytelnika,

że w rok po śmierci matki, Catherine Stankiewicz von Ernst, jej dzieci w 2017 roku wystawiły na sprzedaż ponad tysiąc cennych eksponatów muzealnych. Ostatni krótki rozdział pracy, noszący tytuł *Filozofia wszechistnienia*, zawiera zwięzłą analizę filozofii sztuki, którą stworzył Stankiewicz.

Opisując działalność artystyczną, społeczną i polityczno-patriotyczną Stankiewicz, autorka wykazała dobre opanowanie warsztatu naukowego historyka. Zarówno konstrukcja jej pracy, rozłożenie treści w poszczególnych rozdziałach, jak i sposób naukowej interpretacji opisywanych zjawisk i wydarzeń nie budzą żadnych zastrzeżeń. Być może postać Zygmunta Stankiewicza można było przedstawić na szerszym tle Polonii szwajcarskiej po II wojnie światowej, ale nie zmieniliby to obrazu dokonań tego artysty i polityka.

Autorka dość szczegółowo opisała miejsce i rolę Polaków w kraju Helwetów, zwłaszcza od czasów Odrodzenia aż po wiek XX. Czytelnik znajdzie w tej części pracy wiele interesujących informacji o Szwajcarii jako kraju zawsze dla Polaków gościnnym. Interesująca jest informacja, że z bazylejskiej drukarni wyszło wiele dzieł wybitnych polskich humanistów: Mikołaja Kopernika, Marcina Kromera, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Stanisława Orzechowskiego. Bliskie związki ze Szwajcarią miał także Jan Łaski, którego pomnik znajduje się naprzeciw gmachu głównego Uniwersytetu w Genewie. Ten mały alpejski kraj wiele wniósł do życia Europy, w tym również Polski. W okresie zaborów Szwajcaria dla wielu polskich bohaterów stała się drugą ojczyzną. Z wielką życzliwością spotkali się w Szwajcarii m.in. Tadeusz Kościuszko, generał Marian Langiewicz i liczni emigranci po powstaniach listopadowym i styczniowym. Ze Szwajcarią wiązało swoje losy wielu wybitnych przedstawicieli kultury polskiej, m.in.: Antoni Malczewski, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, Józef Ignacy Kraszewski, Stefan Żeromski, Henryk Sienkiewicz, Ignacy Jan Paderewski, Karol Szymanowski, Zofia Kossak, Kazimierz Wierzyński, Zofia Stryjeńska i Maria Dąbrowska. Autorka uświadamia nam, jak ważnym krajem dla Polaków jest Szwajcaria.

Liczne kontakty autorki z Zygmuntem Stankiewiczem i jego Instytutem dały jej możliwość bardzo wnikliwej i rzetelnej analizy oraz oceny jego dorobku. Ta niezwykle wartościowa pozycja uświadamia nam, czym jest dla człowieka ojczyzna i jak trudno bez tego jedyne miejsce na ziemi być w pełni wielkim, silnym i szczęśliwym.

Na zakończenie dodajmy, że omawiana książka, napisana przepiękną polszczyzną, stanowi dość rzadki przykład prawdziwie humanistycznej publikacji, przyciągającej uwagę czytelnika nie tylko swoją treścią, ale i pięknem ojczystego języka. Mając na uwadze tak walory naukowe, jak i piękny język książki o prawie nieznanym w Polsce wybitnym artyście i wielkim patriocie, Zygmuncie Stankiewicz, polecam ją polskim czytelnikom, w szczególności zaś naszym nauczycielom.

TOMASZ BORECKI

ORCID: 0000-0001-9669-9191

Szkoła Główna Gospodarstwa
Wiejskiego w Warszawie

POLSKA I POLACY W POEZJI ROSYJSKIEJ, WIERSZE WYBRAŁ I PRZEŁOŻYŁ JAN ORŁOWSKI, LUBLIN 2018, s. 112

Kilka słów na temat zbioru wierszy, które wybrał i przełożył – a w dwóch przypadkach sam napisał – profesor Jan Orłowski rozpoczyna tytuł wiersza Adama Mickiewicza. Jest w nim skarga na los narodu ujarzmionego, ale także hołd i najwyższe uznanie dla tych Moskali, którzy stanęli po stronie ofiar samodzielnia i wraz z nimi zapłacili najwyższą cenę.

Książka¹ ukazała się staraniem Lubelskiego Oddziału Wojewódzkiego Stowarzyszenia Współpracy Polska – Wschód, a w dedykacji pióra ks. profesora Edwarda Walewandra czytamy, że ma ona upamiętnić setną rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości.

W zapleczu tej ciekawej inicjatywy jest jednak wymienione Stowarzyszenie nie tylko jako jego Lubelski Oddział Wojewódzki, ale jako organizacja ogólnopolska, której warszawskie władze reprezentuje pan prezes Józef Bryll. Wspomniano o tym, gdyż w *Przedmowie* do prezentowanego tomu wierszy podzielili się autorstwem on i ks. Walewander. Obaj zwrócili uwagę na rolę nie tylko artystyczną, jaką pełniła poezja, a może trzeba by powiedzieć – w ogóle literatura rosyjska – w budowaniu nastrojów w stosunku do Polski, do sprawy polskiej i do Polaków. Nie było to bezkolizyjne pasmo niczym niezakłócanych relacji. Po obu stronach stali ludzie związani z własnym establishmentem. W przypadku Polaków mocno naruszonym ranami, jakich doznali, dopominając się o własną ojczyznę i jej niepodległość. W literaturze tak rosyjskiej, jak i polskiej częściej dawały o sobie znać resentymenty, a co może szczególnie było ważne – brak wzajemnego zrozumienia.

Te sprawy pojawiają się o wiele pełniej w merytorycznym wstępie profesora Orłowskiego, bez którego być może właściwe odczytanie wierszy nie dla każdego byłoby łatwe. Ukazał on rzecz ogromnie ważną. A jest nią historia jako żywa tkanina zarówno dziejów rosyjskich, jak i polskich. Było to splecenie zabójcze. Stało przekleństwem dla wielu pokoleń mających zapis cierpienia wkomponowany w życiorysy. Było także dla Rosji i wielu Rosjan piętnem zniewolenia obciążającym sumienie nie tylko cara, ale także narodu. To z niego wychodziły głosy potępienia dla polskich *miateżników*, jak i współczucia dla umęczonych braci Słowian.

¹ *Polska i Polacy w poezji rosyjskiej*, wiersze wybrał i przełożył Jan Orłowski, przedmowa J. Bryll i E. Walewander, Lublin 2018.

Profesor Orłowski umieścił wybrane przez siebie wiersze w panoramie dziejów łączących Polskę i Polaków z Rosją i Rosjanami, a były to, jak wiadomo, dzieje tragiczne. Polacy w oczach wielu Rosjan uchodzili za wiecznie wicherzących i spiskujących wrogów, a sankcje carskie, a w nowszej epoce stalinowskie, wobec nich stosowane były postrzegane jako środki wychowawcze lub słuszna kara za przestępstwa polityczne. Symbioza, o której tu mowa – słowo może niewłaściwe, gdyż była ona wymuszona – zamieniała się często w dobrowolne lub przypadkowe wrastanie w społeczeństwo i kulturę rosyjską. Spotyka się zatem twórców w różnych dziedzinach, którzy pomnażali dobra materialne i kulturalne Rosji. Bardzo często bywali nimi polscy zesłańcy. Płacili za zło dobrem. Ich wnuki już zaledwie wiedziały o dziadkach, o swych polskich korzeniach, ale czuły i tworzyły po rosyjsku. Ich poezja, co w książce tu prezentowanej obecne jest nader obficie, to swoista dokumentacja zagmatwanych dziejów polsko-rosyjskich. Wiersze Jana Bernarda (*Wspomnienia o kajdanach, Rozmyślanie w dolinie*) oddają ze zdumiewającym wyczuciem atmosferę marszów na Sybir, mknących kibitek, rozpaczonych oderwanych od rodziny, stron ojczystych. Inne przybliżają Chopina, polskich poetów, muzyków, krajobraz, obyczaj ludowy. Jest to poezja nie dla Polaków, ale dla Rosjan. Karmieni często literaturą wrogą wszystkiemu co polskie tutaj mogą znaleźć odtrutkę. Oczywiście to, co zawiera książka, to tylko fragmenty całości bogatszej i staranniej wznoszącej pomosty między Polską a Rosją. A zarazem burzy ona sztuczne więzy, jakie narzucił Związek Radziecki. Bo nie o panowanie tu chodzi, ale o bliskość. Nie tylko w sensie topograficznym, ale także na płaszczyźnie rozumienia wzajemnego tego wszystkiego co duch podszeptuje.

Poezja rosyjska ma w sobie silnie przemawiającą do czytelnika zaangażowaną lirykę. Nie ma tam konstrukcji mentalnych, metafor, aluzji. Jest *oratio recta*, czyli mówienie wprost o tym, co leży na sercu. Dzieje się tak w wierszach nostalgicznym i rozliczeniowym z trudną po obu stronach przeszłością. Nie po to, by jątrzyć, ale by goić rany, nie oglądając się na gabinety. Ale jest w tych wierszach jeszcze coś, czego nie powinno się łączyć ani z polityką, ani z historią, ani z jakimkolwiek zobowiązaniem do poprawności takiej czy innej. Jest w nich spontaniczność, a ona możliwa jest dopiero w czasach, kiedy droga do Moskwy, Petersburga, nad Bajkał nie jest przegrodzona żadnym szlabanem. Tego szlabanu nie ma też w kontaktach z ludźmi. Może go zresztą nigdy nie było w ludzkich głowach i sercach, a tylko istniał on w biurokratycznej obrożi? Te wiersze sięgają początku ubiegłego stulecia i sięgają aż po nasze czasy. W kilku miejscach potykają się o Związek Radziecki. Oddają nastrój czasów bardzo się między sobą różniących. Dowodzą, że nigdy nie było tak, żeby człowiek nie miał potrzeby wypowiedzenia tego, co mu leży na sercu.

Stowarzyszenie Współpracy Polska – Wschód ma swoją historię. Poprzedziła je inna instytucja, właściwie o podobnych celach, a mimo to bardzo od Stowarzyszenia różna. Była zaprogramowana i niejako nakazana. Niby działała w obie strony, ale od Bugu w kierunku Uralu bardziej z obowiązku. W stronę

przeciwą jako segment pewnej polityki. Stowarzyszenie działa spontanicznie i bez umocowania w polityce. Wychodzi z ludzkiej, zwyczajnej inicjatywy. Pragnie ze zbliżenia na gruncie niepodległości uczynić bliskość sąsiedzką, między człowiekiem a człowiekiem, zdeterminowaną tylko pragnieniem wzajemnego dobra.

Owoc tego zbliżenia jest wieloraki, są kontakty, jest choćby ten tomik wierszy tak bardzo podnoszący na duchu, budujący nadzieję. Jest wola, by to, co kiedyś budowano na kruchych podstawach, przenieść na grunt skalisty, prawdziwy fundament nie nakazanej, ale potrzebnej i chcianej przyjaźni.

Ze chęcią w tym duchu zajrzeć do książki profesora Orłowskiego, a może jeszcze bardziej do serc i myśli, które on Czytelnikowi w tak pięknych przekładach udostępnił.

KS. ZYGMUNT ZIELIŃSKI
ORCID: 0000-0002-0016-6794

STO LAT POLSKIEJ OŚWIATY (1918–2018),
RED. H. MARKIEWICZOWA I I. CZARNECKA,
WARSZAWA 2019, s. 366

W stulecie początków odrodzonej państwowości polskiej ukazała się książka pod redakcją Hanny Markiewicz oraz Iwony Czarneckiej poświęcona wielopłaszczyznowym działaniom osób i instytucji w zakresie nauczania i wychowania młodzieży od zakończenia I wojny światowej po dzień dzisiejszy. Pozycja ta to rezultat zbiorowej pracy historyków wychowania i innych specjalistów, którzy zajmują się szeroko pojętą problematyką wychowania i jego kontekstów społecznych.

Książkę otwiera artykuł Władysławy Szulakiewicz poświęcony powstaniu Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Stefana Batorego. Autorka omawia cały proces powstawania katedry, ze zwróceniem szczególnej uwagi na dobór kadry naukowej przyszłej katedry, przepisy prawne obowiązujące w II RP, dotyczące powstawania katedr uniwersyteckich, wyłanianie kierownika katedry ze szczególnym uwzględnieniem dorobku naukowego kandydatów, a także kontekst polityczny, który nieoczekiwanie pojawił się na finiszu całej procedury.

Kolejny, niezwykle interesujący z punktu widzenia obecnych zmian, napisany przez Karola Poznańskiego rozdział omawia drogę, którą przebyły instytucje zajmujące się szkolnictwem wyższym w odrodzonej Polsce od początków I wojny światowej do uchwalenia ustawy temuż szkolnictwu poświęconej. Autor zwraca uwagę, że zarówno szkolnictwo wyższe, jak i sama ustawa powstawały w niezwykle złożonej, skomplikowanej i podlegającej ciągłej ewolucji sytuacji politycznej wyłaniania się zrębów polskiej państwowości, ponownie scalającej trzy różne organizmy w jedno. Dużo miejsca poświęca takim – pierwszorzędnym z punktu widzenia funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce – kwestiom jak: autonomia i swoboda prowadzenia badań naukowych, kryteria doboru kadry naukowej i trybu osiągania stopni naukowych, struktura uczelni. Całość kończy prezentacja debaty sejmowej, która odbyła się nad ustawą o szkolnictwie wyższym w maju i czerwcu 1920 r.

Państwo polskie, mimo własnych trudności politycznych i gospodarczych, na miarę swoich sił próbowało objąć opieką oświatową także Polaków mieszkających na Dalekim Wschodzie. Pisze o tym Adam Winiarz w artykule *Druga Rzeczpospolita wobec szkolnictwa i oświaty polonijnej na Dalekim Wschodzie (1918–1941)*. Autor przybliży proces powstawania Polonii w tamtych stronach, problemy objęcia jej opieką konsularną oraz dzieje sieci szkolnej rozwijanej w tamtym okresie.

Istocie i znaczeniu wychowania państwowego w II RP poświęcony jest artykuł Ludwika Malinowskiego. Jak stwierdza autor, w odrodzonej Polsce konkurowały ze sobą dwa modele wychowania: narodowy, inspirowany i reprezentowany przez endecję z Romanem Dmowskim na czele, i państwowy, którego gorącym zwolennikiem był Józef Piłsudski. Zamach majowy oczywiście rozstrzygnął, który z nich będzie praktycznie realizowany. Zwraca uwagę szerokość problematyki, którą owo wychowanie starało się objąć w rzeczywistości II RP, a która znacznie wykraczała poza treści przekazywane w placówkach oświatowych.

Agnieszka Suplicka zajęła się stanem szkolnictwa powszechnego w województwie białostockim w okresie międzywojennym. Jednym z palących problemów była na tym terenie realizacja powszechności nauczania, co było skutkiem braku budynków, klas lekcyjnych i nauczycieli. Nie miały wpływu na ten stan rzeczy miały też kryzysy gospodarcze.

Skomplikowanym problemem opieki społecznej nad dziećmi robotniczymi w Łodzi w okresie międzywojennym zajęła się Joanna Sosnowska. Kwestię tę charakteryzowały różnice narodowościowe i wyznaniowe, potrzeby w zakresie opieki nad dziećmi, wielość podmiotów, które musiały koordynować swe wysiłki w zakresie opieki i pomocy, oraz bieżąca koniunktura gospodarcza.

Mirosław Wierzbicki zajął się działalnością nauczycieli w placówkach salezjańskich w Polsce podczas II wojny światowej. Salezianie – jak wszyscy księża i zakonnicy – byli grupą szczególnie prześladowaną podczas okupacji. Ich los oraz prowadzonych przez nich placówek bardzo często zależał od planów władz okupacyjnych wobec zajmowanych przez nich obiektów. Mimo trudnych warunków w wielu przypadkach kontynuowano w dostępnych formach pracę wychowawczą i pedagogiczną.

Działalnością opiekuńczą sióstr szarytek wobec podopiecznych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności podczas powstania warszawskiego zajęła się Hanna Markiewiczowa. Działalność ta została osadzona w realiach warunków bytowych czasu powstania – potęgujących się z dnia na dzień niedoborów żywności, wody, elektryczności itp. I nasilających się walk. Dzięki siostrom wielu mieszkańców Warszawy doświadczyło opieki i wsparcia w najtrudniejszym etapie historii.

Funkcjonowaniem domów dziecka przed i po transformacji ustrojowej w Polsce zajął się Mieczysław Sędzicki. W czasach, które prezentuje, zmienił się zakres i przedmiot pomocy, jaką państwo i organizacje społeczne okazywały dzieciom. Było to uwarunkowane dostępnymi środkami, ramami prawnymi i idącymi za nimi zobowiązaniami, jakie państwo zamierzało wziąć na siebie, zmianami politycznymi, rozwojem nauki. Każdy z analizowanych okresów charakteryzował się swoistością uwarunkowań, które wpływały na funkcjonowanie domów dziecka w Polsce w XX w.

O pozapaństwowych formach opieki nad dzieckiem u schyłku PRL pisze Andrzej Paweł Bieś. Opisany przypadek dotyczy sytuacji, gdy państwo nie tylko nie wspierało, ale przeszkadzało tego rodzaju inicjatywom społecznym,

pozostającym poza jego kontrolą, doszukując się wszędzie potencjalnego zagrożenia. Doszło tu do zetknięcia się różnych środowisk – młodzieży akademickiej, części kadry naukowej, o. Piechnika – których przedstawiciele zajęli się pracą opiekuńczo-wychowawczą adresowaną do wychowanków domu dziecka. Kontakty te okazały się bardzo owocne dla wszystkich z punktu widzenia rozwoju osobowego.

Oryginalne podejście metodologiczne, czyli metodę psychobiograficzną, w studium przypadku nad kobietą wiejską okresu międzywojennego zaprezentowała Alicja Zagrodzka. Na podstawie materiałów wspomnieniowych dokonała analizy postaw bohaterki z punktu widzenia wypowiedzianych przekonań o sobie samej zamieszczonych w pamiętnikach. Autorka w oparciu o zebrany materiał pokusiła się o dokonanie prezentacji psychicznej sylwetki bohaterki, uwzględniając jej doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego, ogólną sytuację i kontekst środowiskowy.

Z kolei Małgorzata Stawiak-Ososińska omawia działalność pomocową franciszkańskiego Stowarzyszenia PADRE, które jako Centrum Profilaktyki Uzależnień zajmuje się inicjowaniem, prowadzeniem i wspieraniem działań kulturalnych, edukacyjnych i profilaktycznych dla mieszkańców Chęciny i regionu świętokrzyskiego. Centrum działa na zasadzie wolontariatu, zajmując się organizacją różnego rodzaju akcji nakierowanych na rozwój psychospołeczny dzieci i młodzieży.

Edyta Wolter zajęła się teoretycznymi koncepcjami wychowania do ochrony przyrody w dwudziestoleciu międzywojennym. W tym czasie działali pionierzy ruchu ochrony przyrody, ukazując w swoich publikacjach wielorakie aspekty związane z tym zagadnieniem. Ochrona przyrody stała się ważnym składnikiem procesu nauczania w szkołach II RP, kształtując praktyczne umiejętności młodzieży szkolnej w tym zakresie.

Roli czasopisma „Płomyk” w krzewieniu patriotyzmu wśród dzieci i młodzieży poświęcony jest artykuł Joanny Falkowskiej. Wspomnianym celom służyły pogadanki okolicznościowe, opowiadania i powieści o treści historycznej i przygodowo-podróżniczej. Pismo tworzyli znani pisarze, publicyści i poeci. Dzięki swemu zasięgowi „Płomyk” miał wpływ na młodzież pochodzącą z różnych środowisk społecznych.

Bieżącą pracę szkoły w okresie międzywojennym, jej zadania i problemy na podstawie miesięcznika „Praca Szkolna” przedstawia Iwona Czarnecka. Pismo było forum, na którym znani pedagodzy podejmowali zagadnienia związane z życiem ówczesnej szkoły: współpracy szkoły z rodzicami, sposobów poznania ucznia, wychowania społecznego uczniów i samokształcenia nauczycieli. Pismo odgrywało ważną rolę w pracy wychowawczej i dydaktycznej nauczycieli.

Krzysztof Łukawski z kolei zajął się szkoleniem i wychowaniem rezerw Wojska Polskiego w latach 1921–1939. Było to ważne zadanie, gdyż odpowiednio przeszkolone i przygotowane rezerwy były niezbędne do obrony kraju. Mimo wielu przeszkód: braku odpowiedniej liczby instruktorów, kłopotów materiałowych,

różnic w przygotowaniu kadry wyniesionych z czasu zaborów i wieloetniczności, rezerwy te zdały swój praktyczny egzamin na frontach II wojny światowej.

Porównaniem celów wychowania w dokumentach prawa oświatowego w PRL z okresem transformacji ustrojowej zajęła się Edyta Zawadzka. Prawo to jest osadzone w kontekście zmieniającej się rzeczywistości politycznej, społecznej i kulturowej, która miała doniosły wpływ na obraz wychowania. W związku z tym artykuł daje panoramę różnych ujęć i odmiennego pojmowania celów wychowania, które miały być realizowane w systemie oświaty od 1961 do 2018 roku.

Fenomen Ruchu Światło-Życie i osoby jego założyciela – ks. Franciszka Blachnickiego przywołuje Kazimierz Misiaszek. Poprzez okres formowania założyciela ruchu, uwarunkowania polityczne mocno ograniczające swobodę jego działalności autor prezentuje koncepcję wychowawczą kapłana, która w ówczesnym Kościele polskim wytyczała zupełnie nowe drogi pracy duszpasterskiej z młodzieżą. Nowe zasady wychowania chrześcijańskiego, wprowadzone jeszcze przed Soborem Watykańskim II, przyczyniły się do pogłębienia podstaw wiary wśród polskiej młodzieży.

Koncepcję wychowania narodowego Jana Kordeckiego przedstawia Dorota Grabowska-Pieńkosz. Niemały wpływ na ukształtowanie się tej koncepcji miały doświadczenia niewoli narodowej przeżywanej osobiście oraz wychowanie religijne i narodowe. Jako zaangażowany w bieżące życie polityczne poseł na sejm miał on wielokrotnie okazje do prezentowania własnej teorii wychowania. Za najważniejsze uznał uświadomienie najszerzych mas społecznych na temat praw i obowiązków obywatela niepodległego państwa. Podstawowymi czynnikami wychowania miały być: Kościół, szkoła, rodzina i państwo.

Działalność naukową wybitnego pedagoga Ryszarda Wroczyńskiego analizuje Joanna E. Dąbrowa. Szczególnie zwraca uwagę na interdyscyplinarność jego podejścia przy rozważaniu problemów wychowawczych, edukacyjnych czy kulturowych. Autorka przypomina, że R. Wroczyński był m.in. zaangażowany w pracę rozmaitych instytucji naukowych w kraju i za granicą oraz brał udział w wielu konferencjach naukowych.

Na zakończenie książki Rafał Piwowarski prezentuje sylwetkę bardzo niegdyś popularnego pedagoga, Mariana Falskiego, którego słynny *Elementarz* stał się pierwszym podręcznikiem szkolnym dla paru pokoleń Polaków. Natomiast artykuł przybliży nieco mniej znane zaangażowania pedagoga w tworzenie i rozwój sieci szkolnej na wsi po I wojnie światowej.

JANUSZ SMYKOWSKI
ORCID: 0000-0001-7225-6759
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

WIESŁAW KOWALSKI: *WIOSKI DZIECIĘCE SOS* – *IDEA I ZMIANY*, LUBLIN 2018, s. 250

Stan naszej wiedzy związanej z historią oraz organizacją i praktyczną działalnością Wiosek Dziecięcych SOS w ostatnim okresie uległ znacznemu poszerzeniu. Zawdzięczamy to m.in. Wiesławowi Kowalskiemu i jego książkom na ten temat opublikowanym w roku 1999 i 2011. W ostatnim czasie autor ten podjął wspomnianą tematykę również w licznych opracowaniach szczegółowych, które zamieszczał na łamach wielu czasopism (w pierwszym rzędzie w „Problemach Opiekuńczo–Wychowawczych”), ale także odpowiednich wydawnictw zbiorowych. Pełne dopełnienie tej wiedzy zawarł on w swojej ostatniej monografii pt. *Wioski Dziecięce SOS – idea i zmiany*. Nie ulega wątpliwości, że W. Kowalski jest dzisiaj najlepszym znawcą wymienionej problematyki w Polsce, co potwierdził wieloma wartościowymi publikacjami.

Wiesław Kowalski w przedstawionej monografii zaprezentował gruntowną wiedzę, ale także rzetelność badawczą i nade wszystko dużą dociekliwość. Podczas prowadzenia prac badawczych (gromadzenia materiałów) w pierwszym rzędzie nadzwyczaj dokładnie korzystał z materiałów źródłowych zgromadzonych w Archiwum Kinderdorf International w Innsbrucku (Hermann Gmeiner Akademie). Przebadał także archiwalia polskich Wiosek SOS (w Biłgoraju, Karlinie, Kraśniku, Siedlcach), jak również władz i instytucji z nimi współpracujących. Zrozumiałe, że wykorzystał także bardzo bogatą literaturę przedmiotu. W tym miejscu trzeba dodać, że autor omawianego opracowania w przeszłości przez wiele lat pracował w Wiosce Dziecięcej SOS w Kraśniku, gdzie pełnił stanowisko dyrektora. Dzięki temu poznał dogłębnie wszystkie problemy prowadzonej przez siebie placówki, ale równie dobrze tkwił w całokształcie działalności wszystkich polskich Wiosek SOS. Nic zatem dziwnego, że jego opracowanie posiada zarówno charakter historyczno-teoretyczny, jak też praktyczny – wyniesiony z autopsji. Bez przesady można powiedzieć, że zaprezentowane opracowanie jest pełne pod każdym względem.

Całe omawiane opracowanie składa się (obok wstępu i zakończenia) z czterech rozdziałów zasadniczych oraz streszczenia i pełnego zestawienia bibliografii. Rozdział pierwszy ma charakter wprowadzający i poświęcony został omówieniu idei Wiosek Dziecięcych SOS, ich założeń organizacyjnych oraz pokazaniu działalności ich twórcy – Hermana Gmeinerja. Dopełnieniem tej części jest przedstawienie historii tworzenia tych placówek i ich rozwój w niektórych państwach

europejskich, jak też w wybranych państwach pozaeuropejskich. Z tą częścią koresponduje rozdział poświęcony omówieniu całego procesu tworzenia polskich placówek SOS. Od razu trzeba podkreślić, że odbywało się to w sposób skomplikowany i w trudnych warunkach (wymagało m.in. wprowadzenia nowego prawodawstwa). Niewątpliwie jedna największym problemem był brak wystarczających środków finansowych, a także zupełny brak wcześniejszych doświadczeń. Warto jednak podkreślić, że mimo pewnych oporów przez cały czas widoczne były duże wysiłki administracji centralnej i przede wszystkim władz terenowych, dzięki czemu ostatecznie udało się stworzyć te placówki. Należy zauważyć, że już na etapie ich tworzenia wprowadzano pewne modyfikacje i dostosowywano je do polskich warunków. Dzięki temu pozytywnie wpisywały w rozwój realizowanej polityki opiekuńczej nad dziećmi i młodzieżą.

Nie ulega wątpliwości, że omawiana publikacja jest interesującym studium z zakresu szeroko pojętej pedagogiki społecznej. Posiada duże walory poznawcze w zakresie problematyki opieki nad dziećmi. Została ona przygotowana rzetelnie pod względem metodologicznym. Godzi się jednak podkreślić, że nie jest to tylko praca naukowa, ale także praca posiadająca istotne walory praktyczne. Z tych też względów wzbudzi zainteresowanie wśród słuchaczy podejmujących studia pedagogiczne z zakresu działalności opiekuńczo-wychowawczej. Z równie dużą uwagą powinni się z nią zapoznać pracownicy zatrudnieni w placówkach wychowawczych zajmujących się działalnością opiekuńczo-wychowawczą nad dziećmi i młodzieżą.

Dokonując ostatecznej oceny wyżej wymienionej publikacji, należy także zwrócić uwagę na jej walory edytorskie, przede wszystkim nienaganną stronę wizualną – staranny dobór interesujących ilustracji i zdjęć.

JERZY DOROSZEWSKI

Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości
w Ostrowcu Świętokrzyskim

POLSKA. ESEJE O STULECIU, OLSZANICA 2018, s. 343

Tematycznie książka poświęcona została pamięci setnej rocznicy odzyskania niepodległości w 1918 r., po 123 latach niewoli, wynaradawiania i poniżania godności narodowej Polaków. Pomimo że państwa polskiego nie było na mapach świata, wciąż ono jednak pozostawało w myślach i sercach Polaków. Na odzyskanie niepodległości wpłynęło wiele czynników zewnętrznych, jak chociażby rozpad mocarstw zaborczych. Polacy nigdy nie pogodzili się z utratą niepodległości. Świadczą o tym powstania listopadowe i styczniowe, rewolucje i bunty przeciw zaborcom.

Można postawić pytanie, co omawiana pozycja – *Polska. Eseje o stuleciu* wnosi nowego do naszej wiedzy i świadomości i jakie spełnia zadanie dziś, gdy Polska jest państwem niepodległym? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest ani prosta, ani łatwa. Generalnie omawiane są w niej drogi, które prowadziły do niepodległości, w tym sukcesy i niepowodzenia minionego stulecia (1918–2018). Generalny wniosek sprowadza się do tego, że było to możliwe, ponieważ ludzie reprezentujący często dalekie sobie obozy polityczne, jak: lewica demokratyczna, narodowcy, ludowcy, a nawet arystokracja, potrafili porozumieć się w sprawach najważniejszych. A nie było to łatwe, gdyż Polacy w tamtym okresie (podobnie jak teraz) byli podzieleni i prowadzili między sobą ostre spory. Ale gdy powstała nowa, niepodległa Polska, wszyscy włączyli się do jej budowy.

Na książkę składają się eseje o charakterze naukowym, na końcu których stawiane są wnioski i uogólnienia często krytyczne. Najwięcej uwagi poświęcone zostało Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). Podawane są przykłady mało znane, a jakże istotne dla przeszłości, teraźniejszości i przyszłości naszego narodu i państwa. Lata drugiej wojny światowej (1939–1945) też nie zostały pominięte, jak również okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i czasy nam współczesne. Omówione zostały zmiany, jakie nastąpiły po upadku komunizmu w Polsce – jest tu sporo interesującej polemiki, dodajmy – życzliwej, a nie potępiającej wszystko w przysłowiowy czambuł.

Struktura całego opracowania jest jasna i przejrzysta. Całością prac kierowała Rada Programowa, na czele której stanął były prezes Polskiej Akademii Nauk prof. Michał Kleiber, a jej członkowie to profesorowie: Jerzy Bralczyk, Waldemar Dąbrowski, Andrzej Mencwel, Wiesław Myśliwski, Witold M. Orłowski, Adam D. Rotfeld, Henryk Samsonowicz, Krystyna Skarżyńska i Bogdan Szymaniak. Poszczególne teksty opracowywało aż 39 autorów, wszystkich trudno wymienić. Są to specjaliści i znawcy różnych dziedzin wiedzy, nauki i szkolnictwa

wszystkich typów. Materiał został ułożony i poszeregowany w następujący sposób: historia i polityka, gospodarka, społeczeństwo, nauka i technika, kultura, varia. Całość, pomimo że merytorycznie różnorodna, stanowi dosyć zwarty wykład, w którym znajdujemy mnóstwo informacji związanych z ostatnim stuleciem i XXI wiekiem, związanych z osiągnięciami całego narodu i państwa, wielkim wysiłkiem i zmaganiem się z trudnościami. Jakże wymownie brzmi przesłanie zamieszczone w książce, zaczerpnięte od Kamila Cypriana Norwida: *Ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek*.

Mamy też odniesienia do narodowych świąt obchodzonych po odzyskaniu niepodległości i – co ważne – nie ma tu generalnego potępienia, bowiem wszystko jest i będzie częścią naszej historii, pomimo że oceny mogą być różne. Historii, którą tworzyły minione pokolenia i często robiły to z wielkim oddaniem, dosłownie nie żałując niczego. Patriotyzm i heroizm stawał na pierwszym miejscu. Chodzi o to, jak pisał S. Żeromski, *aby rany polskie nie zablźniły się podłością*.

Z uwagi na wielowątkowość poszczególnych esejów, trudno i wręcz niemożliwe wydaje się chociażby krótkie nawiązanie do wszystkich, bowiem omawiane są problemy, które były istotne w ciągu stulecia – od nauki do sportu, od kultury do gospodarki itp. Uwzględniając fakt, że recenzja przeznaczona jest do publikacji w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”, warto zastanowić się, co autorzy piszą na temat nauki, techniki i oświaty, odnosząc to jednocześnie do innej problematyki, jak chociażby do gospodarki. Otóż zostało zaakcentowane, że już w czasie pierwszej wojny światowej polska inteligencja dostrzegła konieczność odbudowy i rozbudowy polskiego szkolnictwa wyższego i objęcia oświatą powszechną wszystkich dzieci. Z chwilą odzyskania niepodległości władze państwa polskiego włożyły wiele wysiłku w to, aby w spuściznie po trzech zaborach: rosyjskim, pruskim i austriackim, ujednoczyć szkolnictwo na wszystkich szczeblach. Na tym polu napotymano wiele trudności. *Tak więc pierwszoplanowym zadaniem było prawno-organizacyjne ujednoczenie całego systemu oświaty, w tym wyższej, a następnie jego znacząca rozbudowa, odpowiadająca potrzebom odradzającego się państwa*.

Gdy powstawała Polska wolna i niepodległa, brakowało dosłownie wszystkiego, poczynając od kadr potrzebnych oświacie i szkolnictwu wyższemu, a kończąc tak zwyczajnie na braku budynków, szkolnych ławek, kałamarzy na atrament i kredy. Na wsiach klasy szkolne często mieściły się w chłopskich izbach, a do szkoły dzieci chodziły nawet po dziesięć kilometrów. W tej sytuacji powstawały ogromne trudności związane z objęciem wszystkich dzieci, jak wówczas określano, nauką elementarną. Przeprowadzane reformy i różnego rodzaju udoskonalenia oświaty wymagały dużego zmysłu organizacyjnego. Obok tego wiele budowano – wspomnieć tu można Gdynię, Centralny Okręg Przemysłowy, przebudowę kolejnictwa i wiele innych, tworzono w bardzo szybkim czasie nowe miejsca pracy. W odniesieniu do szkolnictwa można znaleźć również uwagi krytyczne, że nawet współcześnie, w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej, w Polsce wciąż zbyt mało przeznaczają się funduszy na jego rozwój. Przeprowadzane zbyt

często reformy, nie do końca zrealizowane, powodują wiele chaosu i zamieszania. Przygotowywane kolejne zmiany, jak chociażby w szkolnictwie wyższym, zarówno zrealizowane, jak i projektowane reformy, mają tyluż zwolenników, co krytyków, prowokując burzliwe dyskusje w środowisku naukowym i w przestrzeni publicznej. Rzeczywiste efekty tych zmian ocenią dopiero kolejne pokolenia.

W odniesieniu do współczesności dosyć krytycznie omawiane są osiągnięcia w dziedzinie nauk technicznych, humanistycznych i całej oświacie, zwłaszcza organizacja i przytłaczająca biurokracja, która wciąż się powiększa i utrudnia życie, zamiast je ułatwiać. Wydaje się, że krytyka zawsze jest konieczna, ale rzecz tkwi w tym, że winna być twórcza, nigdy zaś wroga. W szkolnictwie należy powracać do zasady mistrz – uczeń, a dzieci nie mogą być traktowane przedmiotowo. Chodzi tu o pobudzenie refleksji, wyciągnięcie wniosków z historii i wzbogacanie jej nowymi doświadczeniami. Warto bowiem uświadomić sobie jeszcze raz dobitnie, że tylko silna obywatelska wspólnota – wzorem tak przecież bardzo przed stu laty zróżnicowanego społeczeństwa wychowanego w trzech zaborach – jest w stanie skutecznie rozwiązywać problemy, które zapewne zawsze będą pojawiać się przed nami w przyszłości.

LUDWIK MALINOWSKI
ORCID: 0000-0002-4987-509X
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

PEDAGOG PISZĄCY „IKONĘ”¹

Tyle już zostało słusznie powiedziane o Jubilacie, o tym wspomniałbym człowiekowi, kapłanie, profesorze, słudze Chrystusa, Kościoła i ludzi, że trudno mi dodać jeszcze coś istotnego. Toteż muszę się zastosować tylko do najnowszych zaleceń i praktyk, także kościelnych, żeby powiedzieć coś „w trzech punktach”, a mianowicie: krótko, niekoniecznie mądrze, ale za to bardzo serdecznie. Z tym że zdaję sobie sprawę, iż dla mówiącego każda mowa jest za krótka, a dla słuchających każda jest za długa, zwłaszcza kiedy na uroczystości nie jest pierwsza. A co do zbliżającego się jubileuszu 70-lecia, to rwie mi się nić Ariadny: czy dla profesora uniwersytetu 70-lecie to tylko fetowanie przeszłości z pracy i dorobku, czy może też smutek z powodu odchodzenia z uczelni i osłabienia bardzo żywych kontaktów ze wspomniałą wspólnotą pracy i życia.

Pozwólcie tedy, że i ja powiem „krótko-długo” choć trochę o ikonie Jubilata, pisanej jego przeszłością. Oto już jako kleryk – a byłem jego wicerektorem – wykładowcą i „wychowawcą” (wychowawcą w Seminarium Duchownym to za duże słowo) – był kulturalny, religijny, pracowity, zdolny, wrażliwy, odpowiedzialny, o rozwiniętym zmyśle estetycznym, niezwykle uprzejmy z francuska, mistrz elegancji w zachowaniu i w życiu, powiedziałbym scholastycznie: *doctor aestheticus et elegans*, a przede wszystkim bez reszty oddany Kościołowi i Ojczyźnie. Ten gorący patriotyzm i związany z nim zmysł historyczny, wyniósł z tradycji rodzimej – z Zamojszczyzny i ze swojej miejscowości Niemirówek, gdzie od XIV w. stał zamek polski. Jako studenta niezawodnego i pewnego pod względem osobowościowym wysłaliśmy go w roku 1971 na dalsze studia do Innsbrucka, gdzie z czasem obronił doktorat z historii Polski. Po powrocie wszystkie swoje zdolności rozwijał na licznych stanowiskach diecezjalnych, uczelnianych, polonijnych i innych, m.in. zwiastującą przyszłą pracę profesora pedagogiki na KUL przez kilkuletnie pełnienie trudnego wychowawczego stanowiska prefekta w Wyższym Seminarium Duchownym, będącym częścią KUL.

Chcę zauważyć tutaj, że niektórzy sądzą, iż zmysł historyczny nie jest żadną pomocą, a raczej przeszkodą w pracy profesora pedagogiki. Ja muszę

¹ Przemówienie wygłoszone na uroczystości wręczenia *księgi jubileuszowej* ks. prof. dr. hab. Edwardowi Walewandrowi na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w dniu 24 maja 2017 r.

odpowiedzieć, że przeciwnie – historia bardzo uczy mądrości we wszystkich dziedzinach nauki. Niektóre kierunki umysłowe, jak marksizm, postmodernizm, szkoła frankfurcka, skrajny liberalizm, uprawiają raczej tylko ideologię i propagandę niż naukę, nie rozumieją historii i zakładają całkowitą cezurę między teraźniejszością a przeszłością. Odrzucają przy tym nie tylko Boga, dotychczasową kulturę, tradycję i dorobek ludzki, ale także wartość poznawania dziejów ludzkich, bo ich zdaniem prawdziwy świat zaczął się dopiero od nich. Słowem, według nich, człowiek dziś to *homo creator* – stwórca i *autocreator* – stwórca samego siebie: a zatem oglądanie się w przeszłość jest szkodliwe, a i cała pedagogia i pedagogika dawna są błędne i głupie. Ale faktycznie to takie ich poglądy są rodzajem obstrukcji intelektualnej. Bowiem czas i historia są wewnętrzną strukturą całości bytu i każdej rzeczy i stąd muszą być uwzględniane przez każdą właściwą naukę. Przeciwnicy refleksji nad przeszłością grzeszą wielką pychą. Ciekawe, że podobną pychę znali już pradawni. Szkoda, że dzisiejszy *homo creator* nie zna już pradawnej krytyki takiej paranoidalnej megalomanii, jeszcze sumeryjskiej, z III tysiąclecia przed Chrystusem: *Lis nasiusiał w morze i rzekł: to wszystko to moje dzieło.*

Natomiast pedagogia i pedagogika w jakiejś postaci były już od początków człowieka. Weźmy choćby *Wskazówki króla Szuruppaka* dla swego syna z III tysiąclecia. Sam król był „ojcem Edubba”, czyli rektorem „domu tabliczek”, niejako ówczesnego uniwersytetu. Posłuchajmy, co mówi sumeryjski pedagog sprzed 5 tysięcy lat do swego syna! *Nie wystawaj, synu, na publicznym placu, nie włócz się po szerokiej ulicy. Gdy idziesz ulicą, nie rozglądaj się wokół siebie. Bądź skromny! Uznaj powagę twojego nauczyciela! Wtedy nauczyciel będzie cię lubił. Uczęszczaj do szkoły. Szukaj, synu mój, wiedzy u minionych pokoleń. Wiedza zamienia głupca w mędrca, powstrzymuje węża zła i pozwoli ci odrzucić fałszywe poglądy.*

A potem następują wyrzuty: *Ale ty narzekasz i nie chcesz się uczyć. Twoje narzekania wyczerpały mnie. A ja nigdy nie kazałem ci nosić wiązek trzciny, które młodzi i mali dźwigają. Nigdy nie posyłałem cię do pracy: abys jechał z karawanami, orał pole, albo przekopywał kanał, abys był robotnikiem. Nie żądałem, abys mnie wspomagał w sztuce pisania, najtrudniejszej ze wszystkich zawodów, a syn powinien. Noce i dnie trwonisz na uciechy. Nagromadziłeś wiele dobytku, stałeś się gruby, wielki, otyły, potężny i nadęty. Nie zwracasz uwagi na to, co godne człowieka. Wzoruj się na starszym bracie i na dobrych przyjaciółach.*

I dalej szły nauki społeczno-moralne: syn nie powinien kłócić się z drugim ani być dwulicowym, ani się pysznić, nie powinien nadużywać kary cielesnej, ani pożądać cudzej własności, nie powinien podróżować samotnie ani uprawiać seksu ze sługami. Powinien unikać kłamców, bogaczy, kłótników, ludzi nienawistnych, a miłować ludzi dobrych.

Ale całość kończy ojciec błogosławieństwem: *Oby Nanna, twój bóg, cię strzegł! Obyś znalazł u niego łaskę!* A syn odpowiada, że wszystko to sobie zapamięta i zapisze².

Do wielkich słów o dorobku naszego tu dziś Jubilata musi być, uważam, dodane jeszcze słowo o jego najbardziej oryginalnym osiągnięciu naukowym, jakim jest ukazywanie we wszystkich po trochu pracach, ale szczególnie w najnowszych, że najwyższą pedagogię i zarazem pedagogikę tworzy od dwóch tysięcy lat w Jezusie Chrystusie Kościół katolicki – zarówno powszechny, jak i jego Kościoły partykularne. Kościół czyni to głównie na płaszczyźnie duchowej i moralnej, ale też z silnym odbiciem na płaszczyźnie materialnej i prakseologicznej. Przy tym gromadzi on w sobie najwyższe tradycje wszystkich ludów i narodów, doskonaląc te tradycje, a dziś także wspiera właściwą autonomię nauk świeckich i współpracuje z nimi w tym, co mają prawdziwego.

Oczywiście, najwyższy firmament pedagogiczny tworzy ostatecznie Opatrzność Boża dla każdej jednostki i dla całej ludzkości, ale nie jest to pedagogia wyłącznie transcendentna, lecz jest wcielana w cały świat doczesny przez Jezusa Chrystusa i Jego Ducha, a w wymiarze merytorycznym, jeśli Jezus jest, jak mówi Pismo Święte (Kol 2, 15), ontycznym obrazem Boga niewidzialnego, to człowiek jawi się i rozwija jako ikona Chrystusa (por. Rz 8, 29; 1 Kor 15, 49). I Chrystus chce, by człowiek w procesie samowychowawczym dopełniał swoją ikonę, a następnie żeby „ikonizował” chrystycznie swoje otoczenie: wspólnotę, społeczność, naród i świat ludzki, a nawet i świat obok-ludzki, ekologiczny. W człowieku jest to dopełnianie cudu osoby ludzkiej. Tak więc ostatecznie pedagogia Chrystusowa ma być osobotwórcza i ikonotwórcza w Duchu Świętym. Wszelkie koncepcje i praktyki wychowawcze odrzucające te najwyższe wartości wychowawcze pozostaną zawsze albo puste, albo świecką utopią pedagogiczną.

Księżo Profesorze! Za te wszystkie prace nad chrześcijańską pedagogią ikonizującą człowieka na wzór ikony Chrystusa serdecznie dziękujemy i życzymy jeszcze dzieł dalszych!

KS. CZESŁAW S. BARTNIK
ORCID: 0000-0001-9791-0219
LUBLIN

² M. Bielicki, *Zapomniany świat Sumerów*, Warszawa 1966, s. 305–309.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ W STULECIE SEJMU NAUCZYCIELSKIEGO (1919–2019): PRZEMIANY SZKOŁY POLSKIEJ XVIII–XXI WIEK, KRAKÓW, 1–2 KWIETNIA 2019 ROKU

W dniach 1–2 kwietnia 2019 roku w Krakowie miała miejsce konferencja naukowa zatytułowana: *Przemiany szkoły polskiej XVIII–XXI wiek*, zorganizowana dla upamiętnienia wydarzenia, jakim były obrady Sejmu Nauczycielskiego, które odbyły się w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku. Organizatorem konferencji była Katedra Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie we współpracy z Towarzystwem Historii Edukacji oraz Zespołem Historii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Honorowego patronatu konferencji udzielił prezydent Krakowa prof. dr hab. Jacek Majchrowski oraz J.M. Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie – prof. dr hab. Kazimierz Karolczak

Celem, który przyświecał pomysłodawcom tego wydarzenia, było przypomnienie roli, jaką ten pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Oświatowy – który przeszedł do historii pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego – odegrał w pracach nad kształtowaniem się systemu edukacji narodowej w Polsce.

Obrady konferencji poprzedziło zebranie Zespołu Historii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, które odbyło się w budynku Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie przy ul. Ingardena 4. Zebranie, w którym udział wzięli przedstawiciele wielu ośrodków naukowych (m.in. Krakowa, Warszawy, Torunia, Poznania, Łodzi, Rzeszowa, Wrocławia, Tarnowa, Lublina, Dąbrowy Górniczej oraz Szczecina), otworzyła i poprowadziła Przewodnicząca Zespołu Historii Wychowania prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz. Pierwsza część zebrania poświęcona została dziejom instytucji edukacyjnych w XIX i początkach XX wieku. Uczestnicy zebrania wysłuchali dwóch referatów wprowadzających, których tematyka dotyczyła szkolnictwa prowadzonego przez zgromadzenia zakonne. Dr Anna Włoch z Katedry Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego zaprezentowała referat pt. *Szkoły Sacré Coeur w Anglii i na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i pierwszej XX wieku*, a dr Beata Topij-Stempińska z Akademii Ignatianum w Krakowie referat pt. *Działalność edukacyjna jezuitów w Tarnopolu (1820–1886)*. W drugiej części zebrania ZHW podjęto dyskusję nad problematyką badań nad dziejami szkolnictwa kościelnego w Polsce.

Uroczystego otwarcia konferencji w stulecie Sejmu Nauczycielskiego (1919–2019) dokonał Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego prof. dr hab. Kazimierz Karolczak, który powitał gości, reprezentujących takie ośrodki naukowe, jak: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Łódzki, Akademia Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Uniwersytet Szczeciński, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, oraz pracowników Wydziału Pedagogicznego i studentów. Następnie Rektor wygłosił referat wprowadzający, którego problematyka dotyczyła organizacji szkolnictwa po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Prelegent nakreślił główne problemy edukacyjne, z jakimi musiała się zmierzyć II Rzeczypospolita po ponad stu latach zaborów i niszczenia polskiej kultury i edukacji.

W pierwszym dniu konferencji odbyły się trzy sesje plenarne. Pierwszej z nich przewodniczyły prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz oraz prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk. W tej części wygłoszono cztery referaty. W zastępstwie nieobecnego prof. dr. hab. Wiesława Jamrożka nadesłany referat odczytała dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP – przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego konferencji. Wystąpienie traktowało o znaczeniu Sejmu Nauczycielskiego u progu budowy podstaw systemu edukacji narodowej II RP. Podkreślono w nim znaczenie obrad Sejmu oraz szeroką problematykę, jakiej poświęcone były jego obrady, dotyczące nie tylko fundamentalnej kwestii, a mianowicie organizacji ustroju szkolnictwa i administracji szkolnej w niepodległej Rzeczypospolitej. Przedmiotem obrad Sejmu Nauczycielskiego były bowiem zagadnienia takie, jak: wychowanie przedszkolne i kolejne szczeble kształcenia, szkolnictwo zawodowe, kształcenie nauczycieli i pragmatyka nauczycielska, oświata pozaszkolna, higiena szkolna i wychowanie fizyczne oraz szkolnictwo wyższe (choć ostatecznie sekcja szkolnictwa wyższego nie ukonstytuowała się). Autor referatu zwrócił szczególną uwagę na artykułowane przez delegatów na Sejm postulaty dotyczące unarodowienia szkolnictwa.

Kolejny referat wygłosiła prof. dr hab. Stefania Walasek, która omówiła postanowienia Sejmu Nauczycielskiego w kwestii organizacji szkoły powszechnej oraz ich realizację w województwie nowogródzkim w II RP. Podniosła w nim kwestię utrudnień we wdrażaniu podjętych przez Sejm postanowień, wynikających z możliwości organizacyjnych i finansowych w tym zakresie. Z punktu widzenia organizacji szkolnictwa w województwie nowogródzkim kluczowe znaczenie miały uwarunkowania ekonomiczne, demograficzne oraz religijne.

Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak w wystąpieniu zatytułowanym *Sejm Nauczycielski 1919 r. wobec oświaty dorosłych. Zamierzenia i ich realizacja w okresie międzywojennym* przedstawiła wynikający z zacofania

kulturalnego i oświatowego problem różnicowania wykształcenia polskiego społeczeństwa u progu niepodległości. Jego eliminowanie w opinii delegatów na Sejm Nauczycielski miało nastąpić w drodze walki z analfabetyzmem, a także poprzez rozwój czytelnictwa oraz uświadomienie narodowe i obywatelskie. Fundamentalną rolę w tym procesie odgrywać miała mająca społeczny charakter oświata pozaszkolna.

Zamykający tę część obrad konferencji referat wygłoszony przez prof. dr hab. Władysławę Szulakiewicz pod tytułem: *Stowarzyszenie Grona Nauczycielskiego Uniwersytetu Stefana Batorego – cele i program działania* przybliżył uczestnikom formę organizacyjną tegoż Stowarzyszenia wraz z celami, jakie przyświecały jego powołaniu. Wśród nich na pierwszy plan wysuwało się popieranie interesów nauki poprzez organizowanie inicjatyw wydawniczych oraz działania na rzecz instytucjonalizacji nauki. Nie mniej istotnym zadaniem Stowarzyszenia stała się pomoc dla wdów i sierot po profesorach i docentach Uniwersytetu. Ważnym obszarem aktywności tej organizacji było także przygotowywanie memoriałów zawierających opinie na temat inicjatyw ustawodawczych w obszarze oświaty.

Po przerwie obrady kontynuowane były podczas II sesji plenarnej, prowadzonej przez prof. dr hab. Stefanę Walasek. W tej części jako pierwszy głos zabrał dr Jan Ryś, który przedmiotem swojego wystąpienia uczynił *Pokłosie Sejmu Nauczycielskiego w ówczesnej prasie pedagogicznej*. Autor poddał analizie prasę pedagogiczną – w sumie 15 czasopism, zwracając uwagę na zaznaczający się wśród nich dość czytelny podział, pozwalający klasyfikować je jako reprezentujące nurt lewicujący (demokratyczny) oraz zachowawczy (konserwatywny). Omawiane czasopisma publikowały zarówno sprawozdania z obrad Sejmu Nauczycielskiego, jak i komentarze na ten temat. Charakterystyczne było to, że prasa lewicująca uznała to wydarzenie za sukces, podczas gdy tytuły konserwatywne prezentowały je w sposób krytyczny, nierzadko przerysowując publikowane relacje i opinie.

Referat dr hab. Barbary Kalinowskiej-Witek, prof. UMCS, dotyczył z kolei zjazdów i kongresów nauczycielskich organizowanych w dwudziestolecie międzywojennym. Inicjatywy takie podejmowano w okresie poprzedzającym odzyskanie przez Polskę niepodległości – miały one wtedy przede wszystkim służyć konsolidacji środowiska nauczycieli. Poziom szczegółowości toczonych dyskusji był różnicowany, ale na każdym ze zjazdów podejmowano problem pragmatyki służbowej nauczycieli. W latach 20. i 30. XX wieku odbywały się również kongresy pedagogiczne, podczas których akcentowano wychowawcze znaczenie ideologii obywatelsko-państwowej, wychowanie dla postępu i demokracji. Dawały one nauczycielom świadomość wpływu na kształt polityki oświatowej państwa.

W dalszej części sesji plenarnej głos zabrała prof. dr hab. Bożena Muchacka, która zaprezentowała referat na temat problemów współczesnego kształcenia nauczycieli. Odwołując się do historycznych koncepcji kształtujących tę profesję, autorka zidentyfikowała wyzwania, przed jakimi staje ona w XXI wieku, w szczególności zaś malejący autorytet nauczycieli oraz niski poziom ich pracy.

Są to konsekwencje organizacji procesu kształcenia nauczycieli oraz jego umasowienia. Stąd postulaty uczynienia tego zawodu bardziej elitarnym oraz ukształtowanie nowego modelu jego uprawiania, łączącego wiedzę techniczną, instrumentalną z wiedzą emancypacyjną, moralno-praktyczną, co pozwoli na ukształtowanie profesji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka. Prelegentka krytycznie odniosła się do reform Procesu Bolońskiego, skutkiem których studia nauczycielskie zostały podzielone na dwa cykle, co w konsekwencji spowodowało spadek jakości kształcenia. Autorka referatu zaprezentowała koncepcję reorganizacji kształcenia nauczycieli w ramach studiów jednolitych, pięcioletnich.

Wystąpienie dr. hab. inż. Janusza Morbitzera, prof. AWSB, poświęcone zostało edukacji medialnej w perspektywie historycznej. Autor sięgnął do korzeni mediów, których wraz z wynalazkiem pisma doszukiwać się należy w starożytności, i podkreślił, że historia rozwoju ludzkości to historia mediów. Edukacja medialna zaś to sztuka mądrego korzystania z mediów, uwzględniająca zarówno aspekty technologiczne, jak i cele kulturowe.

II sesję plenarną zamknęła dokonana przez dr. hab. Józefa Brynkusa, prof. UP, prezentacja działalności Sejmowej Komisji Edukacji Narodowej po 1989 roku. Autor zwrócił uwagę na jej znaczenie polityczne oraz zagadnienia merytoryczne, jakie gremium to podejmowało. O jej randze i wpływie na kształt edukacji świadczył fakt, iż ministrowie często kierowali do niej swoje decyzje do zaopiniowania.

W III sesji plenarnej, której przewodniczył dr. hab. Jan Krukowski, prof. MWSE w Tarnowie, wygłoszone zostały cztery referatów. Pierwszy z nich, zatytułowany *Julian Zubczewski i jego koncepcja reform szkolnictwa z 1918 roku*, wygłosił prof. dr. hab. Andrzej Meissner. Zaprezentował on mało znaną postać nauczyciela i wykładowcy w zakładach kształcenia nauczycieli na terenie Galicji. Zubczewski, uczestnik kolejnych zjazdów nauczycielskich, był również autorem koncepcji reform w obszarze przygotowania zawodowego nauczycieli. Ich kluczową przesłanką były wartości demokratyczne i postulaty odrzucenia egoizmu społecznego, manifestujące się w stworzeniu szkół głównych narodowych ogólnokształcących opartych na ideach Nowego Wychowania. W swojej koncepcji Zubczewski zdecydowanie opowiadał się za kształceniem nauczycieli na studiach wyższych, w ramach pięcioletnich studiów, na podbudowie szkoły średniej, co wówczas było bardzo nowoczesną koncepcją. Niestety, wizja reform szkolnictwa J. Zubczewskiego nie została dostrzeżona.

Następnie głos zabrała dr. hab. Iwonna Michalska, prof. UŁ, z referatem pod tytułem *W oczekiwaniu na niepodległość. Stanowisko „Szkoły Polskiej” (1916–1918) wobec edukacji narodowej*. Już w pierwszym numerze tego czasopisma znalazły się artykuły poświęcone wychowaniu ideowemu i moralnemu, szkolnictwu ludowemu oraz nowemu typowi nauczyciela, pożądanemu w warunkach niepodległości. W prezentowanych na łamach „Szkoły Polskiej” postulatach reform podkreślano potrzebę zachowania ciągłości i tradycji pedagogicznej oraz czerpania z najlepszych wzorców zagranicznych z dostosowaniem ich do polskich realiów.

Dr hab. Grzegorz Michalski, prof. UŁ, w wystąpieniu zatytułowanym *O potrzebie kształcenia technicznego w odbudowie niepodległej Polski w przekazaniu „Przeglądu Technicznego” z lat 1914–1918*, skoncentrował się na znaczeniu rozwoju kształcenia technicznego w II RP. W publikowanych w „Przeglądzie Technicznym” artykułach autorzy zwracali uwagę na to, iż brak upowszechnienia kształcenia technicznego przesądzał o niskim poziomie kultury technicznej i ograniczał perspektywy rozwoju cywilizacyjnego kraju. Redaktorzy informowali o działalności szkół technicznych i zawodowych i zachęcali do uczestnictwa w kursach i szkoleniach – celem było rozszerzenie kręgu osób zatrudnionych w zawodach technicznych, szczególnie zaś w zawodzie elektrotechnika.

Na zakończenie III sesji plenarnej wystąpiła dr hab. Elżbieta Magiera, prof. Usz, z referatem poświęconym organizacji pracy wychowawczej w świetle sprawozdań dyrekcji gimnazjów ogólnokształcących w Polsce okresu międzywojennego. Dyrekcje gimnazjów publikowały takie sprawozdania przez całe dwudziestolecie międzywojenne, uwzględniając w nich działalność organizacji uczniowskich. Gimnazja ogólnokształcące uznawano wówczas za miejsce uspołecznienia uczniów oraz za instrument edukacji obywatelskiej, stanowiły one również środowisko samokształcenia się uczniów i formę rozbudzania ich aktywności intelektualnej. Instytucje te charakteryzowały się ponadto dużą dynamiką działania i zdolnościami przystosowywania się do zmieniającej się rzeczywistości społecznej międzywojennej Polski. Autorka wystąpienia zwróciła uwagę na wartość sprawozdań dyrekcji różnych typów szkół, jako niezwykle cennego źródła do badań dziejów oświaty w Polsce.

Obrady konferencji kontynuowane były 2 kwietnia. W godzinach przedpołudniowych odbyła się sesja plenarna, której przewodniczyli prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak oraz prof. dr hab. Andrzej Meissner. Jako pierwsza głos zabrała dr hab. Janina Kamińska, prof. UW, która przedstawiła referat zatytułowany *Kształcenie nauczycieli w Szkole Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego w latach 1781–1794*. Utworzenie Komisji Edukacji Narodowej otworzyło drogę do rozpoczęcia prac nad ustawodawstwem szkolnym, czego efektem był projekt ustawy z zapisem, że przy Szkołach Głównych w Krakowie i Wilnie utworzone zostaną seminaria dla kandydatów na nauczycieli. Prelegentka zwróciła uwagę na fakt, iż to w czasach KEN miał miejsce początek kształcenia świeckich nauczycieli. Powołane do życia seminaria nauczycielskie przy Szkołach Głównych miały bowiem za zadanie przygotować pierwszą świecką kadre do pracy w szkołach. Autorka podkreśliła, jak ważną rolę wówczas odgrywała rekrutacja do seminarium nauczycielskiego, jak wyglądało kształcenie nauczycieli oraz jakie były losy pierwszych absolwentów seminarium nauczycielskiego przy Szkołach Głównych w Krakowie i w Wilnie.

W kolejnym wystąpieniu dr hab. Andrzej Drózdź przedstawił świat galicyjskiego szkolnictwa z przełomu XIX i XX wieku w opisach literackich i pamiętnikarskich. Autor zwrócił uwagę, że w szkole galicyjskiej dominowała pedagogika herbartowska – odrzucano idee Nowego Wychowania, a pedagodzy galicyjscy

nie uczestniczyli w dyskusjach nad kształtem oświaty w niepodległym kraju. Autorzy tacy jak Wincenty Kubik i sami uczniowie w swoich wspomnieniach wskazywali na znużenie nauką, nieefektywność kształcenia i kary cielesne stosowane w szkole. Podejmowano próby piętnowania tej sytuacji przy użyciu satyry, którą starano się wykorzystać jako bodziec do podjęcia dyskusji nad reformami oświatowymi.

Z kolei dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK, swój referat zatytułowany *Szkolnictwo 2. Korpusu w okresie drugiej wojny światowej* poświęcił działalności instytucji odpowiedzialnych za realizację zadań kulturalnych i oświatowych. W okresie drugiej wojny światowej przy armii gen. W. Andersa tworzone referaty do spraw młodzieży, które organizowały kursy i szkoły, zarówno dla młodzieży wojskowej, jak i tej w wieku przedpoborowym. Podjęto także decyzję o tworzeniu szkół dla dziewcząt oraz szkół koedukacyjnych na terenie Związku Radzieckiego, a po ewakuacji armii gen. Andersa z ZSRR działania te były kontynuowane w Teheranie i Jerozolimie z myślą o powrocie do wolnej Polski.

Sesję plenarną zamknęło wystąpienie dr Ewy Żmijewskiej pod tytułem *Międzykulturowa „dobra zmiana” – przygotowanie nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym*. Autorka zwróciła uwagę na związki systemu politycznego z systemem edukacji, jako że szkoła kształci obywateli i funkcjonariuszy państwowych, a każda władza na nowo stara się definiować swoje cele edukacyjne. Postulaty dotyczące dialogu międzykulturowego pojawiały się na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci w aktach prawnych regulujących kwestie oświaty. W ostatnich latach zaobserwować można jednak tendencję, której wyrazem stało się usunięcie z podstawy programowej zapisu dotyczącego podejmowania przez szkołę walki ze wszelkimi przejawami dyskryminacji. W swoim wystąpieniu autorka przytoczyła najważniejsze zapisy z polskiego ustawodawstwa oświatowego, które odnoszą się do idei międzykulturowości i dialogu międzykulturowego.

Następnie obrady konferencji kontynuowane były w czterech sekcjach. Obradom sekcji pierwszej przewodniczyli: dr hab. Krzysztof Ratajczak oraz dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK. W sekcji tej zaprezentowano następujące referaty: dr hab. Krzysztof Ratajczak, *Kim byli dyrektorowie w szkołach wydziału wielkopolskiego Komisji Edukacji Narodowej?*, dr Anna Królikowska, *Nauczyciel w reformującej się szkole jezuickiej XVIII wieku*, dr Monika Nawrot-Borowska, *Bony Polki w nauczaniu domowym i ogródkach dziecięcych na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK, *Pragmatyka nauczycielska i kształcenie nauczycieli w świetle rozważań współpracowników lwowskiej „Szkoły” 1868–1919*, dr Mirosław Łapot, *Działalność Państwowego Seminarium Ochroniarskiego im. Stanisława Jachowicza we Lwowie (1921–1939)* oraz dr Agnieszka Domagała-Kręcioch, *(Nie)przygotowani. O kulturze błędu w szkole*.

Obradom II sekcji przewodniczyli: dr hab. Janina Kamińska, prof. UW i dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UAM. Wygłoszono cztery referaty: dr Michał Nowicki, *XVIII-wieczne reformy Akademii Lubrańskiego*, dr Beata Topij-Stempińska,

Szkoły jezuickie w Galicji wobec austriackich reform oświatowych, dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ, *Szkolnictwo powszechne w Łodzi w pierwszej dekadzie niepodległości (1919–1929)* oraz nadkom. Grzegorz Gubała, *Szkolnictwo policyjne u progu II Rzeczypospolitej*.

Sekcji III przewodniczyli dr hab. Joanna Falkowska oraz dr hab. Adam Fijałkowski, prof. UW. Uczestnicy konferencji wysłuchali pięciu referatów: dr. hab. Adama Fijałkowskiego, prof. UW, *Seminarium nauczycielskie Józefa Jeziorowskiego w Poznaniu jako przykład recepcji myśli Pestalozziego na ziemiach polskich*, dr. hab. Jana Krukowskiego, prof. MWSE, *Z dziejów edukacji służących. Schyłkowe lata Szkoły dla Sług Płci Żeńskiej w Krakowie*, dr hab. Joanny Falkowskiej, *Wizja szkoły i nauczyciela w propozycjach reform oświatowych Izabeli Moszczeńskiej (1864–1941)*, dr Doroty Grabowskiej-Pieńkosz, *W obronie pragmatyki zawodowej nauczycieli w II Rzeczypospolitej. Projekt reform Jana Korneckiego (1884–1967)* oraz dr Anny Włoch i dr Justyny Wojniak, *Przemiany szkoły polskiej w XIX i pierwszej połowie XX wieku w świetle czasopiśmiennictwa anglojęzycznego*.

Po zakończonych obradach w sekcjach tematycznych dokonano podsumowania obrad w auli Wydziału Pedagogicznego. Prowadzący poszczególne sekcje zdali sprawozdania z przebiegu obrad. Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego konferencji dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP, podziękowała uczestnikom konferencji za czynny w niej udział oraz zaprosiła do udziału w planowanej publikacji.

ANNA WŁOCH
ORCID: 0000-0002-5286-8464
Kraków
JUSTYNA WOJNIAK
ORCID: 0000-0002-6158-1115
Kraków



Szanownemu Panu Profesorowi

**Karolowi Poznańskiemu
i Jego najbliższej Rodzinie**

głębokie wyrazy współczucia z powodu śmierci

Małzonki Marianny

składają

Prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego

Sławomir Broniarz

oraz

Redakcja i Rada Naukowa

„Przeglądu Historyczno-Oświatowego”

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!