

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LVII 1–2 (223-224) 2014

RADA REDAKCYJNA

SŁAWOMIR BRONIARZ, WIESŁAW JAMROŻEK,
JÓZEF KRASUSKI, ADAM MASSALSKI,
LECH MOKRZECKI, STEFANIA WALASEK,
EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)
WITOLD CHMIELEWSKI, JERZY DOROSZEWSKI,
JÓZEF MIĄSO, KAROL POZNAŃSKI,
HALINA TABORSKA (WIELKA BRYTANIA)

SEKRETARZ REDAKCJI

WITOLD CHMIELEWSKI

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.
25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23
tel. 41 346-21-81, tel./faks 41 346-21-80, dział handlowy 41 366-07-01
www.wydped.com.pl, e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.com.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: Nauczyciel w twórczości i działalności pedagogicznej Kazimierza Twardowskiego	5
ROMAN PELCZAR: Szkoły trywialne dla dziewcząt w łacińskiej diecezji przemyskiej w czasach zaborów	20
JERZY DOROSZEWSKI: Uczniowie seminariów nauczycielskich w Polsce w latach 1918–1937	42
HANNA MARKIEWICZOWA: <i>Dzieci Polesia łakną chleba i szkoły</i> – inicjatywy oświatowe Polskiej Macierzy Szkolnej na Polesiu a potrzeby edukacyjne regionu w drugiej połowie dwudziestolecia międzywojennego	59
RYSZARD ŚLĘCZKA: O pedagogii i kształceniu pedagogicznym w dawnym i współczesnym Krakowie	74
MAŁGORZATA PRZENIOSŁO: Zajęcia dydaktyczne na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie w okresie międzywojennym	87
STEFANIA SZCZURKOWSKA: Przemiany w szkolnictwie wyższym w Wielkiej Brytanii. Zarządzanie uniwersytetami – od retrospekcji do współczesności	104

MATERIAŁY

WITOLD CHMIELEWSKI: Pamięci Profesora Stanisława Mauersberga w pierwszą rocznicę ostatniego pożegnania	120
LEONARD GROCHOWSKI: Szkoła polska i system oświatowy Drugiej Rzeczypospolitej w świetle badań profesora Stanisława Mauersberga	133
MARZENA PĘKOWSKA: Organizacja Zakładu Leczniczko-Wychowawczego „Centos” dla żydowskich dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Otwocku (1928–1939) ...	141
MIROSLAW ŁAPOT: Innowacje pedagogiczne w Gimnazjum Męskim Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie (1930–1939)	157

SYLWETKI

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Stanisław Mauersberg (1924–2012)	176
--	-----

RECENZJE

- W kręgu historii wychowania*, red. H. Markiewiczowa, Warszawa 2013, s. 221 – ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA 187
- Marek Kuciapiński: *Rozwój życia muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim od XVII wieku do końca lat osiemdziesiątych XX wieku*, Piotrków Trybunalski 2013, s. 295 – OLGA ZAMECKA-ZALAS 191
- Andrzej Meissner, Justyna Meissner-Lozińska: *Szkice z dziejów myśli pedagogicznej w zaborze austriackim 1772–1918*, Lublin 2013, s. 242 – JERZY DOROSZEWSKI 195
- Ks. Edward Walewander: *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Toruń 2012, s. 40 – EWA KULA 197
- Piotr Gołdyn: *Pogarda dla zawodu, litość dla człowieka. Społeczno-edukacyjne formy działalności wobec kobiet zagrożonych prostytutką w Polsce (1918–1939)*, Kalisz 2013, s. 284 – URSZULA WRÓBLEWSKA 199
- Anna Boguszewska: *Ilustracja i ilustratorzy lektur szkolnych dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin 2013, s. 441 – JERZY DOROSZEWSKI 202
- Urszula Wróblewska: *Oświata Tatarów w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2012, s. 244 – AGNIESZKA SUPLIKA 205

KRONIKA

- HALINA ROTKIEWICZ: Pytania o przyszłość – refleksje po XI Walnym Zjeździe Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 209
- ELŻBIETA GORLOFF: International Standing Conference for History of Education – 35 (35 Międzynarodowa Konferencja Historii Edukacji) *Education and Power – Historical Perspectives*, Ryga, 21–24 sierpnia 2013 roku 212

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2014, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Toruń

NAUCZYCIEL W TWÓRCZOŚCI I DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO

*Twardowski ma dar nadzwyczajny uprzystępniania
najbardziej zawitych spraw i kwestii, dar, którego
bodaj, że nie przejął po żadnym ze swych
nauczycieli, tylko go ze sobą na świat przyniósł.*

Władysław Witwicki

O PIERWSZYCH DOŚWIADCZENIACH PEDAGOGICZNYCH KAZIMIE- RZA TWARDOWSKIEGO – CZYLI W ROLI NAUCZYCIELA DOMOWEGO

Twórczość i działalność Kazimierza Twardowskiego jest i była przedmiotem zainteresowania wielu filozofów, historyków filozofii, psychologów i etyków¹. W działalności i twórczości K. Twardowskiego jest także wiele odniesień do nauk o wychowaniu, dlatego warto zaprezentować jeden z obszarów jego związków (teoretycznych i praktycznych) z pedagogiką, mianowicie poglądy pedeutologiczne².

¹ O K. Twardowskim pisali m.in.: A. Brożek, J. Jadacki, R. Jadczyk, J. Woleński, T. Rzepa, H. Słoniewska, I. Dąbwska i wielu innych autorów.

² O poglądach pedagogicznych K. Twardowskiego m.in. w następujących publikacjach W. Szulakiewicz: *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, w: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk, Katowice 1996, s. 27–37; *Działalność wychowawcza szkoły ludowej w ujęciu Kazimierza Twardowskiego*, w: *Chłopi – Naród – Kultura*, t. 4., red. A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 195–203; *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sołnicki – Bogdan Nawroczyński)*, w: *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. D. Drynda, Katowice 2000, s. 22–35; *Członkowie Lwowskiego Oddziału Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce (1920–1929)*, w: *Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX w.*, t. V, red. J. Maternicki, L. Zaszkiłniak, Rzeszów 2007, s. 386–395; *Z dziejów związków filozofii*

Początki pracy pedagogicznej K. Twardowskiego związane są z wykonywaniem zawodu prywatnego nauczyciela. Można powiedzieć, że początki jego drogi pedagogicznej były tożsame z pierwszymi doświadczeniami nauczycielskimi wielu innych filozofów, żeby przywołać I. Kanta, J. G. Fichtego, J. Locke'a czy wreszcie wspomnieć o B. Trentowskim. Pierwsze doświadczenia pedagogiczne zdobywał jako prywatny nauczyciel w rodzinie hrabiego Wojciecha Dzieduszyckiego³, będąc nauczycielem jego syna Władysława. Przyjmując posadę nauczyciela domowego, K. Twardowski kierował się tym samym motywem, co wielu innych filozofów. Miał to być pewien etap na drodze do kariery naukowej. Podobnie jak inni guwernerzy przeżył konflikt z pracodawcami. K. Twardowski objął funkcję nauczyciela po ukończeniu Therezianum, w 1885 roku, mając zaledwie 19 lat, i zamierzał pozostać w Jezupolu przez 4 lata, a odbywać studia zaocznie. W domu Dzieduszyckich miał bowiem możliwość korzystania z bogatych zbiorów bibliotecznych, a pewne prace, głównie filozoficzne, czytał wspólnie z W. Dzieduszyckim. Jednak w 1887 roku zrezygnował z tej funkcji. A. Brożek sugeruje, że stało się tak z powodu konfliktu między nim a hrabiną Seweryną Dzieduszycką. Nieporozumienia dotyczyły metod wychowawczych stosowanych przez K. Twardowskiego. Zdaniem matki (S. Dzieduszyckiej) K. Twardowski był dla Władzia zbyt surowy. Czytając korespondencję między K. Twardowskim a W. Dzieduszyckim, łatwo można dostrzec, że pomimo konfliktu z pracodawcami w pewnym sensie miał jednak wsparcie w osobie hrabiego. Jak wynika z korespondencji między nimi, był mu życzliwy, gdyż gotów był w tym sporze o metody wychowania poprzeć młodego guwenera, a nie swoją żonę. Jednak K. Twardowski nie zrezygnował zupełnie z pracy nauczyciela domowego u Dzieduszyckich. Ponownie powrócił do Jezupola w 1890 roku i do 1891 roku pracował jako nauczyciel i sekretarz hrabiego.

Pewne przejawy aktywności związanej z nauczaniem domowym stały się udziałem działalności pedagogicznej K. Twardowskiego w czasie, gdy troszczył się o wychowanie swych wnuków⁴. Wcielając się w rolę dziadka, pełnił poniekąd funkcję nauczyciela domowego. Bo warto przypomnieć jego zabiegi o edukację wnuka Jędrka, czyli prof. Andrzeja Tomczaka, opisane szczegółowo w *Dziennikach* i uzupełnione przez profesora A. Tomczaka we wspomnieniach⁵.

i pedagogiki w Polsce w latach 1900–1939, w: „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, Kraków 2005, s. 22–35; *Za przykładem mistrza. Tadeusza Czeżowskiego (1889–1981) służba uniwersytetowi i nauce*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2010, s. 109–127; *Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego (1866–1938)*, w: *Wychowanie w rodzinie. Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, red. A. Szerłaż, S. Walasek, Wrocław 2012, s. 179–191.

³ Hrabia Wojciech Dzieduszycki (1848–1909) – filozof, estetyk, pisarz, polityk. W. Dzieduszycki podejmował także tematy pedagogiczne.

⁴ Szerzej na ten temat w artykule: W. Szulakiewicz, *Rodzina w życiu wybitnych...*

⁵ Informacje na ten temat przywoływał profesor A. Tomczak w wielu rozmowach ze mną i opublikowanych wspomnieniach.

Jak powszechnie wiadomo, K. Twardowski był znany z surowości, rygoryzmu, przestrzegania zasad i ogromnej pracowitości⁶. Pomimo wielu obowiązków jednak znajdował czas dla rodziny i dla swych wnuków. Trudno bowiem dziś uwierzyć, jeśli weźmie się pod uwagę tak bogatą działalność naukowo-organizacyjną, że znajdował czas, aby opowiadać swym wnukom bajki oraz baśnie.

Czytając *Dzienniki*, odnosi się wrażenie, że dziadek Kazimierz niezwykle troszczył się edukację swego wnuka. Nic więc dziwnego, że obraz dziadka – K. Twardowskiego zachował się w pamięci profesora A. Tomczaka jako osoby, która odegrała w jego życiu ważną rolę. Wracając pamięcią do tamtych czasów, Profesor przede wszystkim wspominał, że dziadek był przez niego i jego młodszego brata Jerzego bardzo oczekiwanym gościem w Biesiekierzu. Bo dziadek mógł wówczas wnukom poświęcić swój czas, traktując zabawy z nimi jako swój obowiązek i zadanie, które i tu – w Biesiekierzu było wpisane w plan dnia K. Twardowskiego. Jędrzek, jako że był starszy od swego brata, po śniadaniu odbywał edukację pod okiem dziadka, przede wszystkim czytał. Dziadek uczył go także różnych przydatnych umiejętności, m.in. sztuki korespondencji. Po podwieczorku zaś, wspomina A. Tomczak, udawał się z wnukami na spacer. Jako najprzyjemniejszy moment dnia prof. A. Tomczak uznawał czas około godziny 19.00, to wówczas, jak stwierdził, *Dziadek kładł się na kanapie, my obok i opowiadał bajkę*⁷. Zapewne i sam K. Twardowski czerpał z tego faktu radość i traktował to jako swą powinność wobec wnuków, gdyż w 1929 roku napisał: *Zanim chłopaki poszli spać, opowiedziałem im – zwyczajem zeszłorocznym – bajkę, leżąc w sypialni na kanapie i mając ich po swoich bokach. Chłopcy się o to już od wczoraj upominali*⁸.

Edukacja wnuka dawała rezultaty, bo w *Dzienniku* pod datą 11 stycznia 1929 roku K. Twardowski zapisał z dumą: *Wczoraj mieliśmy pierwszy własnoręcznie napisany liścik od Jędrka z Biesiekierza. Już trzeci wnuczek umie pisać!*⁹. Profesor A. Tomczak wspomina, że dziadek budził respekt dlatego, że był dla nich uosobieniem wzoru, ale dodawał z radością, że chociaż trochę go baliśmy się, *byliśmy z dziadkiem w świetnej komitywie*.

Na przykładzie pedagogicznego oddziaływania na wnuków dowiadujemy się, że K. Twardowski uczył wartości ważnych w życiu rodzinnym. Profesor A. Tomczak zapamiętał rozmowy z dziadkiem, uroczystości rodzinne, spotkania przy muzyce i niezapomniane wieczory podczas pobytu u Dziadków we Lwowie. Z radością wspominał atmosferę domu swego dziadka przy ul. św. Zofii. Dom ten, podobnie jak dom rodzinny K. Twardowskiego w Wiedniu, był miejscem spotkań, które gromadziły nie tylko rodzinę. W pamięci małego chłopca zapisały

⁶ O surowości swego ojca mówiła także córka Maria (później Ajdukiewiczowa). Patrz: nagranie wspomnień dołączone do opracowania A. Brożek, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010.

⁷ A. Tomczak, *Wspomnienia małego wnuka o jego wielkim Dziadku*, w: „Głos Uczelni” 1997, nr 9.

⁸ K. Twardowski, *Dzienniki*, cz. II, do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadcza, Warszawa–Toruń 1997, s. 84.

⁹ Tamże, t. 2, s. 51.

się wizyty w domu Twardowskich uczniów, asystentów i profesorów Uniwersytetu Lwowskiego. Stwierdzał on, że nawet z perspektywy czasu musi przyznać, iż atmosfera domu dziadków była wyjątkowa, a i w spotkaniach tych dostrzec można wiele walorów edukacyjnych, bo tu poznawał pierwsze tajniki pracy nauczyciela akademickiego. Od swego dziadka uczył się, jak kierować pracą młodych adeptów nauki. Potwierdzeniem tej opinii o wyjątkowej atmosferze w domu K. Twardowskiego niech będą nie tylko notatki w jego *Dzienniku*, ale i wpis w *Pamiętniku* profesora A. Tomczaka dokonany w 1937 roku przez jedną z uczennic K. Twardowskiego – Fryderykę Jarzebińską¹⁰. Brzmiał on następująco: *Z pewnością zauważyłeś Jędrku kochany, że Dom Twych Dziadków we Lwowie odwiedzali często ludzie, którzy dążyli doń z najmilszą chęcią, bo czuli się tam tak dobrze, jak nigdzie indziej. Czy zastanawiałeś się kiedyś nad tym co jest przyczyną, że nie tylko Tobie, ale i nie należącemu do Rodziny było tak tam dobrze? Czy zdajesz sobie sprawę z faktu, że niezwykłą atmosferę jaka w tym Domu panuje, wytworzyła prawdziwa mądrość, głęboka ludzka dobrość i prostota rodziców Twej Matki*¹¹. Wychowawcze walory w koncepcji edukacji domowej K. Twardowskiego spełniały także uroczystości rodzinne, związane z rocznicami i jubileuszami. Spotkania te spełniały określone warunki. Warto podkreślić, że przywiązywał on dużą wagę do uroczystości rodzinnych. Na przykład profesor A. Tomczak pamięta swoje urodziny i do dzisiaj z radością wspomina prezent, który otrzymał od dziadka, gdy ukończył 7 lat. Była to książka pt. *Lolek Grenadier: czarodziejska historia dla chłopców* Antoniego Gawińskiego¹². Innym ważnym prezentem ofiarowanym przez K. Twardowskiego Jędrkowi była *Biblia*.

Profesor A. Tomczak przeglądając pamiętki z czasów dzieciństwa, ze wzruszeniem odczytał wpis, którego dokonał 8 stycznia 1937 roku w jego *Pamiętniku* dziadek. Oto jak brzmiał: *Żaden człowiek nie może być doskonały, ale każdy powinien przez całe życie dążyć do doskonałości*. To piękne przesłanie zawarte w słowach K. Twardowskiego było niezwykle ważne dla wówczas 15-letniego chłopca, który traktował je, jak nadmieniał w rozmowie, jako ważną życiową zasadę. Ale od dziadka Kazimierza prof. A. Tomczak nauczył się wielu innych zasad, zwłaszcza tych dotyczących życia uniwersyteckiego¹³. Jakże pięknie brzmiały jego słowa na ten temat wypowiedziane w 2012 roku, gdy profesor skończył 90 lat: *Widziałem dziadka zawsze gdzieś w tle i starałem się w moim postępowaniu nie zawieść tego człowieka, który już dawno nie żył. Niewątpliwie wywarł on wpływ na mój styl*

¹⁰ Jarzebińska Fryderyka (1895–1950) – asystentka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Lwowskiego.

¹¹ Cyt. za A. Tomczak, *Wspomnienia małego wnuka o jego wielkim Dziadku*, w: „Głos Uczelni” 1997, nr 9.

¹² Antoni Gawiński (1876–1954). Artysta malarz, pisarz, ilustrator, krytyk sztuki. Projektował witraże, mozaiki, ekslibrisy, kostiumy i dekoracje teatralne. Uznawany jest za polskiego reprezentanta symbolizmu i warszawskiej secesji.

¹³ Świadczy o tym wypowiedź profesora A. Tomczaka. Cyt. za M. Bajer, *Sednem całego splotu wątków tradycji było przekonanie o potrzebie uczenia się i kształcenia przez całe życie*, Internet, (dostęp: 20.06.2012 r.), dostępny: forumakad.pl/archiwum/2001/03/artykuly/20-rody_uczone.htm

bycia uniwersyteckiego, i wpoił to przekonanie, że do zajęć trzeba się przygotować, trzeba je rozpocząć punktualnie, być odpowiedzialnym za swoich uczniów, że człowiek kształtując sobie pogląd na świat nie powinien poddawać się wyłącznie czy przede wszystkim emocjom, ale każdą rzecz przemyśleć¹⁴. Oto dwa przykłady opisujące K. Twardowskiego w roli nauczyciela. I chociaż odmienne, jeśli chodzi o uczniów, to oparte o podobne zasady wychowawcze. A słowa wnuka przytoczone wyżej najlepiej potwierdzają słuszność tej tezy.

KAZIMIERZ TWARDOWSKI JAKO CZYTELNY ZNAK DLA SWYCH UCZNIÓW – CZYLI O ZADANIACH NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Dzisiaj bardziej niż czegokolwiek innego potrzebujemy nie podręczników, z których można czytać, ale ludzi będących czytelnym znakiem. Tekstem, który czytają uczniowie, jest osobowość nauczyciela, i tego tekstu, w przeciwieństwie do innych, nigdy nie zapomną¹⁵.

Chcąc ująć w skrócie dzieło pedeutologiczne K. Twardowskiego, można posłużyć się przywołanym wyżej stwierdzeniem A. J. Heschela, który mówił, że nauczyciel to nie fontanna tryskająca wiedzą, lecz to czytelnny znak dla uczniów, że potrzebni są nauczyciele będący jak otwarta księga. Odwołując się do idei A. Heschela, można śmiało powiedzieć, że K. Twardowski był tym nauczycielem, którego uczniowie traktowali jak otwartą księgę, którą należy czytać. Dali temu dowód w wielu opisach, dzięki którym można zrekonstruować portret K. Twardowskiego jako nauczyciela akademickiego. O uznaniu, jakim darzyli go uczniowie, niech zaświadczą ich charakterystyki K. Twardowskiego jako mistrza. Podajmy kilka przykładów, odwołując się do opinii m.in. Kazimierza Ajdukiewicza, Stefana Błachowskiego, Mariana Borowskiego, Izydory Dąbmskiej, Heleny Słoniewskiej, Ludwika Jaxy-Bykowskiego, Tadeusza Kotarbińskiego, Stefana Świeżawskiego, Władysława Witwickiego. Trzeba stwierdzić, że w działalności nauczycielskiej poszedł śladami swego mistrza, będąc wielkim nauczycielem filozofii. Gdyż, jak powszechnie wiadomo, napis na pomniku F. Brentano w Wiedniu, znajdującym się na dziedzińcu Uniwersytetu Wiedeńskiego, głosi: *Wielki nauczyciel filozofii*, w przeciwieństwie do skromnie brzmiącej informacji: *filozof*, znajdującej się na tablicy Roberta Zimmermana, czyli promotora, którego nazwisko widnieje na dyplomie doktorskim K. Twardowskiego.

Bezspornie K. Twardowski, podobnie jak F. Brentano, był wielkim nauczycielem, i to nie tylko filozofii. Program powinności nauczyciela akademickiego ujął w swym wystąpieniu *O dostojęństwie uniwersytetu* (Poznań 1933), ale i realizował w praktyce, co potwierdziło wielu jego uczniów. W tej publikacji znajdujemy odpowiedź na pytanie, kim jest nauczyciel akademicki. Filozof ujął zadania nauczyciela akademickiego w znanej powszechnie tezie, stwierdzając,

¹⁴ Tamże.

¹⁵ A. J. Heschel, *Prosilem o cud. Antologia duchowej mądrości*, Poznań 2001, s. 80.

że: *Nauczyciel uniwersytecki jest sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa*. To zadanie realizował w praktycznej działalności akademickiej. Ale K. Twardowski nie tylko był głosicielem prawdy. Postulował, aby w aktywności pedagogicznej kierować się jeszcze innymi wartościami, a były to umiłowanie pracy i sprawiedliwość, dlatego dziękując swym uczniom za dowód uznania w 1931 roku, miał według słów I. Dąbskiej powiedzieć: *Staralem się tchnąć w wasze dusze to, co jest najlepszą częścią mojej duszy własnej, szczere ukochanie pracy, gorące umiłowanie prawdy i usilne dążenie do sprawiedliwości*¹⁶.

L. Jaxa-Bykowski podziwiał swego mistrza za odwagę w życiu uniwersyteckim, której Twardowski dowodził, pełniąc różne funkcje w życiu naukowym i oświatowym¹⁷. Wielu uczniów, a zarazem późniejszych nauczycieli akademickich, przypominają jego wykłady, dodajmy – rzetelne wykłady. L. Jaxa-Bykowski tak je ocenia: *Wykłady jego cechowała zawsze niezwykła jasność formy i bogactwo treści [...]. Nie gonił wcale za efektami retorycznymi, traktował rzecz spokojnie i przedmiotowo, oceniał krytycznie wszystkie poglądy, powściągliwy w narzucaniu swoich zapatrywań, porywał nie niezwykłością słowa, lecz wartością treści, którą umiał przystępnie podać nawet mniej bystrym i samodzielnym*¹⁸. Obraz wykładów K. Twardowskiego uzupełnia wzmianka Kazimierza Ajdukiewicza, który dodawał: *Wykłady Twardowskiego cechowała wielka powaga. Wykład nie był gawędą upstrzoną humorem, miał w sobie dostojność budząc szacunek zarówno dla wykładającego, jak i dla wykładanego przedmiotu*¹⁹. Tak prowadzone wystąpienia gromadziły tłumy słuchaczy. Bo warto przypomnieć, że gdy K. Twardowski rozpoczynał swoje wystąpienia, zastawał sale wykładowe prawie puste. Jak wspomina W. Witwicki, początkowo na sali wykładowej było: *Kilku znajomych z Jezupola, kilku śmielszych słuchaczy obcych zaglądało trochę z grzeczności, a trochę przez ciekawość, jak wygląda i jak wyklada młody nowy profesor*²⁰. Dzięki rzetelnie i systematycznie prowadzonym wykładom efekt pracy był widoczny ponad wszelką wątpliwość już w niedługim czasie.

L. Jaxa-Bykowski i S. Błachowski podkreślali właściwy, bo zróżnicowany stosunek Twardowskiego do studentów. Ludwik Jaxa-Bykowski potwierdza słuszność opinii Stefana Błachowskiego o charakterystycznym obliczu szkoły Twardowskiego i w opisie postawy swego mistrza przypomina słowa kolegi psychologa: *Słabszych uczniów prowadził i strzegł, czyniąc z nich pożytecznych pra-*

¹⁶ K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wyb. i oprac. R. Jadczyk, Warszawa 1992, s. 482.

¹⁷ L. Jaxa-Bykowski, *Kazimierz Twardowski*, w: „Muzeum” 1939, s. 169–175.

¹⁸ Tamże, s. 170.

¹⁹ K. Twardowski, *Wybór pism...*, s. 474.

²⁰ W. Witwicki, *Kazimierz Twardowski*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności nauczycielskiej na katedrze filozofii w Uniwersytecie Lwowskim Kazimierza Twardowskiego*, w: „Przegląd Filozoficzny” R. 23 (1920), Lwów 1921, s. XI.

owników nauki, silnym dodawał mocy i potęgował ich ekspansywność, czyniąc z nich pionierów nauki²¹.

Zdaniem Helena Słoniewskiej K. Twardowski nie tylko uczył, ale i wychowywał, a przede wszystkim kształtował charaktery swych uczniów. Mówiła: *Professor starał się kształtować charakter swych uczniów, rozwijać w nich takie cechy, jak: punktualność, wytrwałość, systematyczność, gruntowność i uczciwość oraz poczucie odpowiedzialności w pracy*²². Myśl o łączności nauczania i wychowania w działalności K. Twardowskiego powtórzył także L. Jaxa-Bykowski: *Działał nie tylko naukowo, ale i wychowywał, nie tylko szerzył wiedzę, ale i formował mocne charaktery, sam będąc żywym przykładem. W tym ogromna i trwała zasługa nie tylko dla nauki, ale i dla czynnego wychowania narodowego*²³. Dodawał także: *Pragnąc wzmocnienia charakterów nie tylko wśród młodego pokolenia, ale ogółu społeczeństwa; dążąc do wyrobienia odwagi cywilnej wśród nauczycielstwa świecił sam przykładem w tym kierunku piętnując wszelkie nadużycia i zaniedbania bez względu na stanowisko i wpływy potentatów, zwalczał małoduszność, biurokracizm, ciasnotę umysłu, niedbalstwo i lenistwo*²⁴.

K. Twardowski uczył, jak studiować i jak pisać prace naukowe. Stefan Swieżawski wspomina, że mistrz, jakim był K. Twardowski, uczył wyzwolenia się z werbalizmu i całkowitej odpowiedzialności za każde słowo. Ta zasada dotyczyła zarówno wypowiedzi ustanych, jak i prac pisemnych²⁵. Z kolei S. Błachowski, mówiąc o pracach naukowych swego mistrza, stwierdzał: *Ogromna sumienność, wysokie poczucie odpowiedzialności, za każdy nawet najdrobniejszy szczegół sprawiały, że do druku oddawał tylko takie prace, o których miał przekonanie, że wyklarował w nich poruszane zagadnienie do ostatnich granic możliwości. [...] Ale produkcja Jego nigdy nie była nastawiona na ilość, lecz zawsze wyłącznie na jakość*²⁶. Uczył także, co oznacza być filozofem. W opinii I. Dąbskiej K. Twardowski uczył, że *Być filozofem, to nie tylko realizować pewne wartości intelektualne, ale także moralne*²⁷. Wielokrotnie wielu badaczy podejmowało próbę wyjaśnienia tajemnicy sukcesu pedagogicznego K. Twardowskiego, o którym podczas akademii żałobnej Tadeusz Czeżowski mówił: *Najważniejszym jednak składnikiem metody nauczycielskiej Twardowskiego był wzór, jaki dawał własnym życiem i twórczością*²⁸. A zgodnie z opinią Mariana Borowskiego traktował filozofię sposobem naukowym: *Nie prowadzi swych uczniów, każąc im patrzeć*

²¹ L. Jaxa-Bykowski, *Kazimierz Twardowski (20 X 1866–11 II 1938)*, w: „Muzeum” 1938, R. LIII, s. 172; także S. Błachowski, *Kazimierz Twardowski*, w: „Ruch Filozoficzny” 1938, T. X, s. 7.

²² K. Twardowski, *Wybór pism...*, s. 485–486.

²³ L. Jaxa-Bykowski, *Kazimierz Twardowski (20 X 1866–11 II 1938)*..., s. 171.

²⁴ Tamże, s. 174.

²⁵ S. Swieżawski, *Wielki przełom 1907–1945*, Lublin 1989, s. 98.

²⁶ S. Błachowski, *Kazimierz Twardowski*, w: „Kwartalnik Psychologiczny” 1938, T. X, s. 5.

²⁷ I. Dąbska, *Kazimierz Twardowski*, w: „Znak” 1969, t. 27, nr 7/8, s. 885–888.

²⁸ T. Czeżowski, *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, w: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – uczo-ny – obywatel*, Lwów 1938, s. 10.

w gwiazdy lecz pod nogi. [...] Twardowski nie głosił nowego poglądu na świat, lecz uczył tylko porządnego i krytycznego myślenia²⁹. Tadeusz Kotarbiński dodaje [...] bo też to było chyba Twardowskiemu najbardziej obce: hodowanie geniuszów³⁰. K. Twardowski zdaniem M. Borowskiego: *Zadanie swoje pojmuję jako misję dydaktyczną i młodzież od razu potrafiła ocenić to poświęcenie się Mistrza dla niej [...]*³¹. Uczniowie doceniali w postawie życiowej K. Twardowskiego także inne cechy. H. Słoniewska nazywając K. Twardowskiego wielkim doradcą, o niespotykanym wprost nastawieniu społecznym, mówiła: *Sprawy, potrzeby ludzkie, wielkie czy małe, teoretyczne, czy praktyczne, nigdy nie były mu obce ani obojętne*³². Zdaniem Słoniewskiej w relacjach międzyludzkich cechowała go *niezwyczajna dyskrecja i wielka ostrożność w wydawaniu wszelkich sądów*³³.

Nic więc dziwnego, że znalazł tak wielu wiernych uczniów, którzy kontynuowali jego dzieło. Symbolem tej wdzięczności i miłości wychowanków są nie tylko liczne dowody wyrażane jeszcze za życia filozofa (m.in. medal, księga³⁴), ale nade wszystko przysięga złożona przez uczniów, czy też porozumienie, że będą się spotykać w rocznicę śmierci swego mistrza, czyli 11 lutego każdego roku. Tej obietnicy, jak zaświadcniają źródła, dotrzymywali nade wszystko I. Dąbska, T. Czeżowski i H. Słoniewska, a w organizowanych przez nich spotkaniach o charakterze naukowym uczestniczyli także i inni³⁵. Przykładem niech będzie spotkanie w 1952 roku we Wrocławiu, zorganizowane z inicjatywy I. Dąbskiej, w protokole z którego zapisano, iż powodem spotkania jest [...] *przypomnienie sobie i rozważenie niektórych poglądów Prof. Twardowskiego, dla nawiązania z nim duchowego kontaktu*³⁶.

Gdy nie mogli się spotkać, kontaktowali się listownie. Oto przykłady korespondencji. T. Czeżowski już w 1948 roku w jednym z listów (z 24 stycznia) do I. Dąbskiej przypomina, że w 1938 roku ustalono organizowanie corocznych zjazdów uczniów Twardowskiego w rocznicę jego śmierci. Po czym dodaje, że trudno myśleć o odbywaniu takiego Zjazdu teraz. Informuje o posiedzeniu Towarzystwa Filozoficznego w 10. rocznicę śmierci, na którym ma wystąpić z referatem.

²⁹ M. Borowski, rec. książki *Kazimierz Twardowski, Rozprawy i artykuły filozoficzne*, w: „Przegląd Filozoficzny” 1929, nr 32, z. 1–2, s. 146.

³⁰ T. Kotarbiński, *Kazimierz Twardowski*, w: *Szkice z historii filozofii i logiki*, Warszawa, 1979, s. 262.

³¹ M. Borowski, rec. książki *Kazimierz Twardowski...*, s. 146.

³² H. Słoniewska, *Kazimierz Twardowski*, w: „Psychotechnika” 1938, nr 3–4, s. 106, też, *Rola Kazimierza Twardowskiego w psychologii polskiej*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego, S. A, Nauki Pedagogiczne i Psychologia” 1959, nr 17, s. 11 i n.; też, *Poglądy psychologiczne Kazimierza Twardowskiego*, w: „Przegląd Psychologiczny” 1968, nr 15, s. 87–102.

³³ H. Słoniewska, *Kazimierz Twardowski...*, s. 105.

³⁴ Mowa o medalu i księdze pamiątkowej.

³⁵ Między innymi Fryderyka Jarzębińska, Maria Jędrzejewska – muzykolog, docent Akademii Muzycznej we Wrocławiu.

³⁶ A PAN i PAU Kraków, sygn. K III – 109, spuścizna I. Dąbskiej, Korespondencja. Korespondencja T. Czeżowskiego do I. Dąbskiej z lat 1947–1954, 1959–1970, 1973–1974.

Z kolei I. Dąbska w liście datowanym na 11 lutego 1954 roku do Danieli Gromskiej napisała: *Daniu Droga, dziś przyszedł Twój list [...] w samą rocznicę, kiedy to myślę o Profesorze, myślę zawsze i o nas, którzyśmy z jego pełności tyle wzięli i których On związał trwałymi więzami koleżeństwa i przyjaźni*. I kolejny list T. Czeżowskiego do I. Dąbskiej z 9 lutego 1974 roku: *Rocznice 11 lutego czcimy corocznie choć, choć tylko w myślach naszych, uświadamiając sobie co zawdzięczamy Profesorowi, jak bardzo jego osobowość jest nam bliska do dnia dzisiejszego*.

Tylko z tych krótkich wzmianek zawartych w korespondencji wynika, że K. Twardowskiemu udało się wytworzyć niespotykaną więź między uczniami. Jakże często w trudnych chwilach, wspominając mistrza, wypowiadali słowa, które brzmiały mniej więcej tak: nie tak nas uczył profesor. Przykładem niech będzie list Czeżowskiego 9 lutego 1973 roku do I. Dąbskiej: *Smutne to, co pisze pani o Sekcji Estetyki, o zachowaniu się [...] Jak przeciwne temu, czego nas Profesor nauczał! Za dwa dni 35 rocznica dnia, w którym nas opuścił – jak co roku ta data jest dla nas dniem wspomnień o Nim, o wszystkich tych, którzy przez niego byli nam bliscy, których już także nie ma między nami*³⁷.

IDEE PEDEUTOLOGICZNE W POGLĄDACH K. TWARDOWSKIEGO, CZYLI INSTYTUCJONALNY WYMIAR MYŚLENIA O NAUCZYCIELU

W historiografii pedeutologicznej wymienia się kilka kierunków badań. Myśl pedeutologiczną K. Twardowskiego można zaliczyć do nurtu scjentystycznego, technologicznego i etycznego, a nawet korporacyjnego³⁸. Rekonstrukcja myśli K. Twardowskiego potwierdza, że pedeutologia jest dla niego nauką o powinnościach nauczyciela. Według niego osoba podejmująca się zawodu nauczyciela musi być świadoma, że będzie spoczywać na niej szereg powinności oraz, że będzie zobowiązana kierować się w swej pracy pewnymi zasadami. A były to powinności w zakresie prowadzenia badań, wychowania i nauczania. Jednoznacznie potwierdza to jego wykład zasad logiki i dydaktyki wydany 1901 roku w postaci podręcznika³⁹, na którym wzorowało się wielu innych pedagogów, pisząc własne podręczniki⁴⁰. Zdaniem lwowskiego filozofa w zawodzie nauczyciela niezbęd-

³⁷ Tamże.

³⁸ Ten ostatni nurt myślenia K. Twardowskiego wymaga osobnego przedstawienia. Można tego dokonać na podstawie źródeł dotyczących jego działalności w TNSW, kiedy pełnił funkcję prezesa – w okresie od 12 IV 1905 r. do 5 VI 1911 r.

³⁹ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i nauce prywatnej*, Lwów 1901. Praca ukazała się nakładem Towarzystwa Pedagogicznego jako T. XXIII „Biblioteki dla Nauczycieli Szkół Ludowych”.

⁴⁰ Wspomnieć warto, że w latach 60. XX wieku pojawiła się myśl wydania tego podręcznika, lecz niestety nie została zrealizowana. Patrz: A UMK, Spuścizna T. Czeżowskiego, Korespondencja C-D 182/V. List datowany na 7 listopada 1964 r., w którym czytamy: *Jeden z warszawskich pedagogów zainteresował się Zasadami dydaktyki i logiki Profesora i obiecał mi postarać się w PZWS o wznowienie także tej książki, z tym, że przygotowalibyśmy ją do druku w naszym Komitecie. Bardzo byłoby dobrze gdyby się to urzeczywistniło*.

ne jest wykształcenie. Jest ono potrzebne, gdyż nauczyciel musi znać *warunki i okoliczności utrudniające i ułatwiające uczniom korzystanie z nauki, musi też wiedzieć, czego może wymagać od uczniów*⁴¹. Wykształcenie zawodowe wiąże z działalnością dydaktyczną. Jest ono potrzebne, aby przyszły nauczyciel poznał swe powinności, stosował odpowiednie zasady i metody nauczania. Wszystko to łączy się ze skutecznością nauki. W kontekście skuteczności nauki szkolnej ważną kategorią wyróżnioną przez K. Twardowskiego jest pojęcie *osobistego oddziaływania*⁴². W koncepcji lwowskiego filozofa są trzy elementy osobistego oddziaływania na uczniów: *przywiązanie i zaufanie uczniów, powaga nauczycielska i zachęcanie uczniów do nauki*⁴³. Odnosząc się do zadań wychowawczych szkoły ludowej, stwierdza, że powinna kłaść podwaliny pod kształcenie charakteru. Wśród ważnych rodzajów czynników wychowawczych wymienia przykład nauczyciela. O roli przykładu nauczycielskiego pisał następująco: *Jedną z najważniejszych zasad pedagogiki jest żądanie, aby wychowawca był dla wychowanków wzorem i przykładem. [...] na każdym kroku, w szkole i poza szkołą, nauczyciel powinien być wzorem dla uczniów, przyświecając im głównie przykładem porządku, pracowitości, sumienności, sprawiedliwości i miłości bliźniego*⁴⁴. *Nauczyciel musi względem wszystkich bez wyjątku uczniów postępować tak, aby żaden z nich nie czuł się pokrzywdzony, aby zwłaszcza uczniowie w jakimkolwiek kierunku upośledzeni, nie powzięli przekonania, że to ich upośledzenie mogłoby skłonić nauczyciela do odmiennego z nimi postępowania*⁴⁵.

Aby mówić o poglądach pedeutologicznych K. Twardowskiego, trzeba przyznać słuszność tezie, że był on człowiekiem szkoły. Słusznie więc stwierdził Franciszek Majchrowicz, gdy zapraszał go, a nawet zmuszony był przekonywać filozofa do współpracy z Komisją do Badania Dziejów Wychowania w Polsce, że *on wprawdzie historii szkolnictwa nie badał, ale za to ją tworzył*⁴⁶. Gdy prześledzimy historię wielu instytucji, towarzystw oświatowych i naukowych, których był członkiem, i działalność uniwersytecką K. Twardowskiego, to bezsprzecznie musimy przyznać słuszność tej tezie.

Szkoła jest według niego instytucją wychowawczą. W *Zasadniczych pojęciach dydaktyki i logiki* temu zagadnieniu poświęcił osobny rozdział⁴⁷. Szkoła w jego opinii ma kształcić charaktery uczniów. Praca szkoły nad wychowaniem dotyczyć powinna kształtowania takich cech, jak: panowanie nad sobą i poczucie obowiązku, przyzwyczajanie do systematycznej pracy, porządku i odpowiedzialności⁴⁸. Odnosił się także do ważnego, a zarazem trudnego problemu w życiu

⁴¹ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia...*, s. 9.

⁴² Tamże, s. 205.

⁴³ Tamże, s. 206.

⁴⁴ Tamże, s. 218.

⁴⁵ Tamże, s. 219.

⁴⁶ Cytuję za: L. Jaxa-Bykowski, *Kazimierz Twardowski (20 X 1866–11 II 1938)...*, s. 169.

⁴⁷ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia...*, s. 209–221.

⁴⁸ Tamże, s. 210.

szkoły – mianowicie kary i nagrody. I w tym zakresie wypowiedział kilka znaczących uwag. Według niego kara nie może łamać woli wychowanka, *odbierać swobodę umysłu, naturalne ożywienie i wrodzoną wesołość*. I w tym kontekście ważną staje się rola nauczyciela, który musi czuwać nad tym, aby do szkoły nie wkraśl się duch policyjny, a wychowanie nie zamieniło się w tresurę. Zadaniem wychowawcy jest wyrabianie u wychowanka następujących cnót: umiłowania porządku, poprawnego zachowania, punktualności, poszanowanie cudzej własności, liczenia się z następstwem własnych czynów. Przypomnieć warto, że wiele zadań przewidzianych dla nauczycieli według K. Twardowskiego łączyło się z unarodowieniem szkoły polskiej. Była to jedna z najważniejszych idei głoszonych przez niego, chociaż brzmi to nieprawdopodobnie, gdy wiemy, że był wychowany w szkole i w duchu niemieckim.

Punktem wyjścia działalności nauczycielskiej jest niezależność. Dla lwowskiego filozofa dobry nauczyciel to człowiek niezależny. Dlatego dla nauczycieli pragnął niezależności od nacisków politycznych i administracyjnych. Aby ten stan osiągnąć, należy się kierować *przykazaniami etyki*. Te słowa kierował do nauczycieli w ramach swych wystąpień w TNSW⁴⁹. Podczas jednego z posiedzeń TNSW mówił: *Wszak nauczyciel w pełnym tego słowa znaczeniu dobry, obdarzony zdolnościami pedagogicznymi i dydaktycznymi, gorąco kochający młodzież, całą duszą szkole oddany, pracujący ustawicznie nad sobą i świadom swej wielkiej odpowiedzialności, nawet przy bardzo niedostatecznym systemie szkolnym [...] potrafi niemal w zupełności sprostać swemu szczytnemu powołaniu. I gdybyśmy mieli samych idealnych nauczycieli, idealnych jako nauczycieli i jako obywatele, kwestia systemu szkolnego odgrywałaby prawdopodobnie rolę drugorzędną⁵⁰. Wiemy, że doskonała szkoła może być tylko wtedy, gdy doskonałych będzie miała nauczycieli. Więc pracując nad udoskonaleniem szkoły, pracować musimy nad udoskonaleniem własnym⁵¹*. Szkołę jednak traktuje jako instytucję społeczną i w związku z tym przekonuje, że na nauczycielach spoczywają obowiązki *szkoly obywatelskiej*. Bo nauczyciel to także obywatel. W swych rozważaniach zwraca uwagę na to, co wynika z faktu bycia dobrym nauczycielem i obywatelem, mówiąc: *Ożywione ideał takiej służby obywatelskiej, nauczycielstwo nie ogranicza się do pełnienia obowiązków, zakreślonych brzmieniem przepisów, lecz spieszy wszędzie, gdzie jego woła obowiązek społeczny, zarówno w szkole jak i poza szkołą⁵²*. Ową służbę społeczną pojmował szeroko, przedstawiając długą listę zadań spoczywających na ówczesnych pedagogach, bowiem

⁴⁹ K. Twardowski, *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga Pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912.

⁵⁰ *Zagajenie XXII Walnego Zgromadzenia TNSW w dniu 3 czerwca 1906 r.*, w: K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, s. 13.

⁵¹ *Zagajenie jubileuszowe Zjazdu TNSW w dniu 30 maja 1909 r.*, w: K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, s. 60.

⁵² Tamże.

według niego nauczyciel: *Prowadzi czytelnie i kółka samokształceniowe uczniów, kieruje ich zabawami i wycieczkami, stwarza pracownie i warsztaty dla uczniów, zakłada bursy i zarządza niemi, pracuje w organizacjach oświatowych, wygłasza odczyty i wykłady, jednym słowem rozwija działalność [...] prowadzącą [...] do tworzenia nowych towarzystw i instytucji [...]*⁵³. Takim właśnie nauczycielem był K. Twardowski, dla którego ten zawód był posłannictwem. Zwracał w tym kontekście uwagę na aspekt godności w zawodzie nauczyciela. Aby jednak zasłużyć na miano godnego nauczyciela, trzeba spełnić określone warunki. Na miano to może zasłużyć tylko ten, kto potrafi dobrze funkcjonować w trudnych warunkach. *Bez dobrego nauczyciela, szkoła nawet w warunkach sprzyjających dobra nie będzie, a dobry nauczyciel potrafi w znacznej mierze zrównoważyć braki samego systemu i urzędnienia szkolnictwa. To też doniosłym jest posłannictwo w społeczeństwie i wysoka jest godność stanu nauczycielskiego*⁵⁴.

Podobnie formułował zadania nauczyciela akademickiego, patrząc przez pryzmat instytucjonalny i określając zadania uniwersytetu. Uniwersytet, jak powszechnie wiemy, był dla K. Twardowskiego instytucją promieniującą dostojnością, instytucją, która [...] *niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy, tworzy najwyższe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale*⁵⁵. Określił także warunek, kiedy są spełnione te zadania. Zdaniem K. Twardowskiego tylko w warunkach bezwzględnej duchowej niezależności uniwersytet może pełnić swoją funkcję.

Ubolewał bardzo w związku z ograniczeniami wolności akademickiej i represjami, jakie dotknęły wielu nauczycieli akademickich po wprowadzeniu ustawy jędrzejewiczowskiej z 15 marca 1933 roku. Świadczą o tym nie tylko uwagi w słynnym tekście *O dostojności uniwersytetu*, ale także korespondencja z T. Czeżowskim w okresie wprowadzania w życie wspomnianej ustawy. Przypomnijmy, że w wyniku wprowadzenia jej w życie Katedrę Pedagogiki w Poznaniu utracił jeden z jego uczniów – L. Jaxa-Bykowski. Przytoczmy jeden z listów K. Twardowskiego do T. Czeżowskiego w tej sprawie.

O spokojny żywot co prawda bardziej dzisiaj trudno. Ministerstwo nasze zamiast ułatwić pracę utrudnia ją, wprowadzając zamieszanie i niepokój [...]. A wiceminister w sutannie cieszy się widząc, że nareszcie będą mieli zatruty żywot obrońcy i przedstawiciele niezależnego od dogmatów myślenia i badania. Wstrętne to wszystko i obrzydliwe. A do szkół średnich wprowadza się straż przednią i na wszystkich stopniach szkolnictwa będzie się chowało z jednej strony karierowiczów, z drugiej strony hipokrytów. I kto nie zechce być ani jednym ani drugim, ciężki będzie miał żywot. Wszystko załatwia się pod kątem widzenia

⁵³ Tamże.

⁵⁴ *Przywitanie Wiceprezydenta Rady Szkolnej Krajowej Dra I. Dembowskiiego wygłoszone... w dniu 26 marca 1908 r.*, w: K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, s. 104.

⁵⁵ Tak K. Twardowski ujmuje uniwersytet w tekście pt. *O dostojności uniwersytetu*, Poznań 1933.

politycznym w ujemnym tego słowa znaczeniu i osobistym. Względy rzeczowe poszły już najzupełniej w ką! List jednak kończy pięknym przesłaniem. *Ale dajmy spokój temu bolesnemu tematowi. Nie zmienimy tych stosunków – więc nie pozostaje nam nic innego, jak usiłować nam w obecnym stanie rzeczy, doszukiwać się rzeczy dodatnich, nimi się pocieszać a poza tym robić swoje i jak najuczciwiej pracować. Wtedy spłynie na nas pewne ukojenie, a zarazem będziemy pożyteczni*⁵⁶. Był przeciwny nominacjom profesorskim dla tych uczonych, którzy wspierali rząd sanacyjny. Przykładem niech będzie jego notatka (z 14 października 1933 r.) o nominacji dwóch profesorów Uniwersytetu Jana Kazimierza – Stanisława Łempickiego i Zygmunta Czernego. W niej filozof zapisał: *U nas Łempicki i Czerny mianowani zwyczajnymi profesorami. Obaj wybitni przedstawiciele kierunku prorządowego [...]. O nominacji Kazika oczywiście cicho – wszak podpisał swego czasu protest brzeski!*⁵⁷.

Ta nieco zabarwiona goryczą refleksja autora *O dostojęństwie uniwersytetu*, który uznawał, że polityka nie powinna wkraczać w mury uniwersytetu, wynikała z faktu popierania przez niektórych profesorów ustawy jędrzejewiczowskiej z 1933 roku bądź też braku reakcji świata uczonych, gdy toczyły się dyskusje na temat ustawy i gdy wielu nie dostrzegało zagrożeń dla nauki wynikających z założeń tej ustawy. W swym postępowaniu ciągle udawał, że nauczyciel akademicki nie powinien się mieszać do polityki. Podajmy kolejny przykład z życia K. Twardowskiego. Gdy w 1928 roku S. Łempicki przyszedł, jak to zanotował w *Dziennikach*, z kolejnym *postulatem natury politycznej*, tj. z propozycją podpisania adresu pożegnalnego kierowanego do generała W. Sikorskiego, niedawno zwolnionego ze stanowiska komendanta tamtejszego Okręgu Korpusowego, filozof nie podpisał tej petycji, ponieważ w jego opinii zawierała aluzje natury politycznej. K. Twardowski napisał: *odmówiłem podpisu, mimo całego uznania, który żywię dla Sikorskiego*⁵⁸.

W sumie, określając postawę K. Twardowskiego w kwestii rozdziału nauki i polityki, można się odwołać do słów Fryderyka Nietzschego, który mówił: *Uczonym, którzy stają się politykami, zwykle przypada rola komiczna: muszą być czystym sumieniem polityki*⁵⁹. A czy to możliwe?

KONTYNUACJA IDEI PEDEUTOLOGICZNYCH KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO – UWAGI KOŃCOWE

W działalności i twórczości K. Twardowskiego odnajdziemy wiele idei pe-
deutologicznych, które dotyczyły nauczycieli różnych typów szkół, począwszy

⁵⁶ A UMK, Korespondencja, sygn. V/192a, Listy prof. K. Twardowskiego. Korespondencja z lat 1914–1936, aż 209 k. List datowany na 11 II 1933, k. 166–168.

⁵⁷ K. Twardowski, *Dzienniki...*, t. II, s. 308. Chodzi o profesora Z. Czernego i zięcia K. Twardowskiego Kazimierza Ajdukiewicza.

⁵⁸ Tamże, s. 20.

⁵⁹ F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień. (Ludzkie, arcyłudzkie, cz. druga)*, Warszawa 1910, s. 373.

od nauczycieli domowych poprzez nauczycieli szkół średnich, a skończywszy na nauczycielach akademickich. Zaprezentowany tekst nie wyczerpuje wszystkich postulatów pedeutologicznych głoszonych przez K. Twardowskiego. Pamiętać także warto, że obraz jego działalności nauczycielskiej stworzony został z wykorzystaniem charakterystycznych źródeł, jakimi są wspomnienia⁶⁰. Portret K. Twardowskiego jako nauczyciela akademickiego, to portret zapamiętany. Jeśli nawet niektóre konstatacje wypływające ze źródeł wspomnieniowych mogą prowokować czytelnika do dyskusji, to jednak Twardowskiemu nie można odmówić zasług w rozwoju pedeutologii, gdy przeanalizujemy sukcesy jego uczniów. Bowiern dzieło odnoszące się do nauczycieli szkoły wyższej kontynuowało wielu jego uczniów. Przywołajmy tylko tych, którzy wzbogacili swymi publikacjami dorobek pedeutologii historycznej i prezentowali określone nurty. I tak nurt psychologiczny prezentował: S. Baley i M. Kreutz, etyczny: L. Jaxa-Bykowski, T. Czeżowski, B. Nawroczyński i K. Sośnicki, nurt technologiczny: K. Sośnicki, B. Nawroczyński.

Przyznać także trzeba, że uczniowie K. Twardowskiego mówili o nauczycielu, wpisując jego zadania i rolę w określone nurty pedagogiczne, w tym przede wszystkim w ideologię wychowania narodowego i państwowego. Tu wymienić należy L. Jaxę-Bykowskiego, P. Pręgoskiego i K. Sośnickiego.

Wreszcie uczniowie Twardowskiego, idąc za jego przykładem, byli wybitnymi organizatorami nauki i przyczyniali się do jej instytucjonalizacji. Tworzyli czasopisma i serie wydawcze, w tym oczywiście z zakresu pedagogiki. Jako przykład podajmy *Encyklopedię wychowania*, której jednym z inicjatorów był S. Łempicki, a współpracownikami: K. Ajdukiewicz, S. Baley, S. Błachowski, L. Jaxa-Bykowski, M. Kreutz, B. Nawroczyński, K. Sośnicki i Salomon Igel. Z kolei redaktorem czasopisma „Muzeum” przez wiele lat był L. Jaxa-Bykowski, a współpracownikami poza Twardowskim byli: S. Baley, R. Ingarden, B. Nawroczyński, S. Igel, K. Sośnicki, T. Strumiłło, T. Witwicki.

Kontynuując dzieło swego mistrza, grono najwybitniejszych uczniów K. Twardowskiego uczestniczyło w tworzeniu „Biblioteki Dzieł Pedagogicznych” (S. Baley, B. Nawroczyński, F. Kierski) i „Biblioteki Przekładów Dzieł Pedagogicznych” (K. Sośnicki).

BIBLIOGRAFIA

- Błachowski S., *Kazimierz Twardowski*, w: „Ruch Filozoficzny” 1938, T. X.
 Borowski M., *Kazimierz Twardowski, Rozprawy i artykuły filozoficzne*, w: „Przegląd Filozoficzny” 1929, nr 32.

⁶⁰ Mam na myśli fragment niniejszego tekstu zatytułowany: *Kazimierz Twardowski jako czytelny znak dla swych uczniów*.

- Brożek A., *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010.
- Czeżowski T., *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, w: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – uczonek – obywatel*, Lwów 1938.
- Dąbbska I., *Kazimierz Twardowski*, w: „Znak”, t. 27, nr 7/8.
- Heschel A. J., *Prosiłem o cud. Antologia duchowej mądrości*, Poznań 2001.
- Jaxa-Bykowski L., *Kazimierz Twardowski (20 X 1866–11 II 1938)*, w: „Muzeum” 1938, z. IV.
- Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – uczonek – obywatel*, Lwów 1938.
- Kazimierz Twardowski. Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga Pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912.
- Kotarbiński T., *Kazimierz Twardowski*, w: *Szkice z historii filozofii i logiki*, red. tenże, Warszawa 1979.
- Nietzsche F., *Wędrowiec i jego cień. (Ludzkie, arcyludzkie, cz. druga)*, Warszawa 1910.
- Słoniewska H., *Kazimierz Twardowski*, w: „Psychotechnika” 1938, nr 3–4.
- Słoniewska H., *Rola Kazimierza Twardowskiego w psychologii polskiej*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego, S. A, Nauki Pedagogiczne i Psychologia” 1959, nr 17.
- Słoniewska H., *Poglądy psychologiczne Kazimierza Twardowskiego*, w: „Przegląd Psychologiczny” 1968, nr 15.
- Szulakiewicz W., *Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego (1866–1938)*, w: *Wychowanie w rodzinie. Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, red. A. Szerlag, S. Walasek, Wrocław 2012.
- Swieżawski S., *Wielki przełom 1907–1945*, Lublin 1989.
- Tomczak A., *Wspomnienia małego wnuka o jego wielkim Dziadku*, w: „Głos Uczelni” 1997, nr 9.
- Twardowski K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i nauce prywatnej*, Lwów 1901.
- Twardowski K., *O dostojęństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.
- Twardowski K., *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wyb. i oprac. R. Jadcak, Warszawa 1992.
- Twardowski K., *Dzienniki*, cz. II, do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadcak, Warszawa–Toruń 1997.

ROMAN PELCZAR
Lublin

SZKOŁY TRYWIALNE DLA DZIEWCZĄT W ŁACIŃSKIEJ DIECEZJI PRZEMYSKIEJ W CZASACH ZABORÓW

1. UWARUNKOWANIA I DYNAMIKA ROZWOJU SIECI SZKOLNEJ

W czasach zaborów diecezja przemyska należała do Austrii. Uwzględnienie przez mnie w artykule tej jednostki administracyjnej Kościoła łacińskiego wynikało z konfesyjności szkół trywialnych. W tym przypadku chodziło mi o ukazanie działalności szkół trywialnych organizowanych zasadniczo dla dziewcząt z rodzin rzymskokatolickich, a zarazem polskich.

W 1774 r. władze państwowe ogłosiły ustawę szkolną: *Powszechny regulamin szkolny dla niemieckich szkół normalnych, głównych i trywialnych*. Tworzyła ona trzy typy szkół elementarnych (ludowych): trywialne, główne i normalne. Spośród nich najniższymi były szkoły trywialne. W ośrodkach miejskich przewidywano zatrudnianie w nich jednego – dwóch nauczycieli (w zależności od liczby uczącej się młodzieży), a na wsiach – jednego. Szkoły trywialne miały pozostawać pod bezpośrednim nadzorem proboszczów, zaś za ich utrzymanie odpowiadały gminy polityczne oraz dominia (posiadłości ziemskie). Ustawa wprowadzała obowiązek szkolny dla dzieci w wieku od początku 7 do końca 12 roku życia. Ustawa w Galicji weszła w życie w 1777 r. i w swych zasadniczych zapisach obowiązywała do 1873 r.¹ W 1805 r. władze zatwierdziły kolejną ustawę

¹ M. Baranowski, *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji 1772–1895*, Kraków 1897, s. 3; S. Jantzen, *Polityka szkolna terezańsko-józefińska w Galicji*, w: „Biblioteka Warszawska” 1905, t. 1, s. 503–504; B. Burda, *Jan Ignacy Felbiger – osiemnastowieczny organizator szkolnictwa na Śląsku i w Austrii*, w: „Studia Zachodnie” 1996, s. 53–54; C. Majorek, *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19, s. 84–85; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne*, w: *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa, LSW, 1982, s. 249; R. Pelczar, *Recepcja austriackiego ustawodawstwa oświatowego w Galicji w latach 1774–1816*, w: *Historia i dziedzictwo regionów w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, A. Kawalec, J. Kuzicki, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2011, s. 213.

oświatową: *Polityczną ustawę szkolną*. W Galicji obowiązywała ona od 1808 r. W myśl tego dokumentu oświata elementarna uwzględniała strukturę stanową społeczeństwa monarchii. Dlatego dla każdego stanu społecznego przewidziano osobne szkoły, o programach kształcenia dostosowanych do zadań wyznaczonych im przez państwo. Dokonano podziału organizacyjnego szkół ludowych, przejętego z ustawy z 1774 r. Na wsiach i w miasteczkach miały działać 1-klasowe szkoły trywialne. W miastach miano tworzyć osobne szkoły dla chłopców i dziewcząt. Gdzie nie dałoby się zorganizować takich placówek, dziewczęta miały uczyć się z chłopcami, ale siedzieć w osobnych ławkach².

Szkoły trywialne dla dziewcząt tworzyły więc osobną kategorię. Organizowano je w miastach, w których istniały szkoły główne dla chłopców. Za ich uruchomienie odpowiadały zarządy miast. Część z nich tworzona była przez klasztory żeńskie. Na omawianym obszarze najwcześniej panieńska szkoła trywialna została założona w Przemyślu, w klasztorze benedyktynek. Była to instytucja prywatna, powołana na podstawie dekretu cesarskiego z 24 VI 1782 r. Powstała z przekształcenia szkoły dla dziewcząt, funkcjonującej w klasztorze od początku XVIII w. Bezpośrednią tego przyczyną była groźba likwidacji konwentu przez władze zaborcze, o ile mniszki nie uruchomią 3-klasowej szkoły dla dziewcząt z wykładowym językiem niemieckim. Na warunki te zgodziła się ksieni Maria Laskowska, a urząd cyrkularny w Przemyślu 25 XII 1782 r., w myśl dekretu cesarskiego z 24 VI, polecił otworzyć szkołę z zastrzeżeniem, że nie będzie ona otrzymywać dotacji państwowych³. Była to szkoła 3-klasowa z wykładowym językiem niemieckim, o statusie trywialnej. Uczono w niej czytania, pisania, rachunków, języka niemieckiego i religii. Do 1785 r. była prowadzona według wcześniejszych zasad, gdyż wśród sióstr nie było znających język niemiecki. Języka tego uczyli nauczyciele z miejscowej Szkoły Głównej Męskiej. W 1788 r. szkołę przeniesiono do zabudowań dawnego klasztoru dominikanów przy rynku. Jednak w 1792 r. mniszki uzyskały zgodę cesarza Leopolda II na powrót wraz ze szkołą do dawnego klasztoru, który z tego powodu został odrestaurowany. Dyrektorami szkoły do 1821 r. byli dyrektorzy Szkoły Głównej, a pierwszym – Franciszek Fabritzy. Dekretem cesarskim z 27 IX 1816 r. w szkole wprowadzono naukę niedzielną dla młodzieży, która zaliczyła wcześniej naukę tygodniową. W następnym roku szkołę odwiedził cesarz Franciszek I. W roku szkolnym 1816/17 z funduszków uzyskanych po interwencji cesarza Franciszka I przeprowadzono remont budynku. Pomagali w tym także przemysłanie, którzy przekazali 1600 złotych reńskich (dalej: złr). Dwa lata później, na mocy dekretu kancelarii nadwornej

² J. Dobrzański, *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w.*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa, PWN, 1967, s. 119–120; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty...*, s. 251; S. Grodziski, *Zabór austriacki 1772–1848*, w: *Historia państwa i prawa Polski*, t. 3, red. J. Bardach, M. Senkowska-Gluck, Warszawa, PWN, 1981, s. 729; A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, w: „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1993, Prace Pedagogiczne XCIII, s. 21.

³ P. Hrabyk, *Pierwsza szkoła panieńska w Przemyślu*, Lwów 1913, s. 9–10.

z 30 X 1819 r., szkołę podniesiono do rangi Szkoły Głównej dla Wyższych Stanów⁴.

W 1786 r. podobna instytucja została utworzona w Jarosławiu. Zorganizowano ją także na bazie wcześniejszej szkoły klasztornej, prowadzonej do tego czasu przez miejscowe benedyktyнки⁵. 14 XI 1789 r. żeńską szkołę trywialną zorganizowano w Rzeszowie⁶. Założycielem i organem prowadzącym została gmina miejska. Była to szkoła z jednym nauczycielem i przez cały czas pozostawała w ścisłym związku z miejscową Szkołą Główną Męską. Działała ona do 16 VII 1872 r., kiedy to została przez Radę Szkolną Krajową przekształcona w 4-klasową szkołę ludową żeńską⁷. Początkowo składała się zaledwie z jednej klasy (elementarnej), podzielonej na 2 oddziały (niższy i wyższy) i była przeznaczona dla dziewcząt 15- i 16-letnich. Później dodano I, a następnie II klasę. Na początku szkoła mieściła się w jednej izbie usytuowanej w ratuszu. Za jej funkcjonowanie odpowiedzialny był dyrektor Szkoły Głównej, któremu ona podlegała. Dlatego często występował do magistratu w różnych sprawach organizacyjnych. Z zachowanych pism pochodzących z początków lat 60. XIX w. wynika, że składał wnioski o bieżące naprawy w szkole, drobne zakupy (w tym pomocy dydaktycznych i nagród dla najlepszych uczennic). Do roku szkolnego 1872/73 placówka organizacyjnie podporządkowana była chłopięcej Szkole Głównej. Dopiero w tym roku RSK wyraziła zgodę na osobne kierownictwo. Kierownikiem został nauczyciel szkoły ćwiczeń Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Rzeszowie Konstanty Steczkowski⁸, natomiast dyrektorem szkoły do 1810 r. był Antoni Adler, kierownik Szkoły Głównej. Po jego śmierci zastąpił go w 1811 r. Józef Grossman. W 1825 r. kierownictwo szkoły objął Ignacy Zawadzki, który zarządzał nią do 1843 r. W tym roku funkcję kierownika szkoły przejął znany pedagog Hipolit Seredyński, zarządzający nią do 1856 r. Zastąpił go Mikołaj Bugno, kierujący nią do 30 VI 1872 r.⁹

Pod koniec lat 90. XVIII w. uruchomiono żeńską szkołę trywialną przy Szkole Głównej Męskiej w Jasle (utworzonej w 1793 r.)¹⁰.

⁴ Tamże, s. 13; Z. Felczyński, *Rozwój kulturalny Przemysła 1772–1918*, w: *Tysiąc lat Przemysła. Zarys historyczny*, t. 2, red. F. Persowski, A. Kunysz, J. Olszak, Warszawa–Kraków, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1974, s. 164–165.

⁵ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku*, w: *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów, Wydawnictwo WSP, 1989, s. 93–94.

⁶ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, w: „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, R. 9, s. 11.

⁷ Archiwum Państwowe w Rzeszowie (dal. APRz), Zespół 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – *Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946*, s. 1; J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, s. 11, 14; tenże, *Szkolnictwo*, w: *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów, Wydawnictwo Mitel, 1998, s. 97–98.

⁸ APRz, Zespół 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – *Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946*, s. 1, 3; Zespół 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 874 – *Medhenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861*, s. 107, 109, 112, 121, 124 i passim.

⁹ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 12; tenże, *Szkolnictwo...*, s. 99.

¹⁰ W. Sarna, *Opis powiatu jasielskiego*, Jasło 1909, s. 247.

W Krośnie najpierw powołano do życia szkołę trywialną koedukacyjną, którą w początkach lat 60. XIX w. przekształcono w główną męską. Natomiast dla dziewcząt w roku szkolnym 1866/67 stworzono żeńską szkołę trywialną. Decyzję w tej sprawie podjęto 15 II 1866 r. Miała być to szkoła 2-klasowa. Stało się tak ze względu na dużą liczbę chętnych dziewcząt do podjęcia nauki w miejscowej Szkole Głównej. Początkowo placówka pozostawała pod zarządem dyrektora wspomnianej instytucji, którym w tym czasie był Maksymilian Kozłowski. Dopiero w 1875 r. ustanowiono dla niej osobne kierownictwo. Po ukończeniu II klasy dziewczęta mogły kontynuować naukę w Szkole Głównej¹¹. W Gorlicach w początkach lat 90. XVIII w. uruchomiono szkołę koedukacyjną, zaś w roku szkolnym 1841/42 – szkołę trywialną żeńską.

Zbiorowe zestawienie szkół trywialnych żeńskich zamieszczam w tabelach 1 i 2. W pierwszej, jako bazę informacyjną, wykorzystałem szematyzmy Galicji, w drugiej – szematyzmy diecezjalne. Analiza tabeli 1 wskazuje na systematyczną pracę wykazanych w niej szkół, których w okresie 1792–1820 było sześć. Z tym jednak, że w 1819 r. szkoła w Przemyślu została podniesiona do rangi Szkoły Głównej Żeńskiej. Była to w skali diecezji w tym okresie jedyna szkoła dla dziewcząt o takim statusie.

Tabela 1

Szkoły trywialne żeńskie na terenie diecezji przemyskiej w latach 1792–1820 (w świetle szematyzmów Królestwa Galicji i Lodomerii)

Miejscowość	Lata działalności
Drohobycz	1820
Jasło	1799, 1802–03, 1806, 1808–09, 1815–20
Jarosław	1792, 1799, 1802–03, 1806, 1808–09, 1812–13, 1815–20
Przemyśl	1792, 1799, 1802–03, 1806, 1808–09, 1812–13, 1815–18, 1819 sg
Rzeszów	1799, 1802–03, 1806, 1808–09, 1812–13, 1815, 1816v–17v, 1818–20
Tarnów	1819–20

Źródło: *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792–1820*.

Wykaz skrótów:

v – brak informacji o nauczycielu

sg – szkoła główna

Jak wskazuje tabela 2, także w późniejszych latach (od 1820 r.) praca tych placówek wykazywała dużą systematyczność. Przerwy w ich działalności były sporadyczne. Spośród 8 szkół wykazanych w tej tabeli 2 uzyskały rangę głównych dziewczęcych (Drohobycz – 1868 r. i Nowy Sambor – 1858 r.).

¹¹ D. Quirini-Popławska, *Szkolnictwo krośnieńskie od XVII w. do 1914 r.*, w: *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. II, red. J. Garbaciak, Kraków, PWN, 1973, s. 353. W. Sarna, *Opis powiatu krośnieńskiego pod względem geograficzno-historycznym*, Przemyśl 1898, s. 326 podaje rok 1867 jako moment powstania szkoły żeńskiej.

Tabela 2
Szkoły trywialne dziewczęce w latach 1820–1868 (w świetle szematyzmów diecezjalnych)

Miejscowość	Lata działalności
Drohobycz	1820–38, 1839u, 1840–42, 1843u, 1844–63, 1864n–67n, 1868sg
Gorlice	1842–44, 1846–68
Jarosław	1820–53, 1854u, 1855–68
Jasło	1820–42, 1843u, 1844–68
Krosno	1867tn, 1868
Nowy Sambor	1836–57, 1858sg
Rzeszów	1820–53, 1854u, 1855–68
Sanok	1822–65, 1866n–67n, 1868

Źródło: *Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1868.*

Wykaz skrótów:

v – brak informacji o nauczycielu

u – brak informacji o uczniach

n – dodatkowo nauka niedzielna

tn – tylko nauka niedzielna

sg – szkoła główna

Dynamikę rozwoju szkół ukazuje tabela 3. Wynika z niej, że w okresie od 1819 do 1868 r. liczba tych placówek w jednym roku szkolnym wahała się od 4 do 7.

Tabela 3
Szkoły trywialne żeńskie w okresie lat 1819–1868

Rok	Liczba szkół czynnych	Liczba szkół nieczynnych	Razem	Szkoły z nauką niedzielną	Rok	Liczba szkół czynnych	Liczba szkół nieczynnych	Razem	Szkoły z nauką niedzielną
1819	3	1	4	0	1844	7	0	7	0
1820	4	0	4	0	1845	6	0	6	0
1821	4	0	4	0	1846	7	0	7	0
1822	5	0	5	0	1847	7	0	7	0
1823	5	0	5	0	1848	7	0	7	0
1824	5	0	5	0	1849	7	0	7	0
1825	5	0	5	0	1850	7	0	7	0
1826	5	0	5	0	1851	7	0	7	0
1827	5	0	5	0	1852	7	0	7	0
1828	5	0	5	0	1853	7	0	7	0
1829	5	0	5	0	1854	5	2	7	0
1830	5	0	5	0	1855	7	0	7	0
1831	5	0	5	0	1856	7	0	7	0
1832	5	0	5	0	1857	7	0	7	0
1833	5	0	5	0	1858	6	0	6	0
1834	5	0	5	0	1859	6	0	6	0
1835	5	0	5	0	1860	6	0	6	0
1836	6	0	6	0	1861	6	0	6	0
1837	6	0	6	0	1862	6	0	6	0
1838	6	0	6	0	1863	6	0	6	0
1839	5	1	6	0	1864	6	0	6	1
1840	6	0	6	0	1865	6	0	6	1

1841	6	0	6	0	1866	6	0	6	2
1842	7	0	7	0	1867	7	0	7	3
1843	5	2	7	0	1868	6	0	6	0

Źródło: *Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1868*.

Uwaga: w Krośnie w roku szkolnym 1867/68 była prowadzona tylko nauka niedzielna.

W oparciu o zestawienia zawarte w szematyzmach szkolnych diecezji przemyskiej należy stwierdzić, że w okresie 1819–1868 r. szkoły trywialne żeńskie otwarto w ośmiu miastach. W stosunku do liczby szkół trywialnych koedukacyjnych, których w tym okresie uruchomiono 148, sieć szkół trywialnych dla dziewcząt była bardzo mała. Dla porównania w archidiecezji lwowskiej w roku szkolnym 1864/65 działały 22 szkoły żeńskie, a w diecezji tarnowskiej w roku szkolnym 1867/68 funkcjonowało 9 żeńskich szkół trywialnych¹². Wynika z tego, że w diecezji przemyskiej liczba omawianych szkół była najmniejsza. Warto także dokonać porównania odnośnie dynamiki tworzenia szkół trywialnych dla dziewcząt z rodzin ukraińskich mieszkających w granicach greckokatolickiej diecezji przemyskiej. W okresie lat 1830–1867 zorganizowano tu 167 szkół trywialnych koedukacyjnych i tylko 2 szkoły trywialne dla dziewcząt. Obie utworzono w Jaworowie. Najpierw (w 1848 r.) utworzono miejską szkołę dla dziewcząt. Uczęszczały do niej dziewczęta z rodzin grecko- i rzymskokatolickich. Drugą placówkę zorganizowano między 1849 a 1851 r. przy klasztorze bazylianek¹³.

W dziejach szkół trywialnych przełomową rolę odegrały ustawy oświatowe z 1869 i 1873 r. Dnia 14 V 1869 r. została zatwierdzona ogólnopństwowa ustawa wprowadzająca w monarchii nowy system szkolnictwa elementarnego. W myśl tego dokumentu szkoły ludowe miały być powszechne i obowiązkowe¹⁴. W celu dostosowania ustawy do realiów Galicji jej Sejm Krajowy 2 V 1873 r. uchwalił *Ustawę o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół ludowych i posyłaniu do nich dzieci*, która zmieniała dotychczasową organizację szkolnictwa elementarnego w tej części monarchii austrowęgierskiej¹⁵. Żeńskie szkoły trywialne funkcjonowały więc do 1873 r. na dotychczasowych zasadach. Następnie od roku szkolnego 1873/74 były przekwalifikowywane na żeńskie szkoły pospolite¹⁶.

¹² *Szematyzm szkół ludowych pozostających pod nadzorem lwowskiego konsystorza metropolitalnego obrządku łacińskiego na rok 1865*, Lwów 1865, s. 59; *Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli w tarnowskiej diecezji na rok 1868*, w: *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in... 1868*, Tarnów 1867, s. 56.

¹³ *Šematizm škol narodnych upravljajemych ruskoju konsistoriju peremyskoju na god 1867*, w: *Schematismus universi cleri orientalis ritus catholicorum dioeceseos Premisliensis pro Anno Domini 1867*, Przemyśl 1867, s. 15.

¹⁴ C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura regionu tarnowskiego w okresie rozbiorów i niewoli, w: Tarnów. Dzieje miasta i regionu*, t. 2, red. F. Kiryk, Z. Ruta, Tarnów, KAW, 1983, s. 265.

¹⁵ T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1913, s. 59–62; C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura...*, s. 267; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa...*, s. 594–595; E. Juško, *Szkolnictwo powszechne w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2003, s. 62–63.

¹⁶ *Szematyzm królestwa Galicji i Lodomerji z wielkim księstwem krakowskim na rok 1874*, Lwów 1874.

2. KADRA NAUCZYCIELSKA

Pierwszymi nauczycielkami w szkole trywialnej sióstr benedyktynek w Przemysłu były następujące zakonnice: Katarzyna Heltmann, Marianna Szuniawska, Magdalena Tarszyńska, Wiktoria Blikowska, Anna Raciborska, Konstancja Sicińska i Teresa Markiewicz. Rząd przeznaczył dla nich kwotę 100 złr rocznie. Rozporządzeniem gubernialnym z 4 XI 1788 r. nakazano ksieni, aby dla zapewnienia szkole dobrych nauczycielek przyjmowano do nowicjatu zwłaszcza Niemki albo kobiety przynajmniej władające językiem niemieckim. Nakaz ten 24 V następnego roku przypomniał ksieni urząd cyrkularny. Nauki religii udzielali katecheci z miejscowej Szkoły Głównej Męskiej¹⁷.

W Rzeszowie do połowy XIX w. w oddziale niższym klasy elementarnej uczył zazwyczaj nauczyciel z tutejszej Szkoły Głównej dla chłopców, często praktykant pomocniczy (Hilfslehrer). W wyższym oddziale tej klasy oraz klasie I uczyła tylko jedna etatowa nauczycielka, w wymiarze 25 godzin tygodniowo. Naukę religii prowadził wikary z kościoła farnego¹⁸. Pierwsza nauczycielka otrzymywała wynagrodzenie od władz miejskich w kwocie 100 złr rocznie z obowiązkiem opłacania czynszu za salę szkolną. Tak niska pensja była powodem częstych zmian na tym stanowisku. Na przełomie XVIII i XIX w. posady te piastowały w większości Niemki. Pierwszą znaną z dokumentów nauczycielką została w 1791 r. Anna Grünenberg. Jednak już po kilku miesiącach zrezygnowała z posady. Po niej obowiązki objęła w 1792 r. Magdalena Kremerin, która po 2 latach odeszła z pracy. W 1794 r. zatrudniono Mariannę Sitko, która pozostawała na stanowisku przez 16 lat (aż do swej śmierci w 1810 r.)¹⁹. W 1811 r. rozpoczęła pracę Józefa Sitko (córka Marianny). W 1813 r. zrezygnowała, a zastąpiła ją Julianna Gruszecka, która pracowała do 1816 r. Po niej zatrudniono nauczyciela Pantaleona Bilińskiego z płacą 200 złr. W 1819 r. nauczać zaczęła Anna Billich, z płacą 100 złr²⁰. Wynika z tego, że w Rzeszowie nauczyciele otrzymywali dwukrotnie wyższą pensję od nauczycielek. Od 1819 r. nauk udzielały nauczycielki, a także pomocnicy nauczycielscy ze Szkoły Głównej Męskiej, których często zmieniano. A. Billich uczyła do 1824 r. Razem z nią zajęcia prowadziło kolejno trzech pomocników. Nauki religii udzielali miejscowi wikarzy, również często zmieniani²¹. Od 1824 r. do 1826 r. nauczaniem zajmowała się Anna Zatwarnicka, w 1827 r. – Katarzyna Palmarin, od 1828 do 1829 r. – Maria Łukasiewicz, a następnie, od 1830 r. – Salomea Maliszewska, która pracowała aż do 1867 r. Korzystała ona ze wsparcia dwóch pomocnic. Zastąpiła ją Filipina Janiszewska. Również i ona posiłkowała

¹⁷ P. Hrabek, *Pierwsza szkoła panińska...*, s. 11–12.

¹⁸ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, s. 12.

¹⁹ APRz, Zespół 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – *Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946*, s. 1.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 2.

się dwiema lub trzema pomocnicami. W roku szkolnym 1872/73 grono nauczycielskie szkoły składało się z następujących osób: tymczasowy kierownik – Konstanty Steczkowski, nauczycielka stała – Filipina Janiszewska, nauczycielki tymczasowe – Antonina Maliszewska i Lubina Dobrzańska oraz cztery pomocnice. Pomocnice nauczycielek zaczęto zatrudniać dopiero od lat 50. XIX w.²²

Jedynie dwie nauczycielki (o polskich nazwiskach): Marianna Sitko (1794–1810) i Salomea Maliszewska (1830–1867) pracowały w tej szkole dłużej. Można stwierdzić, że ta druga osoba nawet bardzo długo. Wykazywały one w tym czasie duże zaangażowanie w działalność na rzecz tej placówki, np. zabiegając o opał na chłodne dni, a nawet przeznaczając własne pieniądze na przywóz drewna z okolicznych lasów²³. Na przełomie lat 50. i 60. XIX w. nastąpił znaczący wzrost liczby uczennic. Dlatego w 1861 r. zwiększono obsadę nauczycielską do trzech nauczycielek. Były to: Sabina Dobrzańska (1857–1882), Antonina Maliszewska (1861–1875) i Filipina Janiszewska (1867–1892)²⁴.

W szkole krośnieńskiej pierwszą nauczycielką została w 1866 r. Wiktoria Drozdowska. W roku następnym pracę rozpoczęła Teofila Skibińska, której w 1871 r. dodano do pomocy nauczycielkę Wincencję Dzugan²⁵.

W szkołach trywialnych żeńskich drugą siłą pedagogiczną była zawsze pomocnica nauczycielki (Lehrgehilfinn). Na początku 1861 r. został ogłoszony konkurs na etat pomocnicy w szkole rzeszowskiej z wynagrodzeniem 150 złr. Zgłosiły się na niego cztery kandydatki: Amalia Biber (najpierw pomocnica nauczycielki w szkole trywialnej żeńskiej w Sanoku, potem nauczycielka tymczasowa w szkole trywialnej żeńskiej w Chrzanowie), Julia Nowakiewiczówna (prywatna nauczycielka w Horysławicach), Antonina Zygmuntowska (najpierw pomocnica nauczycielki w szkole trywialnej żeńskiej w Jarosławiu, następnie prywatna nauczycielka) oraz Antonina Maliszewska (tymczasowa pomocnica w szkole rzeszowskiej). Na mocy prawa prezentowania kandydatek na to stanowisko, otrzymanego od władz państwowych przez gminę Rzeszów, rada miasta wybrała A. Maliszewską²⁶.

Tabela 4

Kadra nauczycielska żeńskich szkół trywialnych w okresie lat 1819–1868

Osoba nauczająca	1819	1826	1831	1836	1842	1847	1854	1859	1865	1868
Nauczycielka kwalifikowana (magistra)	3	4	5	6	7	6	8	6	6	7
Nauczycielka prowizoryczna (suplent)	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1
Pomocnica nauczycielki/ nauczycielka pomocnicza (adjutrix)	0	2	2	2	4	7	3	5	5	4

²² Tamże, s. 3.²³ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, s. 12.²⁴ Tenże, *Szkolnictwo...*, s. 99.²⁵ D. Quirini-Popławska, *Szkolnictwo krośnieńskie...*, s. 353.²⁶ APRz, Zespół 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 874 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861*, s. 67–68, 74.

Pomocnica prowizoryczna nauczycielki	0	0	0	2	1	1	0	1	0	1
Praktykantka i kandydatka stanu nauczycielskiego na preparandzie	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1
Nauczyciel kwalifikowany	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nauczyciel prowizoryczny	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Razem	4	8	8	10	12	16	13	14	13	14
Szkoły czynne	3	5	5	6	7	7	5	6	6	6

Źródło: *Szematyzmy rzymskokatolickich szkół ludowych na lata 1819–1868*.

Całościowo problem liczebności i kategorii kadr nauczycielskich w żeńskich szkołach trywialnych ukazują w tabeli 4. W 1819 r. w 3 czynnych szkołach uczyło czworo nauczycieli (trzy kobiety, jeden mężczyzna). Wszyscy mieli status nauczycieli kwalifikowanych. W następnych latach nauczycielek kwalifikowanych przybywało. Podobne zjawisko wzrostu ilościowego wystąpiło w przypadku nauczycielek pomocniczych. Ponadto w szkołach nauczanie wspierały pomocnice prowizoryczne nauczycielek oraz praktykantki i kandydatki stanu nauczycielskiego, kształcące się na preparandzie. W początkach lat 30. XIX w. zanikła grupa nauczycieli–mężczyzn, zastąpiona przez nauczycielki–kobiety.

3. UCZENNICE

Aby zachęcić rodziców do posyłania córek do szkół, władze państwowe na przełomie XVIII i XIX w. wydały rozporządzenie, że panna pragnąca wyjść za mąż musiała się wykazać świadectwem ze szkoły żeńskiej. Dotyczyło to dziewcząt wyznania katolickiego i mojżeszowego²⁷. Prawodawca pragnął przekonać rodziców nieufnie nastawionych do szkół austriackich oraz zmusić dziewczęta do uczęszczania do tych placówek. Pomimo tych obostrzeń ze strony władz liczba uczennic w szkołach żeńskich długo utrzymywała się na niskim poziomie (tabela 5). W 1819 r. w 3 szkołach było ich razem 173. W następnych latach widoczne były nieraz znaczne wahania w liczebności dziewcząt. Najwięcej było ich w następujących latach: 1845/46 (837), 1847/48 (812), 1859/60 (857), 1864/65 (915), 1865/66 (960), 1866/67 (851) i 1867/68 (863). Ze wzrostem ogólnej liczby uczennic związana była średnia dla jednej szkoły, która od roku szkolnego 1844/45 do 1867/68 zazwyczaj była wyższa niż 100. Średnio najliczniejsze grupy dziewcząt w poszczególnych szkołach edukowały się w 4 ostatnich latach (1865–1868). Najwyższe pojawiły się w roku szkolnym 1864/65 – 152 dziewcząt i w 1865/66 – 160.

²⁷ APRz, Zespół 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – *Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946*, s. 1.

Tabela 5

Uczennice w żeńskich szkołach trywialnych tygodniowych w okresie lat 1819–1868

Rok	Liczba szkół czynnych	Liczba uczennic	Średnio na szkołę	Rok	Liczba szkół czynnych	Liczba uczennic	Średnio na szkołę
1819	3	173	57,6	1844	7	678	96,8
1820	4	337	84,2	1845	6	662	110,3
1821	4	333	83,2	1846	7	837	119,5
1822	5	444	88,8	1847	7	766	109,4
1823	5	551	110,2	1848	7	812	116,0
1824	5	451	90,2	1849	7	700	100,0
1825	5	502	100,4	1850	7	644	92,0
1826	5	496	99,2	1851	7	679	97,0
1827	5	412	82,4	1852	7	711	101,5
1828	5	484	96,8	1853	7	716	102,2
1829	5	409	81,8	1854	5	534	106,8
1830	5	430	86,0	1855	7	711	101,5
1831	5	423	84,6	1856	7	647	92,4
1832	5	375	75,0	1857	7	672	96,0
1833	5	352	70,4	1858	6	622	103,6
1834	5	370	74,0	1859	6	754	125,6
1835	5	395	79,0	1860	6	857	142,8
1836	6	591	98,5	1861	6	799	133,1
1837	6	588	98,0	1862	6	652	108,6
1838	6	605	100,8	1863	6	717	119,5
1839	5	443	88,6	1864	6	722	120,3
1840	6	502	83,6	1865	6	915	152,5
1841	6	466	77,6	1866	6	960	160,0
1842	7	547	78,1	1867	6	851	141,8
1843	5	522	104,4	1868	6	863	143,8

Źródło: *Szematyzmy rzymskokatolickich szkół ludowych na lata 1819–1868*. Uwaga: w przypadku Krosna w 1867 r. szematyzm uwzględnił jedynie prowadzenie nauki niedzielnej. Dlatego w tabeli pomijam tę szkołę.

Przemiany w zakresie liczebności uczennic i zróżnicowania liczbowego w poszczególnych klasach widać wyraźnie po analizie zestawień statystycznych dla szkoły rzeszowskiej (tabela 6), w której w pierwszych latach działalności, przypadających na ostatnie dziesięciolecie XVIII w., frekwencja była niska, gdyż klasy I i II liczyły zaledwie po 20 dziewcząt. Był to przejaw braku zrozumienia w ówczesnym społeczeństwie dla korzyści z kształcenia kobiet. Przyczyną takiego stanu była niechęć rodziców do posyłania córek do szkoły rządowej. Woleli oni umieszczać je w prywatnych szkołach. Dopiero później uczennic zaczęło przybywać²⁸. Jednak jeszcze w I poł. XIX w. ich liczba nie była zbyt duża,

²⁸ Tamże.

czego dowodzą np. dane z roku 1820, w którym uczyło się łącznie 109 dziewcząt. Później nawet frekwencja spadała, co obrazuje zestawienie z 1842 r., podające liczbę 66 uczennic. W kolejnych latach rozpoczął się powolny progres. W roku szkolnym 1859/60 w 3 klasach uczyło się 196 dziewcząt. Frekwencja zaczęła się poprawiać, od kiedy kierownictwo szkoły objął znany pedagog Hipolit Seredyński, dyrektor miejscowej Szkoły Głównej Męskiej²⁹. W roku szkolnym 1864/65 naukę w I klasie rozpoczęło 96 dziewcząt, zaś w II półroczu zapisano 94 dziewcząt (tabela 5)³⁰. Jednak dopiero w rezultacie działań dyrektora Mikołaja Bugno rodzice przekonali się do tej instytucji, w efekcie czego nastąpił znaczny wzrost liczby uczennic. W roku szkolnym 1867/68 było ich aż 247³¹. Od II półrocza roku szkolnego 1867/68 dokonano podziału kl. I na 2 oddziały: I – dla początkujących uczennic i II – dla bardziej zaawansowanych. W I oddziale umieszczono 67 dziewcząt, a w drugim – 61³².

Tabela 6
Uczennice żeńskiej szkoły trywialnej w Rzeszowie w latach 1859–1871

Rok szkolny	Klasa	I półrocze	II półrocze	Rok szkolny	Klasa	I półrocze	II półrocze
1859/60	I	105	98	1867/68	I	124	128
	II	69	64		II	63	63
	III	22	19		III	56	56
	Razem	196	181		Razem	243	247
1864/65	I	96	94	1868/69	I	113	110
	II	47	48		II	83	87
	III	24	24		III	57	54
	Razem	167	166		Razem	253	251
1865/66	I	92	95	1869/70	I	115	114
	II	61	63		II	86	84
	III	32	32		III	56	57
	Razem	185	190		Razem	257	255
1866/67	I	98	99	1870/71	I	137	140
	II	65	67		II	102	95
	III	47	41		III	67	70
	Razem	210	207		Razem	306	305

Źródło: APRZ, Zespól 212 – Szkoła panieńska w Rzeszowie, sygn. 1 – *Wykazy uczennic 1859–1861 r.*, passim; sygn. 2 – *Wykazy uczennic 1861–1866 r.*, passim; sygn. 3 – *Wykazy uczennic 1866–1870 r.*, passim; sygn. 4 – *Katalogi uczennic 1870–1875 r.*, passim.

²⁹ Tamże, s. 2–3.

³⁰ Tamże, s. 98–108.

³¹ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, s. 12; tenże, *Szkolnictwo...*, s. 99.

³² APRZ, Zespól 212 – Szkoła panieńska w Rzeszowie, sygn. 3 – *Wykazy uczennic 1866–1870 r.*, s. 57–67.

Wśród uczennic szkoły rzeszowskiej (przynajmniej w latach 60. XIX w.) było sporo dziewcząt z rodzin żydowskich. Dla przykładu w roku szkolnym 1865/66 do kl. I zapisano 92 dziewcząt, w tym 60 wyznania mojżeszowego. Do kl. II zaczęły uczęszczać 31 Żydówki (na 61), a do kl. III 13 (na 32). Z kolei w roku szkolnym 1867/68 w kl. I (na 124 dziewcząt) aż 82 były wyznania mojżeszowego. Duży ich udział był także w kl. II (37 na 63 dziewcząt) i w kl. III (31 na 56). Wydaje się, że nie jest to jeszcze pełne zestawienie liczby uczennic z rodzin żydowskich, gdyż sądzę, że także część dziewcząt, przy których zapisano, że są wyznania rzymskokatolickiego, mogła także pochodzić z rodzin żydowskich. Wskazywać na to mogą niektóre niemiecko brzmiące nazwiska³³. Uczennice wyznania mojżeszowego lub protestanckiego mogły uczęszczać do szkół, gdyż władze państwowe zagwarantowały im możliwość nieuczestniczenia w modlitwach i lekcjach religii dla dziewczynek wyznania katolickiego. Dziewczęta te wchodziły do szkoły po zakończeniu modlitw odmawianych przez dzieci katolickie, a wychodziły po zajęciach – przed modlitwą kończącą lekcje³⁴.

Do szkoły rzeszowskiej zapisywano dziewczęta nie tylko z Rzeszowa i najbliższych miejscowości, ale także z dalej położonych. Dla przykładu w 1865 r. rozpoczęły tu naukę panny urodzone w takich dalszych miejscowościach, jak: Lwów, Kraków, Nowy Sącz, Stary Sącz, Głogów Młp., Zimna Woda (po jednej osobie). Z kolei w 1867 r. zapisano dziewczęta urodzone w Rozwadowie i Krakowie (po dwie), Tarnowie, Mościskach, Lwowie, Leżajsku, Besku i Gródku (po jednej)³⁵.

Kontynuację nauki codziennej (tygodniowej) realizowanej w szkołach ludowych stanowiło nauczanie powtarzające (dopełniające, niedzielne). W 1787 r. władze państwowe nakazały, aby wiedzę zdobytą w szkołach elementarnych powtarzać w niedziele i święta. *Polityczna ustawa szkolna* z 1805 r. wprowadziła w tym zakresie przymus szkolny, który obejmował młodzież od 13 do 18 roku życia. Dalsze unormowanie zasad prowadzenia nauki dopełniającej przyniosły rozporządzenia z lat 1816–1842. Wprowadzono wówczas obowiązkową 3-letnią naukę powtarzania dla młodzieży w wieku 13–15 lat. Czas zajęć wynosił zwykle ok. 2 godziny dziennie. Początkowo zakres nauczania niedzielnego ograniczano wyłącznie do powtarzania wiadomości już zdobytych w szkołach ludowych. W połowie XIX w. w programach szkół niedzielnych był język niemiecki, religia, rachunki i niektóre wiadomości z „praktycznego stylu”. Nauczanie odbywało się w oparciu o podręczniki używane do nauki codziennej. Pomimo że władze wprowadziły nakaz uczęszczania na naukę powtarzającą dla całej młodzieży,

³³ APRz, Zespół 212 – Szkoła panińska w Rzeszowie, sygn. 2 – *Wykazy uczennic 1861–1866 r.*, s. 138–145; sygn. 3 – *Wykazy uczennic 1866–1870 r.*, s. 47–54.

³⁴ *Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785*, wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901, s. 21–22.

³⁵ APRz, Zespół 212 – Szkoła panińska w Rzeszowie, sygn. 2 – *Wykazy uczennic 1861–1866 r.*, s. 138–145; sygn. 3 – *Wykazy uczennic 1866–1870 r.*, s. 47–54.

która ukończyła szkoły ludowe, to w praktyce liczba uczniów była niezbyt duża. Odnosiło się to także do ilości szkół prowadzących tę formę dokształcania. Jeszcze w latach 60. XIX w. realizowano ją tylko w części szkół trywialnych³⁶.

Nauczanie powtarzające realizowano także w żeńskich szkołach trywialnych (tabela 7). Forma ta zaczęła się w nich upowszechniać jednak dopiero od połowy lat 60. XIX w. Zajęcia prowadzono jednak tylko w 3 szkołach (na 8 działających). Pierwszą z nich była placówka w Drohobyczu. Po paru latach dołączyły do niej szkoły w Sanoku i Krośnie. Jednak już w 1868 r. szematyzm szkolny nie wymienił żadnej szkoły żeńskiej, która realizowałaby tę formę edukowania. Konsekwencją takiej sytuacji była niewielka liczba uczennic dokształcająca się w nich, biorąc pod uwagę, że dotyczyło to dość dużych miast.

Tabela 7
Szkoly trywialne żeńskie z nauką niedzielną w latach 1864–1867

Rok	Szkoła	Liczba uczennic	Razem uczennic
1864	Drohobycz	29	29
1865	Drohobycz	59	59
1866	Drohobycz Sanok	59 99	158
1867	Drohobycz Sanok Krosno	31 45 73	149

Źródło: *Szematyzmy rzymskokatolickich szkół ludowych na lata 1864–1867*.

Całościowe dane liczbowe na temat populacji uczniów i uczennic nauki tygodniowej i niedzielnej (w okresie ujętym danymi z szematyzmów diecezjalnych) syntetyzuje tabela 8. Ukazuje ona ogólną liczebność młodzieży edukującej się w szkołach trywialnych z uwzględnieniem szkół koedukacyjnych i żeńskich. Tabela daje orientację w skali kształcenia i ilości wszystkich uczniów szkół trywialnych. Wynika z niej, że widoczny był długofalowy trend wzrostowy, przy okresowych spadkach liczby młodzieży. Warto zwrócić uwagę na fakt, że od schyłku lat 50. XIX w. do 1868 r. corocznie zwiększała się populacja uczniów, osiągając w roku szkolnym 1867/68 liczbę 18 527. Zestawiając to z ilością młodzieży szkolnej uczącej się w 1819 r. (4085), wzrost sięgnął 453%. Porównując z kolei liczebność uczniów nauki tygodniowej i niedzielnej, należy stwierdzić, że tych pierwszych w ostatnich wykazanych latach było corocznie ponad 70%. Przez wiele lat uczniów szkół niedzielnych było niewiele. Ich liczba w poszczególnych

³⁶ W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, w: „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, R. 8, s. 45–46; A. Biegeleisen, *Kilka słów o rozwoju nauki dopełniającej w Galicji*, w: „Szkola” 1897, nr 16, s. 192; K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848–1898*, Lwów 1899, s. 65–66; J. Semków, „*Nauka dopełniająca*” w galicyjskich wiejskich szkołach ludowych w latach 1873–1895, w: „Kwartalnik Rzeszowski” 1967, nr 2, s. 7–9.

latach wynosiła po kilkaset osób. Dopiero od połowy lat 30. XIX w. ta forma kształcenia stała się bardziej popularna. Większą dynamikę uzyskała dopiero w końcu lat 50. opisywanego stulecia. Stopniowy wzrost uczniów nauki niedzielnej trwał do 1868 r. Jednak ta forma kształcenia nie dorównywała popularnością nauce tygodniowej.

Tabela 8
Uczniowie szkół trywialnych w okresie lat 1819–1868

Rok	Szkoły koedukacyjne		Szkoły żeńskie		Razem	Rok	Szkoły koedukacyjne		Szkoły żeńskie		Razem
	Nauka tygodniowa	Nauka niedzielna	Nauka tygodniowa	Nauka niedzielna			Nauka tygodniowa	Nauka niedzielna	Nauka tygodniowa	Nauka niedzielna	
1819	3 912	0	173	0	4 085	1844	5 548	2 012	678	0	8 238
1820	4 700	0	337	0	5 037	1845	5 274	1 821	662	0	7 757
1821	4 719	0	333	0	5 052	1846	5 637	2 060	837	0	8 534
1822	4 600	0	444	0	5 044	1847	5 535	1 854	766	0	8 155
1823	4 920	0	551	0	5 471	1848	5 567	1 969	812	0	8 348
1824	5 177	0	451	0	5 628	1849	5 463	1 815	700	0	7 978
1825	5 099	227	502	0	5 828	1850	4 812	1 689	644	0	7 145
1826	5 314	353	496	0	6 163	1851	4 241	1 576	679	0	6 496
1827	5 463	298	412	0	6 173	1852	4 878	1 416	711	0	7 005
1828	5 391	441	484	0	6 316	1853	4 763	1 551	716	0	7 030
1829	4 992	415	409	0	5 816	1854	4 808	1 324	534	0	6 666
1830	5 462	470	430	0	6 362	1855	4 596	1 165	711	0	6 472
1831	5 008	684	423	0	6 115	1856	4 431	1 272	647	0	6 350
1832	4 922	721	375	0	6 018	1857	4 756	1 670	672	0	7 098
1833	4 599	799	352	0	5 750	1858	5 954	2 120	622	0	8 696
1834	4 567	754	370	0	5 691	1859	7 423	2 114	754	0	10 291
1835	5 163	1 157	395	0	6 715	1860	7 322	2 137	857	0	10 316
1836	5 281	1 378	591	0	7 250	1861	8 528	2 577	799	0	11 904
1837	5 319	1 356	588	0	7 263	1862	8 720	2 913	652	0	12 285
1838	4 977	1 448	605	0	7 030	1863	9 506	2 991	717	0	13 214
1839	5 081	1 741	443	0	7 265	1864	9 755	3 975	722	29	14 481
1840	4 907	1 943	502	0	7 352	1865	10 531	4 146	915	59	15 651
1841	4 840	1 876	466	0	7 182	1866	11 813	5 033	960	158	17 964
1842	5 144	2 079	547	0	7 770	1867	11 652	5 003	851	149	17 655
1843	5 276	2 435	522	0	8 233	1868	13 025	4 639	863	0	18 527

Źródło: *Szematyzmy rzymskokatolickich szkół ludowych na lata 1819–1868*. Uwaga: W tabeli uwzględniono tylko te szkoły, dla których szematyzm z danego roku podawał liczbę uczniów.

4. BAZA LOKALOWA I PROCES DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY

W dokumentach dotyczących żeńskich szkół trywialnych nie udało mi się odnaleźć prawie żadnych opisów pomieszczeń szkolnych. Wyjątkiem jest Rzeszów, w przypadku którego można stwierdzić, że nauka przez wiele lat odbywała się

w pomieszczeniach ratusza. Było to jednak miejsce nieodpowiednie ze względu na dużą liczbę petentów, ich głośne rozmowy oraz wzmożony ruch w sąsiedztwie budynku³⁷. Później (do 1849 r.) szkoła mieściła się w budynku dzierżawionym od proboszcza³⁸. Corocznie na cele opałów miasto dokonywało w okolicznych wsiach zakupu drewna miękkiego³⁹. Dopiero w 1869 r. podjęto prace budowlane przy nowym budynku dla szkoły, usytuowanym przy ul. Bernardyńskiej. Był to obiekt murowany o wymiarach: 15 1/6 sążnia długości, 7,5 sążnia szerokości i 5 2/3 sążnia wysokości. Prace zakończono w jesieni 1871 r. Odbiór budowlany nastąpił w lutym następnego roku⁴⁰.

W Jaśle do marca 1843 r. szkoła mieściła się do w jednej sali, później – w dwóch. Szkoła usytuowana była w prywatnym domu należącym do jednej z rodzin jasielskich. Budynek nie był przez dłuższy czas remontowany. Władze Jasła wielokrotnie nakłaniały właścicieli do jego naprawy, jednak bezskutecznie. Wobec takiej sytuacji magistrat w 1868 r. przeniósł szkołę do innego prywatnego budynku⁴¹.

Szkoła w Przemyślu od pierwszych lat składała się z 3 klas: elementarnej, I i II. Uczono w niej: religii i historii biblijnej, pisania i biegłego czytania, rachunków, a później geografii i historii, stylistyki, rysunków, śpiewu i robót kobiecych⁴². Język niemiecki nauczany był od początku, choć z braku zakonnic znających ten język ksieni zatrudniła profesorów z miejscowej Szkoły Głównej Męskiej. Jednak dziewczęta niechętnie uczyły się niemieckiego. Po egzaminie publicznym przeprowadzonym 27 VIII 1794 r. urząd cyrkularny donosił Gubernium, że *p. Ksieni na porządek, obyczajność i pilność młodzieży baczną zwraca uwagę, ale w języku niemieckim spostrzega się pewne zaniedbanie, tak u nauczycielek, jak i u młodzieży*. Dlatego Gubernium poleciło jej, aby zachęcała nauczycielki do gorliwego pielęgnowania tego języka. Władze państwowe kilkakrotnie z tego powodu udzielały upomnień ksieni. W 1789 r. nadzorca krajowy ks. J. F. Hofmann, wizytując tę placówkę, zalecił, aby w szkole zwracano większą uwagę na porządek, a dwóm nauczycielkom nakazał gorliwiej pracować. Dwa lata później starostwo przemyskie, na polecenie Gubernium, także nakazało ksieni większą troskę o szkołę, aby nauki udzielano z równą starannością dziewczętom mieszkającym w klasztorze oraz dochodzącym. Ponadto miała ona częściej przebywać w szkole, uczestniczyć w egzaminach. Mogło to wskazywać na niechęć mniszek do podporządkowywania się nowym władzom i ich zarządzeniom⁴³.

³⁷ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, s. 11.

³⁸ APRz, Zespól 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 872 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1849–1855*, s. 4.

³⁹ Tamże, s. 82–84 i inne.

⁴⁰ Dokumentacja budowy szkoły przechowywana w APRz, Zespól 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 877 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1865–1872*, s. 52–96.

⁴¹ W. Sarna, *Opis powiatu jasielskiego...*, s. 247.

⁴² P. Hrabek, *Pierwsza szkoła panińska...*, s. 11.

⁴³ Tamże.

Szkoła żeńska w Rzeszowie w pierwszych latach składała się jedynie z klasy elementarnej, podzielonej na 2 oddziały: niższy i wyższy. Przepuszczalnie po ustawie z 1805 r. dodano I klasę. W oparciu o rozporządzenie Ministerstwa Oświaty z 23 III 1855 r. przekształcono oddział niższy klasy elementarnej w I klasę, oddział wyższy – w II klasę, a dawną I klasę – w III⁴⁴. W szkole korzystano z tych samych podręczników, jakich używano w klasie elementarnej i klasie I miejscowej Szkoły Głównej Męskiej⁴⁵.

Na mocy ustawy z 1805 r. w szkołach żeńskich uczono: religii, historii biblijnej z wyjaśnieniami perykop ewangelicznych, pięknego czytania i pisania, rachunków, niemieckiej gramatyki i stylistyki⁴⁶. Jednak, tak jak w przypadku szkół koedukacyjnych, w placówkach tego typu realizowano różne programy. Dla przykładu w Przemyśle w 1819 r. tygodniowy rozkład zajęć był następujący: w oddziale niższym klasy elementarnej poznawano litery, sylabizowano i czytano po niemiecku przez 4,5 godz., a po polsku – przez 2 godz. W oddziale wyższym tej klasy uczono czytania (w sposób mechaniczny) oraz języka polskiego. Poza tym czytano i tłumaczono teksty z niemieckiego podręcznika *Nahmenbüchlein* oraz fragmenty z niemieckiej książki do nauki czytania – *Komeniusa*. Na naukę pamięciową rachunków przeznaczano 1 godz., zaś katechizmu – 3,5 godz. Razem w tym oddziale uczono tygodniowo przez 9 godz. 45 min. W klasie I czas nauki tygodniowej wynosił 28,5 godz. W tym: płynnego czytania po niemiecku – 1 godz., języka polskiego – 1,5 godz., małego katechizmu, czytania i powtarzania – 1,5 godz., objaśniania – 2 godz., czytania i tłumaczenia *Komeniusa* – 2,5 godz., *Nahmenbüchlein* – 1 godz., rachunków pamięciowych – 1 godz., rachunków pisemnych – 2 godz., pisowni niemieckiej – 0,5 godz., etymologii niemieckiej – 1,5 godz., kaligrafii niemieckiej – 3 godz. 15 min, a polskiej – 2 godz., robót ręcznych indywidualnych – 3,5 godz., a grupowych – 5 godz. Powyższy plan tygodniowy pozostał prawie w niezmienionym kształcie aż do 1865 r. Od początku językiem wykładowym był niemiecki, który w tej szkole został usunięty dopiero 22 VI 1868 r.⁴⁷ Do początków 1865 r. nie zaprowadzono zajęć ze śpiewu. Na ten brak zwrócił uwagę, w trakcie opisu kończącego rok szkolny 1863/64, okręgowy nadzorca szkolny. Do realizacji przedmiotu zgłosił się nauczyciel z Rzeszowa Stefan Dobrzański, który zadeklarował prowadzenie zajęć 2 razy w tygodniu w wymiarze po 1 godzinie⁴⁸.

W Rzeszowie w 1819 r. szkoła składała się z 2 klas i 3 oddziałów, mianowicie z klasy elementarnej (przygotowawczej), podzielonej na 2 oddziały i liczącej 58 uczennic, prowadzonej przez jednego nauczyciela – prawdopodobnie pomocniczego (przydzielonego ze Szkoły Głównej Męskiej), oraz z kl. I, liczącej

⁴⁴ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, s. 11; tenże, *Szkolnictwo...*, s. 98.

⁴⁵ J. Świeboda, *Szkolnictwo...*, s. 98–99.

⁴⁶ P. Hrabyk, *Pierwsza szkoła panińska...*, s. 13.

⁴⁷ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, s. 11.

⁴⁸ APRz, Zespół 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 877 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydzielowa 1865–1872*, s. 8–9.

19 uczennic, prowadzonej przez nauczycielkę Annę Billich. Według tygodniowego rozkładu zajęć w oddziale niższym klasy elementarnej uczono poznawania liter, sylabizowania i czytania po niemiecku (4,5 godz.) i po polsku (2 godz.). W wyższym oddziale nadal uczono czytania polskiego (mechanicznego), czytania i tłumaczenia niemieckiego, rachunków pamięciowych, katechizmu. W tej klasie było prawie 10 godz. nauki w tygodniu. W kl. I zajęć było znacznie więcej, bo 28,5 godz. tygodniowo. Uczono tu: płynnego czytania niemieckiego (1 godz.), polskiego (1,5 godz.), małego katechizmu w zakresie czytania i powtarzania (1,5 godz.), objaśniania (2 godz.), czytania i tłumaczenia *Komeniusa* (2,5 godz.), czytanki niemieckiej (1 godz.), rachunków pamięciowych (1 godz.), rachunków pisemnych (2 godz.), pisowni niemieckiej (0,5 godz.), etymologii niemieckiej (1,5 godz.), kaligrafii niemieckiej (3 godz. 15 min), kaligrafii polskiej (2 godz.), robót ręcznych: elementarnych indywidualnie (3,5 godz.) i zespołowo (5 godz.). Plan nauki pozostał prawie niezmienny do 1865 r.⁴⁹

W szkole rzeszowskiej każdy rok szkolny kończono popisem publicznym, na który zapraszano władze miasta. Miał on swój wypracowany scenariusz. I tak np. 7 VII 1863 r. egzamin wszystkich 3 klas odbył się po południu. Popis poprzedziła i kończyła wspólna modlitwa. W trakcie egzaminu osoby oceniające zapoznaly się z ćwiczeniami kaligraficznymi, dyktandami i pracami ręcznymi poszczególnych uczennic. Pod koniec egzaminu odczytano klasyfikację uczennic⁵⁰. Popis kończyło wręczanie nagród wyróżniającym się uczennicom. W Rzeszowie w latach 60. XIX w. nagrody w postaci książek dla najlepszych uczennic, wręczane po popisie na zakończenie półrocza, kupowano w miejscowej księgarni Jana Pelara⁵¹. W zamówieniach na książki przeznaczone na nagrody za II półrocze roku szkolnego 1860/61 i 1861/62 znalazły się m.in. następujące tytuły: *Dzieci i zwierzęta domowe*, *Książeczka dla dzieci chrześcijańskich*, K. Hoffmanowej; *Druga książeczka Helenki* i *Wieczory jesienne*, Śmigielskiej; *Obrazki z życia świątobliwego*, Schmidta; *Owoce dobrego wychowania*, *Trzy powiastki*, *Młody pustelnik* i *Powiastki dla młodzieży*, J. Swifta; *Podróże Guliwera* i *Rozrywki na dni świąteczne*, powieści i książki do nabożeństwa (bez tytułów)⁵².

Z analizy książki wizytacyjnej szkoły trywialnej żeńskiej w Gorlicach z lat 60. XIX w. wynika, że popisy odbywano tam w różnych terminach. Egzamin półroczny organizowano w lutym, zaś całoroczny – w końcu czerwca lub początku lipca. Uczestniczył w nich każdorazowo nadzorca szkół dekanatu bieckiego. Dla przykładu w roku szkolnym 1866/67 popisy odbyły się 16 II i 5 VII 1867 r. Nadzorcy wpisywali do książek wizytacyjnych swe opinie na temat przebiegu egzaminów.

⁴⁹ APRz, Zespól 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – *Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946*, s. 2.

⁵⁰ APRz, Zespól 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 875 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1862–1864*, s. 36.

⁵¹ APRz, Zespól 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 874 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861*, s. 106.

⁵² Tamże, s. 107; sygn. 875 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1862–1864*, s. 6.

Wymienione popisy przez nadzorcę zostały dobrze ocenione. Dodatkowo podkreślił on pilność i gorliwość w pracy pedagogicznej nauczycielki Marii Szot⁵³.

Przy okazji egzaminów odbywała się wizytacja szkół. Zachował się fragment księgi wizytacyjnej szkoły żeńskiej w Rzeszowie. Z zapisów wizytatorów wynika, że kontrola odbywała się nie tylko przy okazji półrocznych popisów uczniów, ale także w innych terminach. I tak 7 VI 1856 r. odwiedził ją miejscowy proboszcz ks. Franciszek Śliwiński. W kl. I na lekcji zajmowano się tłumaczeniem. W kl. II i III uczennice zajęte były pisaniem. Trzy dni później szkoła ponownie gościła proboszcza Śliwińskiego, który w I kl. obserwował zajęcia z nauki czytania. Nie był on zadowolony z pracy pomocnicy nauczycielki, która prowadziła zajęcia. Jak zapisał w księdze wizytacyjnej: *byłem zmuszony zwrócić uwagę substytutce nauczycielskiej na fakt, że musi przyzwyczajać dzieci coraz więcej do przeciągłego i wyraźnego wypowiedzania zgłosek, jako też do zwracania uwagi na zachodzące interpunkcje*. Ta sama osoba po kilku dniach (21 VI) znowu przybyła do szkoły. Tym razem wizytacji poddano kl. II i III. Proboszcz uczestniczył w zajęciach z tłumaczenia z niemieckiego na polski. Jak sam zauważył: *Uczennice III kl. tłumaczyły wspaniale i cudnie, u uczennic zaś kl. II zostaje pod tym względem dużo do życzenia*⁵⁴. Natomiast, gdy pojawił się 30 VI, zwizytował zajęcia z prac ręcznych w kl. II i III. Kolejny raz proboszcz odwiedził szkołę 30 VI i jak zanotował: *Upomniałem uczennice by się przygotowały do przyszłego egzaminu*⁵⁵. Wizytacje proboszcza Śliwińskiego odbywały się w następnych miesiącach regularnie. W roku szkolnym 1856/57 przybył do szkoły już w pierwszych dniach nauki. Najpierw 3 IX dowiadywał się o liczbie uczennic, zaś 6 IX odwiedził wszystkie 3 klasy, zachęcając młodzież do pilnego uczęszczania na lekcje, do nauki i dobrego zachowywania się. Wizytator nie tylko kontrolował proces dydaktyczny, ale także interesował się zachowaniem uczennic. W uwagach powizytacyjnych znaleźć można pewną liczbę wpisów wskazujących na interwencyjną rolę proboszcza. Dowodzi tego chociażby notatka zapisana 25 II 1857 r.: *ponieważ pani nauczycielka skarżyła się na niedbałość przeważnej części uczennic, przeto udzieliłem młodzieży szkolnej srogie upomnienie (nagane)*. Zaś pod datą 5 VI zanotował: *przy tym musiałem ganić uczennice kl. III za niespokojne i nieuważne zachowanie się*⁵⁶.

Oprócz proboszcza co pewien czas szkołę wizytował okręgowy nadzorca szkolny, dziekan rzeszowski ks. Leopold Olcynier. Z zachowanych wpisów w księdze wizytacji wynika, że odwiedził on tę instytucję m.in. 3 IX 1856 r. i 16 I 1857 r. W uwagach powizytacyjnych zapisał: *natrafiłem w kl. I na naukę*

⁵³ Archiwum Państwowe w Przemyślu, Zespół 233 – Szkoła Podstawowa nr 2 w Gorlicach, sygn. 4 – *Księżka wizytacyjna szkoły 1857–1933*, s. 11, 27, 29, 30.

⁵⁴ APRz, Zespół 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – *Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946*, s. 67.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 67–69.

czytania języka polskiego, w kl. zaś III na rachunki. Kazałem przywołać kilka uczennic. Następnie kazałem sobie pokazać kilka książek do pisania (zeszytów), przy czym robiłem swoje uwagi. Kolejne wizyty miały miejsce 5 VI 1857 r., 29 X 1857 r., 18 I 1860 r., 22 III 1860 r. Kontrolę szkoły prowadził on także w późniejszych latach⁵⁷.

Inną osobą wizytującą rzeszowską szkołę w tym okresie był krajowy radca szkolny Andrzej Macher. Był w niej po raz pierwszy 1 V 1858 r. W księdze wizytacyjnej szkoły zapisał: *W czasie wczorajszej wizytacji tut. Szkoły żeńskiej z prawdziwym zadowoleniem byłem obecny przy tak celowej jako też ciekawej nauce religii (katechizowania), udzielonej przez ks. wikarego, który rozumie ten tak ważny przedmiot nauki w praktyczny sposób i jako przez sumienia i serca pojmować. Wynikami pracy dwóch nauczycielek dla dziewcząt: p. Maliszewskiej i p. Dobrzańskiej byłem zaledwie zadowolony. Nauka bowiem czytania nie była celowo dosyć traktowana, ponieważ młodzież kl. I przyzwyczała się do rozwlekłego, spiesznego czytania, prócz tego we wszystkich trzech klasach za mało zważa się na interpunkcję i na stosowną intonację, które to braki należało było usuwać. Nie mogę się przy tym wstrzymać od uwagi, że te nauczycielki, które w swoim własnym kształceniu się zatrzymały się, właściwie kroki wstecz robią. Jednak już w czasie kolejnej wizyty (26 X 1859 r.) radca zapisał m.in.: Z wielką przyjemnością przysłuchiwałem się w dniu dzisiejszym podczas inspekcji tut. Szkoły żeńskiej nauce religii ks. Radeckiego. Pojmuje on ważność i znaczenie religijnego wychowania szczególnie dla dziewcząt i traktuje naukę religii w praktyczny a dla młodzieży w młodzieńczy sposób⁵⁸. Świadczyło to o przykładaniu dużej wagi do wychowania religijnego uczennic w kontekście przyszłych ról rodzinnych i społecznych. W dalszej części sprawozdania zwracał uwagę na przestrzeganie uwag przekazanych im w czasie wcześniejszej wizytacji. Jednak wypełnianie tych sugestii przez nauczycielki także w następnych miesiącach nie było realizowane. Dlatego w czasie kolejnej inspekcji w dniu 28 III 1862 r. A. Macher znowu podniósł tę kwestię, kolejny raz nakazując nauczycielkom stosować się do wskazówek udzielonych w czasie wspólnego spotkania (konferencji). Także 26 IV 1864 r. zwrócił im uwagę na potrzebę systematycznego uzupełniania wykształcenia⁵⁹.*

Relacje powyższych osób pozwalają na bodaj częściowe odtworzenie działalności szkoły. Jeszcze pełniejsze opisy pozostawił dziekan rzeszowski ks. Antoni Prexelle, który wizytował szkołę m.in. w lutym 1865 r. i lipcu 1866 r. W czasie pierwszej inspekcji uczestniczył w popisie półrocznym. Dość dobrze ocenił pracę nauczycielek. Jednak zwrócił uwagę na słabe postępy w nauce większości uczennic i postulował bardziej efektywną pracę z nimi. Nauczycielkom nakazał, aby

⁵⁷ Tamże, s. 67–87.

⁵⁸ Tamże, s. 72, 74.

⁵⁹ Tamże, s. 87, 88.

staraly się nie tylko mechanicznie udzielać wiadomości, ale także *obudzać ich myśl i tę do poznania rzeczy skłaniać, przy czytaniu z poglądem na rzeczy [...] życzylbym także więcej uwagi poświęcić porządkowi szkolnemu, spokojowi i dobremu zachowaniu się dzieci w szkole*. A z kolei z uwag poczynionych w 1866 r. wynika, że szkoła była przeludniona, gdyż edukowało się w niej ok. 200 dziewcząt. Wizytator uznał, że trzy nauczycielki nie wystarczały, aby dobrze realizować nauczanie. Dlatego postulował konieczność zatrudnienia czwartej osoby⁶⁰.

BIBLIOGRAFA

Źródła archiwalne:

I. Archiwum Państwowe w Rzeszowie

Zespół 1 – Akta miasta Rzeszowa,

sygn. 872 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1849–1855*.

sygn. 874 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861*.

sygn. 875 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1862–1864*.

sygn. 877 – *Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1865–1872*.

Zespół 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie,

sygn. 1 – *Wykazy uczennic 1859–1861 r.*

sygn. 2 – *Wykazy uczennic 1861–1866 r.*

sygn. 3 – *Wykazy uczennic 1866–1870 r.*

sygn. 4 – *Katalogi uczennic 1870–1875 r.*

sygn. 71 – *Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946*.

II. Archiwum Państwowe w Przemyślu

Zespół 233 – Szkoła Podstawowa nr 2 w Gorlicach,

sygn. 4 – *Księżka wizytacyjna szkoły 1857–1933*.

Źródła drukowane:

Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785, wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901.

Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792–1820, Lemberg [1792–1820].

Szematyzm szkół ludowych pozostających pod nadzorem lwowskiego konsystorza metropolitalnego obrządku łacińskiego na rok 1865, Lwów 1865.

Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli w tarnowskiej diecezji na rok 1868, w: *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in... 1868*, Tarnów 1867.

Šematism škol narodnych upravljaemych ruskoju konsistorieju peremyškoju na god 1867, w: *Schematismus universi cleri orientalis ritus catholicorum dioeceseos Premisliensis pro Anno Domini 1867*, Przemyśl 1867.

⁶⁰ Tamże, s. 88.

Szematyzm królestwa Galicji i Lodomerji z wielkim księstwem krakowskim na rok 1874, Lwów 1874.

Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1868, Przemyśl–Jasło 1819–1867.

Literatura:

Baranowski M., *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji 1772–1895*, Kraków 1897.

Biegeleisen A., *Kilka słów o rozwoju nauki dopełniającej w Galicji*, w: „Szkoła” 1897, nr 16.

Burda B., *Jan Ignacy Felbiger – osiemnastowieczny organizator szkolnictwa na Śląsku i w Austrii*, w: „Studia Zachodnie” 1996.

Dobrzański J., *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w.*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa, PWN, 1967.

Falkiewicz K., *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848–1898*, Lwów 1899.

Felczyński Z., *Rozwój kulturalny Przemyśla 1772–1918*, w: *Tysiąc lat Przemyśla. Zarys historyczny*, t. 2, red. F. Persowski, A. Kunysz, J. Olszak, Warszawa–Kraków, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1974.

Fiutowski T., *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porzobiorowej*, Lwów 1913.

Gaj-Piotrowski W., *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, w: „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, R. 8.

Grodziski S., *Zabór austriacki 1772–1848*, w: *Historia państwa i prawa Polski*, t. 3, red. J. Bardach, M. Senkowska-Gluck, Warszawa, PWN, 1981.

Hrabyk P., *Pierwsza szkoła panińska w Przemyśle*, Lwów 1913.

Jantzen S., *Polityka szkolna terezyańsko-józefińska w Galicji*, w: „Biblioteka Warszawska” 1905, t. 1.

Juśko E., *Szkolnictwo powszechne w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2003.

Krupa M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku*, w: *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów, Wydawnictwo WSP, 1989.

Ładyżyński A., *Galiczyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, w: „Acta Universitatis Wratislaviensis”, Prace Pedagogiczne XCIII, 1993.

Majorek C., Marmon W., *Oświata i kultura regionu tarnowskiego w okresie rozbiorów i niewoli*, w: *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*, t. 2, red. F. Kiryk, Z. Ruta, Tarnów, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1983.

Majorek C., *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19.

Pelczar R., *Recepcja austriackiego ustawodawstwa oświatowego w Galicji w latach 1774–1816*, w: *Historia i dziedzictwo regionów w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, A. Kawalec, J. Kuzicki, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2011.

Podgórska E., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne*, w: *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa, LSW, 1982.

Quirini-Popławska D., *Szkolnictwo krośnieńskie od XVII w. do 1914 r.*, w: *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. II, red. J. Garbacik, Kraków, PWN, 1973.

Sarna W., *Opis powiatu jasielskiego*, Jasło 1909.

Sarna W., *Opis powiatu krośnieńskiego pod względem geograficzno-histerycznym*, Przemyśl 1898.

Semków J., „*Nauka dopełniająca*” w galicyjskich wiejskich szkołach ludowych w latach 1873–1895, w: „Kwartalnik Rzeszowski” 1967, nr 2.

Świeboda J., *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, w: „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, R. 9.

Świeboda J., *Szkolnictwo*, w: *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów, Wydawnictwo Mitel, 1998.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

UCZNIOWIE SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE W LATACH 1918–1937

Seminaria w okresie międzywojennym były najdłużej funkcjonującą formą kształcenia nauczycieli. Dostarczyły one w miarę szybko w pełni kwalifikowane kadry dla szkolnictwa powszechnego, które musiało podolać ogromnemu zapotrzebowaniu wynikającemu ze spuścizny porozbiorowej. Tak więc seminaria zdecydowały w sposób bezpośredni o losach całego szkolnictwa, ale także oświaty pozaszkolnej (w tym oświaty dorosłych). Działalność seminariów nauczycielskich można rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Jest rzeczą oczywistą, że jednym z czynników, które decydowały o ich efektywności, była kwestia doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Po ukończeniu w nauki w szkole pedagogicznej mieli oni podjąć pracę przede wszystkim na wsi. Specyfika środowiska wiejskiego, czekający ogrom zadań i wielorakie trudności nie wpływały zachęcająco. Z problemami tymi mogły sobie poradzić jedynie osoby odpowiednio ukształtowane i przygotowane merytorycznie, ale także – i co było najważniejsze – w pełni przekonane o słuszności wybranej drogi życiowej. Zrozumiały, że tylko rzeczywiste i autentyczne zaangażowanie zadecydowało później o pełnieniu przez nich wielorakich funkcji społecznych.

Absolwenci seminariów swoją dojrzałość dokumentowali postawą i działaniem po podjęciu pracy zawodowej. Rzeczywistość pokazała, że były one wielce znaczące. Już w okresie międzywojennym niezależnie od realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych stali się głównymi animatorami życia oświatowo-kulturalnego w swoim środowisku. Podczas okupacji niemieckiej odegrali niezwykle ważną rolę w walce zbrojnej z okupantem. Nauczyciele – mężczyźni byli w zdecydowanej większości oficerami bądź podoficerami rezerwy. Posiadając przygotowanie wojskowe i ciesząc się wielkim poważaniem oraz niekłamanym autorytetem, stali się głównymi organizatorami zbrojnego ruchu oporu – pełnili stanowiska dowódców placówek i oddziałów, zajmowali się wywiadem i łącznością. Nauczyciele (zarówno mężczyźni, jak też przede wszystkim kobiety) byli

organizatorami wielkiego frontu tajnego nauczania. Swoje zaangażowanie wykazali także bezpośrednio po zakończeniu wojny – nie czekając na wezwanie władz, natychmiast przystąpili do uruchamiania szkół, a później do odbudowy i przebudowy całego szkolnictwa.

KRYTERIA KWALIFIKACJI DO SEMINARIUM

Przyjęcia uczniów do seminariów nauczycielskich odbywało się w oparciu o postanowienia dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych z 7 lutego 1919 r.¹ Określał on podstawowe wymagania dotyczące właściwego stanu zdrowia oraz wieku kandydatów. W zasadzie przyjmowano osoby, które ukończyły 14 rok życia i nie przekroczyły 20 lat. Nie wykluczano także przyjąć osób starszych, ale w takim przypadku potrzebna już była zgoda MWRiOP. Najważniejszym kryterium stawianym kandydatom było posiadanie odpowiedniego wykształcenia. Wymagano cenzusu odpowiadającego ukończeniu szkoły powszechnej najwyższej zorganizowanej. Spełnienie tego warunku stawalo się największą barierą. Stosownie do istniejącego ustroju szkolnego najwyższej zorganizowana szkoła powszechna realizowała 7-klasowy cykl nauczania, ale placówek takich było bardzo mało (najczęściej funkcjonowały, które realizowały siedmioletni obowiązek szkolny w ramach czterech klas)². Nawet w byłym zaborze austriackim, gdzie istniała stosunkowo najlepiej zorganizowana sieć szkolna, w roku szkolnym 1918/19 było 75,8% szkół 1- i 2-klasowych, a tylko 6% szkół 6-klasowych. Korzystniejszej zmiany na tym odcinku zachodziły bardzo wolno – w roku szkolnym 1922/23 szkół 6- i 7-klasowych funkcjonowało tylko 6,7%³. Podobnie kształtowała się sytuacja w byłym zaborze pruskim – na Pomorzu w 1923 r. szkół 6-klasowych było 13 (0,8%), a 7-klasowych 47 (3%), natomiast w Poznańskim w 1922 r. szkół 7-klasowych istniało 121, tj. 4,3%⁴. W byłym zaborze rosyjskim stan szkolnictwa powszechnego przedstawiał się jeszcze gorzej. Zrozumiałe, że w tych warunkach absolwenci szkół powszechnych stanowili tylko niewielką część wśród słuchaczy seminariów. Potwierdziły to szczegółowe badania przeprowadzone w niektórych zakładach, m.in. w Państwowym Seminarium Nauczycielskim w Ursynowie stanowili oni: 1921/22 – 7,1%, 1922/23 – 17,6%, 1923/24 – 14,7%, 1924/25 – 15,9%, 1925/26 – 20%⁵.

Panujące warunki zmuszały do szukania innych dróg pozyskiwania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. W pierwszym rządzie przy istniejących seminariach organizowano kursy wstępne dla absolwentów szkół powszechnych niżej

¹ Dz. Praw P. P., 1919, nr 14, poz. 185 i Dz. Urz. MWRiOP z 1919 r. Nr 2, poz. 3.

² B. Bromberek, *Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce. Lata 1918–1932*, Poznań 1964, s. 173.

³ K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1970, s. 113.

⁴ Tamże, s. 122.

⁵ W. Tyrankiewicz, *Seminarium Nauczycielskie w Ursynowie w latach 1921–1937*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1964, nr 1, s. 81.

zorganizowanych. Innym, i to bardzo znaczącym źródłem dopływu kandydatów do seminariów stały się specjalnie w tym celu powołane preparandy nauczycielskie.

Pierwszą preparandę nauczycielską utworzono w połowie roku szkolnego 1917/18 w Pułtusk, a jej organizatorem i kierownikiem był Aleksander Makarewicz. W tymże roku, tylko nieco później, uruchomiono trzy dalsze preparandy – w Chełmie, Skierniewicach i Zduńskiej Woli⁶. Ich pełny rozwój nastąpił po odzyskaniu niepodległości.

PREPARANDY NAUCZYCIELSKIE W POLSCE W LATACH 1917/18–1922/23

Rok szkolny	Preparandy	Uczniowie
1917/18	4	234
1918/19	19	779
1919/20	29	1562
1920/21	37	1948
1921/22	47	2480
1922/23	49	3100

Źródło: *Preparandy nauczycielskie...*, s. 24; „Mały Rocznik Statystyczny” 1931, s. 123.

Preparandy najwyższą dynamikę rozwojową zanotowały w ciągu czterech kolejnych lat (1919/20–1922/23). W następnych ich liczba malała, a w ostatnim roku funkcjonowania, tj. w roku szkolnym 1925/26, były 42 takie placówki⁷.

Preparandy były szkołami o dwuletnim cyklu nauczania, do których przyjmowano młodzież w wieku od 12 do 15 lat z ukończoną szkołą 4-oddziałową na podstawie egzaminu wstępnego z języka polskiego i matematyki. Miały one charakter koedukacyjny i wszystkie były placówkami internatowymi. Lokalizowano je przede wszystkim w osadach i większych wsiach, zazwyczaj oddalonych od miast, gdzie nie istniały możliwości ukończenia pełnej szkoły powszechnej.

Preparandy były szkołami państwowymi, a to znaczy, że całkowity koszt ich utrzymania spoczywał na administracji szkolnej. Dysponując internatem, zapewniały również korzystne warunki mieszkaniowe. Dzięki temu wszyscy uczniowie z okolicznych wsi w niewielkiej odległości od własnego domu rodzinnego posiadali zarówno szkołę, jak też mieszkanie. Na podkreślenie zasługiwała zasada funkcjonowania internatu. Opłaty miesięczne były w nim niewielkie, a uzyskane w ten sposób środki przeznaczano na zakup niezbędnych przedmiotów codziennego użytku. Podstawowe świadczenia realizowano w produktach rolnych, które

⁶ R. Cierzniewska, *Kształtowanie umiejętności zawodowych w seminariach nauczycielskich*, Toruń 2008, s. 102; S. Dobrowolski, *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900–1939*, w: S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, Warszawa 1966, s. 32; A. Makarewicz, *Preparandy nauczycielskie*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, mat. zebrali W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski, Wrocław 1963, s. 124.

⁷ „Mały Rocznik Statystyczny” 1932, s. 119; *Preparandy nauczycielskie...*, Warszawa 1922, s. 42.

przeznaczano na sporządzanie posiłków. W stosunku do osób zalegających z opłatami czy świadczeniami nie uciekano się do zbytniego rygoru. Uczniowie z rodzin uboższych korzystali ze zniżek, a sieroty zwalniano z wszelkich opłat i świadczeń. Dzięki tym preferencjom zawsze ponad połowa uczniów w preparandach korzystała z internatu⁸.

Na uwagę zasługiwała kwestia składu społecznego uczniów w preparandach. W wyniku przeprowadzonych badań odnoszących się do dwu lat ich funkcjonowania (1919/20–1920/21) okazało się, że dzieci drobnych rolników stanowiły w nich 52–53%, robotników i służby 16%–13%, kupców, rzemieślników, niższych funkcjonariuszy państwowych 20%–16%, nauczycieli i urzędników 7%–14% (nie określono zawodu w stosunku do 5%–4%)⁹.

Kandydatów do preparand nigdy nie brakowało, wręcz odwrotnie – chętnych zgłaszało się więcej, aniżeli mogły one przyjąć do jednego oddziału (równoległych klas nie organizowano). W wyniku egzaminu wstępnego kwalifikowano od 74% (w roku szkolnym 1918/19) do 60% (w roku szkolnym 1921/22)¹⁰. W ciągu dwuletniej nauki realizowano program odpowiadający trzem najwyższym klasom szkoły powszechnej. Po pomyślnym zakończeniu edukacji absolwenci preparand byli przyjmowani do seminarium bez egzaminu wstępnego. Stosowane ułatwienia i preferencje, głównie materialne, powodowały, że młodzież ze środowisk nawet najbardziej uboższych uzyskiwała możliwość kontynuowania nauki w szkole średniej. W ten sposób stwarzano jej warunki umożliwiające uzyskania wykształcenia, a w dalszej perspektywie i awansu społecznego.

Uczniowie w preparandach od początku konsekwentnie byli przygotowywani do zawodu nauczycielskiego. Nic przeto dziwnego, że w zdecydowanej większości podejmowali dalszą naukę w seminariach (w roku szkolnym 1920/21 92% absolwentów¹¹). Prezentowali oni jednak różny stopień przygotowania. Najkorzystniejsze rezultaty osiągnęto w przypadku, gdy preparanda funkcjonowała razem z seminarium. Istniała wtedy odpowiednia atmosfera, kształtowana również w życiu codziennym przez młodzież seminaryjną, jak miało to miejsce w Leśnej Podlaskiej, Ostrzeszowie, Wejherowie¹². W niektórych przypadkach dobry stan organizacyjny i wysoki poziom nauczania zadecydował o przekształceniu preparandy w seminarium, m.in. w Turkowicach (pow. Hrubieszów)¹³. Czasami preparanda istniała w tej samej miejscowości, w której miało również siedzibę semina-

⁸ *Preparandy nauczycielskie...*, Warszawa 1922, s. 42.

⁹ Tamże, s. 26.

¹⁰ Tamże, s. 28.

¹¹ Tamże, s. 37.

¹² Archiwum Państwowe w Lublinie, Oddział w Radzynie (dalej: APLOR), Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Leśnej Podlaskiej, *Wstęp do inwentarza*, s. 2; J. Sroka, *Leśniacy. Zakład kształcenia nauczycieli w Leśnej Podlaskiej*, Biała Podlaska 1990, s. 59; *Seminaria nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego. Księga pamiątkowa*, red. E. Eustachiewicz, Poznań 1936, s. 382, 530.

¹³ J. Doroszewski, *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918–1939*, Lublin 1999, s. 27.

rium, jak miało to miejsce w Chełmie, Krzemieńcu, Mławie, Nieświeżu, Płocku, Pułtusk, Zduńskiej Woli¹⁴. Wtedy przejście z jednej do drugiej szkoły odbywało się stosunkowo łagodnie i nie powodowało stresu i dodatkowych obciążeń materialnych. Co najważniejsze, przy istniejącej zazwyczaj współpracy udawało się wtedy osiągać właściwe rezultaty wychowawcze i należyty poziom naukowy. Najbardziej niekorzystna sytuacja istniała, jeśli do seminarium trafiała młodzież z różnych preparand, często na zasadzie pewnego przymuszenia. Prezentowała wtedy różny, często słabszy stopień przygotowania, a ponieważ zazwyczaj stanowiła znaczną część spośród przyjmowanych (m.in. w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Radomiu w roku szkolnym 1924/25 było to nawet ponad 21%)¹⁵, wpływało to później na ogólny poziom kształcenia w seminarium. Absolwenci preparand w zdecydowanej większości wykazywali należyte przygotowanie do dalszej nauki. Negatywne przypadki należały do sporadycznych i wtedy domagano się stosowania wobec nich również egzaminu wstępnego¹⁶.

Preparandy nauczycielskie zostały zlikwidowane wraz z zakończeniem roku szkolnego 1925/26¹⁷. W niektórych przypadkach utrzymywano je nieco dłużej, ale systematycznie były zamykane. W roku szkolnym 1928/29 istniało 5 preparand¹⁸, w roku szkolnym 1929/30 jeszcze 3¹⁹, a w roku szkolnym 1930/31 już tylko 1²⁰. Najczęściej przekształcano je w najwyżej zorganizowane szkoły powszechne. W takich przypadkach, na zasadzie ukształtowanej tradycji, znaczna część absolwentów z tych szkół nadal podejmowała dalszą naukę w seminariach, ale już na zupełnie innych warunkach – musieli składać egzamin wstępny.

Zlikwidowanie preparand w istotny sposób ograniczało pozyskiwania kandydatów do nauki w seminariach. Zdawały sobie z tego sprawę również władze oświatowe. Dlatego też 19 maja 1926 r. ukazało się zarządzenie MWRiOP w sprawie regulaminu przyjmowania do seminarium²¹, który obowiązywał do końca funkcjonowania tych zakładów. Przewidywał on, że naukę w seminarium mogły podjąć osoby legitymujące się ukończeniem siedmioklasowej szkoły powszechnej lub takie, które ukończyły trzy klasy szkoły wydziałowej bądź trzy klasy w średniej szkole ogólnokształcącej. Kandydaci ci podlegali egzaminowi z języka polskiego i matematyki, a jego formę ustalała już sama szkoła. Był to

¹⁴ *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, zest. Z. Zagórowski, R. I, Lwów–Warszawa 1924, s. 394–395.

¹⁵ J. Rokoszyński, *Monografia Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Radomiu 1915–1925*, Radom 1925, s. 9.

¹⁶ S. Rycerzówna, *Działalność pedagogiczno-dydaktyczna*, w: *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. G. Piramowicza w Lublinie 1916–1936*, Lublin 1938, s. 101.

¹⁷ B. Bromberek, *Zasady organizacyjne...*, s. 174; F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Lwów 1932, s. 101.

¹⁸ „Mały Rocznik Statystyczny” 1930, s. 123.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 119.

²¹ Dz. Urz. MWRiOP z 1926 r. Nr 10, poz. 114.

więc egzamin jednorazowy lub obserwacja w toku pięciu dni specjalnie zorganizowanych zajęć lekcyjnych.

Realizacja przyjęć na podstawie wyszczególnionego cenzusu wykształcenia nie zaspokajała rzeczywistych potrzeb seminarium z racji zupełnie obiektywnych. Pomimo stałego postępu w zakresie podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół powszechnych w dalszym ciągu dominowały placówki najniżej zorganizowane. W roku szkolnym 1928/29 tylko 9,8% uczniów uczęszczało do pełnych szkół 7-lasowych²². Zapotrzebowań tych nie zapewniało również średnie szkolnictwo ogólnokształcące. Z kontynuowania nauki w szkole ogólnokształcącej rezygnowały tylko jednostki i to zazwyczaj tylko takie, które nie osiągały zadawalających wyników nauczania. Zmiana kierunku kształcenia miała w tym przypadku niejako charakter wymuszony i odbywała się na zasadzie negatywnej selekcji. Z tych też powodów wspomniane zarządzenie nadal utrzymywało tworzenie tzw. kursów wstępnych dla kandydatów z ukończoną szkołą powszechną niżej zorganizowaną na podstawie egzaminu wstępnego. Wprawdzie wymienione zarządzenie nie stanowiło obligatoryjnego polecenia dla wszystkich seminariów, ale chętnie one z takiej możliwości korzystały. W praktyce okazało się, że kursy wstępne były głównym źródłem dopływu kandydatów do seminariów nauczycielskich do końca ich funkcjonowania.

Przytoczone przepisy regulowały kwestię przyjęć do seminariów od strony formalno-prawnej. O podjęciu w nich nauki decydowało jednak wiele innych czynników. Przede wszystkim należy wymienić zagadnienie materialnej zasobności kandydatów do stanu nauczycielskiego, ale jest to problem wymagający oddzielnego i szerszego omówienia. Istotną rolę odgrywało samo usytuowanie szkoły. W ośrodkach miejskich i przemysłowych takich jak Warszawa, Łódź, Śląsk dojazd czy nawet samo dojście na zajęcia szkolne było względnie dogodne. Zupełnie inaczej przedstawiała się sytuacja w regionach rolniczych, m.in. na Lubelszczyźnie, gdzie brak dróg bitych i komunikacji przy zazwyczaj znacznych odległościach taki dojazd znacznie ograniczał bądź uniemożliwiał. Jeszcze gorzej wyglądało to na terenie pokrytego mokradłami Polesia. Tam zdecydowanie mniejsza gęstość zaludnienia, niewielka liczba miast i przede wszystkim duże trudności komunikacyjne decydowały o najsłabiej rozwiniętej sieci seminariów nauczycielskich (w województwie nowogródzkim i wołyńskim istniało najmniej, bo po 4 seminaria). Nie bez znaczenia okazywały się też tradycje oświatowe. Prestiż szkoły pedagogicznej w środowisku wiejskim zawsze był duży i jej pozycja, a co za tym idzie – także popularność utrzymywała się przez całe lata. Czynniki te najdobitniej znalazły potwierdzenie na terenach byłego zaboru austriackiego, gdzie przed odzyskaniem niepodległości istniała dość dobrze rozbudowana sieć seminariów. Również w Polsce niepodległej w województwach krakowskim i lwowskim było ich zawsze najwięcej i zazwyczaj nie narzekały one na brak kandydatów.

²² K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 283.

Wszystkie wymienione uwarunkowania znalazły potwierdzenie w różnych informacjach pochodzących z poszczególnych szkół. Dla lepszego zobrazowania powyższych procesów warto przytoczyć choćby kilka najbardziej charakterystycznych przykładów. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie po latach odnotowano, że *w ciągu całego okresu istnienia naszego seminarium napływ kandydatek do szkoły był bardzo duży, przeciętnie na kurs pierwszy zgłaszało się 200–250, a przyjmowaliśmy 40–45*²³. Ceniony historyk Helena Brodowska-Kubicz wspominając swój pobyt w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Chełmie, zapisała, że *do szkoły zdawało nas 245, a przyjętych zostało 60*²⁴. Nieco mniejszy, ale zawsze duży napływ kandydatek miał miejsce w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. Królowej Jadwigi w Toruniu, do którego zgłaszały się najzdolniejsze uczennice z okolicznych szkół powszechnych oraz kilku preparand (w początkowym okresie)²⁵. Dużym zainteresowaniem cieszyły się nie tylko szkoły państwowe, ale także prywatne (jeśli były należycie prowadzone), mimo że nauka w nich wiązała się ze znacznymi wydatkami. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Koedukacyjnym w Cieszanowie w roku szkolnym 1925/26 do egzaminu wstępnego zgłosiło się 158 osób, głównie z powiatu lubaczowskiego, ale także sąsiednich. Jak podkreślono, w wyniku stawianych specjalnych wymagań wysoką ocenę zanotowało 82 kandydatów. Dopiero dodatkowa nieformalna kwalifikacja pozwoliła na przyjęcie najlepszych 40²⁶. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim z ukraińskim językiem nauczania w Stryju w piśmie do MWRiOP uskarżano się, że *każdego roku znaczna część spośród zgłaszających się kandydatek nie może być przyjęta z powodu ustawowego ograniczenia liczby uczennic na każdym kursie*²⁷.

Mniej korzystnie problem naboru uczniów przedstawiał się w małych ośrodkach, takich jak Leśna Podlaska, która była niewielką osadą, a jej odległość od najbliższego miasta, tj. Białej Podlaskiej, wynosiła kilkanaście kilometrów i to bez żadnej komunikacji. Zrozumiałe, że w tamtejszym Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim o podjęcie nauki ubiegała się niemal wyłącznie młodzież z okolicznych wsi i zazwyczaj w niewystarczającej ilości. Nie pozwalało to na przeprowadzenie odpowiedniej selekcji i dokonania właściwego doboru kandydatów do zawodu. Dążąc do wypełnienia limitów, przyjmowano więc młodzież o słabszym przygotowaniu. Niekiedy ratowano się w ten sposób, że dwukrotnie przeprowadzano egzamin wstępny (przed wakacjami i dodatkowo pod

²³ W. Dzierzbicka, *Dzieje jednej szkoły 1908–1949. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. E. Orzeszkowej w Warszawie z posłowiem S. Dobrowolskiego*, Warszawa 1960, s. 49.

²⁴ H. Brodowska-Kubicz, *Z chłopskiej łąki. Wspomnienia*, Łódź 1994, s. 19.

²⁵ D. Głuszak, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych w Toruniu w latach 1919–1939*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1976, nr 3, s. 402.

²⁶ Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi (dalej CDIAUuL) Główne Państwowe Archiwum Historyczne Ukrainy we Lwowie, f. 179, op. 3, vol. 137, k. 32.

²⁷ Tamże, vol. 101, k. 47.

koniec letnich ferii)²⁸. Czasami również i te zabiegi nie przynosiły oczekiwanych rezultatów i z konieczności naukę rozpoczynała mniejsza liczba słuchaczy, niż zakładano (w roku szkolnym 1929/30 na kursie pierwszym naukę pobierało tylko 26 uczniów, z których na koniec roku 22 otrzymało promocję)²⁹. W tak małych miejscowościach seminariów nie było zbyt wiele i przytaczane zjawisko nie może stanowić podstawy do szerszych uogólnień.

Nieco mniej chętnych zgłaszało się do niektórych seminariów prywatnych. Wynikało to z konieczności ponoszenia znacznych kosztów za naukę, a często także wyższych wydatków związanych z utrzymaniem. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. M. Konopnickiej w Złoczowie w roku szkolnym 1931/32 na kursie pierwszym było 12 uczennic, a na drugim tylko 9³⁰. Jeszcze gorsza sytuacja miała miejsce w Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Tarnobrzegu, gdzie w tymże roku w całej szkole pobierało naukę 70 uczennic, ale tylko na kursie ostatnim kształciło się 25, a na pozostałych od 9 do 16 osób³¹. W sprawozdaniu z przeprowadzonej wizytacji podkreślano, że był to wynik stosunkowo wysokich opłat (koszty utrzymania szkoły rozkładały się na liczbę słuchaczek), jak też pewnego niedowładu organizacyjnego i złego zarządzania. Znaczne trudności z naborem uczniów notowały seminaria żydowskie w Wilnie, ale w tym przypadku decydowały o tym czynniki obiektywne³². Między innymi do Prywatnego Koedukacyjnego Seminarium Nauczycielskiego dr. J. Czarno w roku szkolnym 1928/29 na kurs pierwszy uczęszczało 14 uczniów³³, a w roku szkolnym 1931/32 jeszcze mniej – tylko 10³⁴.

Jak widać z przytoczonych przykładów, obok seminariów cieszących się dużą popularnością istniały też i takie, które posiadały trudności z zapewnieniem pełnego stanu osobowego. Przyczyny braku kandydatów były różne, ale zawsze zależały od uwarunkowań lokalnych. Na Lubelszczyźnie ze szczególną jaskrawością występowały one w środowiskach wiejskich, m.in. w Leśnej Podlaskiej (pow. Biała Podlaska), Szczebrzeszynie (pow. Zamość) i Turkowicach (pow. Hrubieszów)³⁵, a dodać należy, że w miejscowościach tych brakowało innych możliwości kształcenia w szkołach średnich.

Zjawiskiem powszechnym we wszystkich seminariach był niedobór uczniów spowodowany ubytkiem mającym miejsce podczas pierwszych lat nauczania. Z racji specyfiki kształcenia możliwość dokonywania dodatkowego naboru do

²⁸ APLOR, Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Leśnej Podlaskiej, 37, s. 60.

²⁹ Tamże, 39, s. 94–99.

³⁰ CDIAUuL, f. 179, op. 3, vol. 120, k. 15.

³¹ Tamże, k. 78.

³² Do istniejących trzech seminariów z językiem wykładowym żydowskim lub hebrajskim kandydatów wśród młodzieży żydowskiej brakowało także z przyczyn naturalnych, ponieważ znaczna ich część wybierała inny kierunek kształcenia.

³³ Lietuvos Centrinis Valstybes Archyvas Vilniuj (dalej: LCVAV) Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie, f. 223, ap. 1, b. 1, s. 20.

³⁴ Tamże, b. 3, s. 5.

³⁵ J. Doroszewski, *Zakłady kształcenia...*, s. 28.

klas starszych stawała się bardzo ograniczona. Dla ilustracji powyższego zjawiska wystarczy przytoczyć przykład ze wspomnianej wyżej Lubelszczyzny. Otóż w okresie pełnego rozwoju seminariów, w roku szkolnym 1930/31 na terenie całego województwa wszystkie seminaria dysponowały 1763 miejscami, a pobierało naukę tylko 1585 uczniów³⁶. Tak więc nie wykorzystywano łącznie 178 miejsc, co stanowiło 10,1%. Spośród 9 istniejących szkół tylko jedna, tj. Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Zamościu, przekraczała ustalone limity – dysponowała 176 miejscami, a pobierało naukę 194 uczennic. Wszystkie pozostałe notowały niedobory, w niektórych przypadkach bardzo znaczne. Nawet dwa seminaria w samym Lublinie pomimo centralnego usytuowania nie wykorzystywały swoich możliwości kształcenia. Każde z nich dysponowało 205 miejscami, a liczba uczniów wynosiła – w męskim 180, a w żeńskim 179 osób³⁷.

Zdecydowana większość seminariów podejmowała różne inicjatywy mające na celu uzupełnienie składów uczniowskich i przeprowadzała specjalne egzaminy do klas starszych spośród kandydatów ze szkół średnich ogólnokształcących. Efekty takich przedsięwzięć okazywały się zazwyczaj niewielkie, co potwierdzały przykłady z terenu Lwowskiego Okręgu Szkolnego³⁸. Podobnie było również w innych częściach kraju. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. J. Śniadeckiego w Tarnowie poza kursem pierwszym przyjęto dodatkowo następujące liczby uczniów: 1927/28 – 2, 1929/30 – 3, 1931/32 – 7³⁹.

Dużą aktywność w zakresie dodatkowego pozyskiwania uczniów na kursach starszych wykazywały prywatne seminaria żydowskie w Wilnie (chodziło o pozyskanie środków na utrzymanie szkoły). Trzeba przyznać, że działania takie czasami przynosiły pozytywne rezultaty, m.in. w Prywatnym Koedukacyjnym Seminarium Nauczycielskim im. dr. J. Czarno w roku szkolnym 1928/29 do dodatkowych egzaminów wstępnych na kursy starsze (tj. II–V) zgłosiło się 34 kandydatów, z których do dalszej nauki zakwalifikowano 22 osoby⁴⁰.

Podejmowane próby dodatkowego uzupełniania składów uczniowskich nie wpływały w sposób zasadniczy na ogólną poprawę sytuacji, a jedynie minimalizowały występujące trudności. Zdawały sobie z tego sprawę zarówno same szkoły, jak też i administracja szkolna. Wobec braku możliwości innego rozwiązania z góry zakładały one znaczny niedobór słuchaczy na wyższych kursach, którego nie były w stanie zniwelować.

³⁶ *Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1930/1931*, red. M. Falski, Warszawa 1933, s. 552–555.

³⁷ Tamże,

³⁸ CDIAUuL, f. 179, op. 1, vol. 572, k. 169, vol. 1108, k. 8, vol. 122, k. 39.

³⁹ Archiwum Państwowe w Krakowie, Oddział w Tarnowie (dalej: APKOT), Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. J. Śniadeckiego w Tarnowie, 110, Sprawozdania statystyczne na dzień 1 XII 1927, 1 XII 1929, 1 XII 1931.

⁴⁰ LCVAV, f. 223, ap. 1, b. 1, s. 20.

SKŁAD NARODOWOŚCIOWY UCZNIÓW

Ustalenie składu narodowościowego słuchaczy seminariów nauczycielskich nastęrcza dużo trudności. Wiąże się to z niedostateczną precyzją stosowaną przy określaniu ogółu społeczeństwa w Drugiej Rzeczypospolitej. W myśl obiegowej opinii uznawano, że każdy katolik to Polak, prawosławny – Ukrainiec, ewangelik – Niemiec, a wyznawca religii mojżeszowej to Żyd. Jednak powyższa kwalifikacja mogła mieć zastosowanie jedynie w odniesieniu do społeczności żydowskiej, a i to nie zawsze. Przy czym takim potocznym nazewnictwem posługiwano się często również w oficjalnym piśmiennictwie oraz w statystyce urzędowej, w tym także szkolnej.

Podczas pierwszego powszechnego spisu ludności (30 IX 1921 r.) przynależność narodową wiązano z wyznawaną religią. Zastosowane kryteria okazały się niedostateczne i często zupełnie błędne (nie wszyscy Polacy byli katolikami, a tylko część ewangelików Niemcami). Sprzeciw Ukraińców budziło zakwalifikowanie grekokatolików do narodowości polskiej, a nie ukraińskiej (co też w wielu przypadkach okazywało się w pełni uzasadnione). Uzyskane wyniki okazały się więc mało wiarygodne i spotkały się z krytyką⁴¹. Uwagi te starano się (przynajmniej częściowo) uwzględnić podczas drugiego spisu ludności (9 XII 1931 r.). Przy zaliczaniu do określonej narodowości przyjmowano wtedy zarówno wyznanie, jak też język ojczysty. Uzyskane w ten sposób wyniki były zdecydowanie pełniejsze, choć również nie uniknięto błędów, m.in. wprowadzono pojęcie „język tutejszy” (w ten sposób Poleszuców zaliczono do narodowości polskiej), a grekokatolików nadal traktowano jako Polaków. Oprócz tego stosunkowo duża liczba ludności żydowskiej podała polski jako swój język ojczysty (co można było dość łatwo skorygować). Wszystkie wymienione niedostatki próbowano uściślić już w okresie międzywojennym⁴². Pogłębione studia nad tym zagadnieniem podjęto przede wszystkim w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Jerzy Tomaszewski szacował, że w stosunku do danych urzędowych (opartych na wynikach spisu ludności) odsetek Ukraińców był wyższy o 2% i wynosił 16%, a Żydów wyższy o 1% i stanowił 10%⁴³. Wyniki spisu budziły duże wątpliwości Janusza Żarnowskiego, który również podjął próbę jego uściślenia na zasadzie odpowiednich szacunków⁴⁴. Nie wnikając szerzej w analizę wyników powyższego spisu i pomijając zróżnicowaną argumentację dotyczącą proponowanych

⁴¹ L. Wasilewski, *Istotna liczba Ukraińców w Polsce*, w: „Sprawy Narodowościowe” 1927, nr 3, s. 230 i nast.; A. Krysiński, *Liczba i rozmieszczenie Ukraińców w Polsce*, Warszawa 1928, s. 14, 56.

⁴² A. Krysiński, *Ludność ukraińska (ruska) w Polsce w świetle spisu 1931 r.*, w: „Sprawy Narodowościowe” 1938, nr 6, s. 72; Z. Urbański, *Mniejszości narodowe w Polsce*, Warszawa 1932, s. 23; L. Wasilewski, *Zagadnienie mniejszości narodowych w Polsce*, Warszawa 1930, s. 7.

⁴³ J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX w.*, Warszawa 1991, s. 23; tenże, *Ojczyzna nie tylko Polaków*, Warszawa 1985, s. 50; tenże, *Rzeczpospolita wielu narodów*, Warszawa, 1985, s. 35.

⁴⁴ J. Żarnowski, *Spoleczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Warszawa 1973, s. 373 i nast.

doszacowań, należy przyjąć, że skład narodowościowy ludności w Polsce kształtował się wtedy następująco: Polacy 64–69%, Ukraińcy 14–16%, Żydzi 9–10%, Białorusini 3–6%, Niemcy 2–3%, wszyscy inni 1–3%⁴⁵.

Wszystkie wymienione niedostatki statystyczne znalazły odzwierciedlenie w praktyce szkolnej. W życiu wewnątrzszkolnym seminariów najczęściej dokonywano rozróżnień wyznaniowych, a już znacznie rzadziej narodowościowych i tylko w niektórych przypadkach zarówno jednych, jak też drugich. W skali ogólnokrajowej do tej kwestii nie przywiązywano należytej wagi. Globalnego zestawiania uczniów w zakładach kształcenia nauczycieli uwzględniającego wyznanie dokonano dopiero w roku szkolnym 1934/35. Trzeba jednak od razu zaznaczyć, że był to już okres likwidacji seminariów i obejmował on trzy ostatnie (najstarsze) roczniki.

Z powyższego zestawienia wynika, że zdecydowaną większość spośród uczniów seminariów nauczycielskich stanowili wyznawcy religii rzymskokatolickiej (86%) i była to młodzież narodowości polskiej. Uwzględniając fakt, że znaczną część ewangelików także stanowili Polacy, odsetek ten był jeszcze większy. Okazują się więc, że trzecia część ludności mniejszościowej korzystała tylko z ok. 10% miejsc w seminariach. Spośród innych wyznań najliczniejszą grupę stanowili grekokatolicy, przy czym byli to przede wszystkim uczniowie szkół państwowych. W zdecydowanej większości była to młodzież ukraińska (co potwierdzają sprawozdania szczegółowe z poszczególnych szkół). Do słuchaczy narodowości ukraińskiej zaliczała się też młodzież wyznania prawosławnego, przy czym kształciła się ona przede wszystkim w seminariach państwowych. Nieco inaczej wyglądała sytuacja wśród młodzieży żydowskiej. Spośród 381 uczniów wyznania mojżeszowego aż 256 uczęszczało do szkół prywatnych (67,2%), 114 do państwowych (29,9%) i do samorządowych 11 (2,9%). Stosunki te wyglądały jednak zupełnie inaczej w okresie pełnego rozwoju seminariów. Wtedy znacznie liczniejszą grupę stanowiła młodzież żydowska w seminariach państwowych.

Przy tak zróżnicowanym narodowościowo społeczeństwie, jakie istniało w Polsce międzywojennej, uczniowie w seminariach nauczycielskich wykazywali także dużą różnorodność. Szkół jednolitych pod względem narodowościowym było bardzo mało i należały one właściwie do wyjątków⁴⁶. Do takich zaliczało się m.in. Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. J. Śniadeckiego w Tarnowie. W szkole tej podczas pełnego stanu organizacyjnego, tj. w latach 1924/25–1930/31, uczyła się tylko młodzież polska wyznania rzymskokatolickiego⁴⁷. Podobnie w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. Króla

⁴⁵ Tamże, s. 374.

⁴⁶ Powyższe uogólnienie nie dotyczy seminariów z innym niż polskim językiem nauczania, gdzie sytuacja przedstawiała się zupełnie odwrotnie.

⁴⁷ APKOT, Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. J. Śniadeckiego, 110, Sprawozdania statystyczne szkoły z lat 1924/25–1930/31.

B. Krzywoustego w Płocku, gdzie w roku szkolnym 1923/24 uczęszczali wyłącznie uczniowie narodowości polskiej⁴⁸. Natomiast w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. J. Długosza w Starym Sączu w roku szkolnym 1928/29 na ogólną liczbę 162 uczniów tylko 3 należało do narodowości ukraińskiej, a wszyscy pozostali byli Polakami⁴⁹.

Najogólniej rzecz biorąc, podział narodowościowy wśród uczniów seminariów nauczycielskich odpowiadał ogólnemu składowi społeczeństwa w układzie regionalnym. W roku szkolnym 1934/35 uczniowie wyznania rzymskokatolickiego stanowili m.in. w mieście stołecznym w Warszawie 99%, w województwie krakowskim 98,3%, kieleckim 98,4%, warszawskim 95,2%, w pomorskim 96,6% i poznańskim 96,1%⁵⁰. Jeśli dodatkowo uwzględni się niektóre osoby narodowości polskiej wśród ewangelików i grekokatolików, to okaże się, że również i w tych województwach rzeczywisty odsetek Polaków był jeszcze większy.

Proporcje w składzie narodowościowym uczniów seminariów zaczynały się zmieniać już na terenie pogranicza etnicznego. W Zamościu, w tamtejszym Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim uczennice narodowości ukraińskiej i żydowskiej stanowiły nieco mniej niż 10%⁵¹. Trzeba jednak od razu zaznaczyć, że wśród nich dominowały Żydówki. Pochodziły one z samego miasta i posiadały szkołę na miejscu, a to decydowało o podejmowaniu nauki również przez młodzież uboższą. Podobnie było w Prywatnym Miejskim Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Nowym Sączu, gdzie w roku szkolnym 1918/19 uczennice narodowości polskiej stanowiły 90,8%, żydowskiej 5,4%, ukraińskiej 2,2%, niemieckiej 1,6%⁵². Proporcje te trochę inaczej zaczynały się kształtować w miejscowościach wysuniętych nieco dalej na wschód. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Sanoku w roku szkolnym 1927/28 pobierało naukę 201 uczennic, a ich skład narodowościowy przedstawiał się następująco: Polki 174 (86,6%), Ukrainki 18 (8,9%), Żydówki 9 (4,5%)⁵³.

Znaczniejsze już różnice w składzie narodowościowym uczniów w seminariach nauczycielskich występowały na terenie województw wschodnich. Najwyraźniej rysowały się one w obrębie największego terytorialnie i administracyjnie Lwowskiego Okręgu Szkolnego⁵⁴. Mieszkająca tam ludność składała się wprawdzie z różnych narodowości, ale Polacy w niektórych powiatach stanowili zdecy-

⁴⁸ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. Króla B. Krzywoustego w Płocku za rok szkolny 1923/24, Płock 1924, s. 24.

⁴⁹ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. J. Długosza w Starym Sączu za rok szkolny 1928/29, Nowy Sącz 1929, s. 42.

⁵⁰ „Statystyka Szkolnictwa” 1934/35, s. 38

⁵¹ B. Szyszka, *Szkolnictwo Zamościa w dwudziestolecie międzywojennym*, Warszawa 1987, s. 162.

⁵² CDIAUuL, f. 178, op. 3, vol. 5880, s. 47.

⁵³ Tamże, f. 179, op. 3, vol. 122, k. 76.

⁵⁴ Bezpośrednio przed wybuchem wojny w skład Lwowskiego Okręgu Szkolnego wchodziły województwa: lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie. Na zachodzie obejmowało więc tereny sięgające do województwa krakowskiego i po Małopolskę, łącznie z m.in. Cieszanowem, Przemyśłem, Krosnem, Rzeszowem, Tarnobrzegiem (T. Serafin, *Władze szkolne w latach 1917/18–1937/38*, Warszawa 1938, s. 131).

dowaną mniejszość⁵⁵. Pomimo takiego składu proporcje między młodzieżą polską i innych narodowości były tam wyraźnie zachwiane ze szkodą dla tych ostatnich. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim Komitetu Obywatelskiego w Tarnopolu w roku szkolnym 1925/26 uczyło się: Polek 121 (96,8%) i Ukrainek 4 (3,2%)⁵⁶. W cztery lata później (w roku szkolnym 1929/30) stan ten tylko nieznacznie się zmienił – Polek było 128 (90,8%), Ukrainek 13 (9,2%)⁵⁷. Podobnie kształtowała się sytuacja w Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Drohobyczu, gdzie w roku szkolnym 1930/31 kształciło się 132 (89,8%) Polek i 15 (10,2%) Ukrainek⁵⁸. W niektórych szkołach proporcje te układały się nieco korzystniej dla młodzieży mniejszościowej. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. M. Konopnickiej w Złoczowie w roku szkolnym 1931/32 pobierało naukę 109 uczennic, w tym 71 (65,1%) Polek, 22 (20,2%) Ukrainki i 16 (14,7%) Żydówek⁵⁹. Porównywalnie do tych ostatnich kształtowały się stosunki w Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Sokalu. W szkole tej w roku szkolnym 1930/31 kształciło się: Polek 115 (62,8%), Ukrainek 64 (35%), i Żydówek 4 (2,2%)⁶⁰. Tylko nieco zbliżone stosunki miały miejsce w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Brzeżanach, gdzie w roku szkolnym 1932/33 (istniały tylko 3 najstarsze kursy) było: Polek 67 (82,7%), Ukrainek 13 (16%) i Żydówek jedna (1,3 %) ⁶¹.

Korzystniejsze dla mniejszości narodowych stosunki miały miejsce wśród słuchaczy w północnej części kraju. Na terenie Wileńskiego Okręgu Szkolnego (w jego skład wchodziło województwo nowogródzkie i wileńskie) w roku szkolnym 1929/30 łącznie pobierało naukę 2025 uczniów. Dokonany podział według języka ojczystego (a więc i narodowości) kształtował się wprawdzie dosyć różnie, ale nie występowały tam wyraźne dysproporcje w odniesieniu do ogółu społeczeństwa (za wyjątkiem Litwinów). Najliczniejszą grupę stanowili słuchacze narodowości polskiej, których było 1387 (jest to 68,5%). Wśród mniejszości narodowych najwięcej było Żydów – 438 (było to 21,6%), a w dalszej kolejności: Białorusinów 120 (5,9%), Rosjan 51 (2,5 %), Litwinów 17 (0,9%), i innych 12 (0,6%)⁶². Należy jednak zaznaczyć, że istniały pewne różnice między obu województwami, m.in. młodzież litewska i żydowska kształciła się przede wszystkim w województwie wileńskim, a białoruska głównie w nowogródzkim⁶³.

⁵⁵ W wielu powiatach zdecydowanie przeważała ludność ukraińska. W 1931 r. stanowiła ona m.in. w powiatach: krzemienieckim 80,7%, kowelskim 72,7%, kosowskim 85,8%, żydaczowskim 73%. W całym województwie wołyńskim 68,5%, a w stanisławowskim 68,9% (M. Iwanicki, *Ukraińcy, Białorusini, Litwini i Niemcy w Polsce w latach 1918–1990*, Siedlce 1991, s. 13–15).

⁵⁶ CDIAUuL, f. 179, op. 3, vol. 1280, k. 8.

⁵⁷ Tamże, k. 165 a.

⁵⁸ Tamże, vol. 1281, k. 4–6.

⁵⁹ Tamże, vol. 120, k. 15.

⁶⁰ Tamże, k. 56.

⁶¹ Tamże, vol. 1108, k. 88.

⁶² A. Hirschberg, *Zarys historyczno-statystyczny szkolnictwa na ziemiach północno-wschodnich (1913–1929)*, w: *Wilno i Ziemia Wileńska*, t. II, Wilno 1937, s. 61.

⁶³ Tamże.

Stosownie do ustawy z 31 lipca 1924 r.⁶⁴ młodzież pochodząca z mniejszości narodowych mogła również pobierać naukę w szkołach z własnym językiem wykładowym bądź w dwujęzycznych. Powyższe przepisy dotyczyły języka ukraińskiego, białoruskiego i litewskiego. Jednak stosowane ograniczenia i utrudnienia administracyjne powodowały, że szkół takich było mało. W najkorzystniejszym roku szkolnym 1928/29 istniało tylko 10 seminariów z językiem ukraińskim⁶⁵ (jedyne seminarium z językiem litewskim zostało zlikwidowane już w 1927 roku). Białorusini z racji znacznego rozproszenia nigdy nie posiadali własnej szkoły pedagogicznej. W wyżej wymienionym roku funkcjonowało także 13 seminariów z językiem polskim i ukraińskim⁶⁶. Te ostatnie od początku stały się przedmiotem krytyki, głównie przez posłów ukraińskich w Sejmie, m.in. 22 października 1925 r.⁶⁷ oraz 14 grudnia 1926 r.⁶⁸ Przez cały czas traktowano je jako jeden z głównych elementów służących polonizacji młodzieży ukraińskiej⁶⁹.

Kwestię szkół z językiem wykładowym niemieckim i żydowskim regulowały odrębne przepisy. W początkowym okresie istniało 7 seminariów z językiem niemieckim i miały one status szkół wyznaniowych. Od roku szkolnego 1923/24 zmieniono ich stan prawny (posiadały charakter publiczny) i zmniejszyła się ich liczba do 4 (od roku szkolnego 1929/30 tylko 3)⁷⁰. Szkół z językiem żydowskim (hebrajskim) początkowo było 2, a później 3⁷¹. Seminarium z językiem niemieckim miało charakter regionalny⁷², a z żydowskim lokalny – wszystkie istniały w Wilnie.

Zainteresowanie nauką w szkole pedagogicznej wśród młodzieży mniejszościowej było stosunkowo duże, choć czasami zróżnicowane. Seminarium nauczycielskie największą popularnością cieszyły się u społeczności ukraińskiej. Naukę w szkołach z językiem ojczystym z racji rygorystycznych limitów przyjąć mogła podejmować tylko ściśle ustalona i ograniczona liczba uczniów⁷³. Chętnie uczyli się oni także w placówkach z językiem polskim. Nie występowały w nich w odróżnieniu od średnich szkół ogólnokształcących bariery psychologiczne wynikające z pochodzenia społecznego, innej religii czy też gorszej znajomości języka polskiego⁷⁴. Powszechnie istniejące w seminariach stosunki tolerancji,

⁶⁴ Dz. U. z 1924 r. Nr 79, poz. 766.

⁶⁵ „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1929, s. 413–415.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Sejm RP, Okres I, Sprawozdanie stenograficzne z 144 posiedzenia Sejmu z dnia 22 października 1925 r., CCXLIV/73.

⁶⁸ Sejm RP, Okres I, Sprawozdanie stenograficzne z 309 posiedzenia Sejmu z dnia 14 grudnia 1926 r., CCCIX/70.

⁶⁹ M. Papierzyńska-Turek, *Sprawa ukraińska w Drugiej Rzeczypospolitej 1922–1926*, Kraków 1979, s. 260; R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923–1929*, Kraków 1989, s. 296.

⁷⁰ „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1924, s. 231–235; 1925/26, s. 410–412; 1930, s. 399–407.

⁷¹ Tamże.

⁷² Archiwum Państwowe w Łodzi, Państwowe Seminarium Nauczycielskie z językiem wykładowym niemieckim w Łodzi, 1, Historia zakładu.

⁷³ CDIAUuL, f. 179, op. 3, vol. 101, k. 47.

⁷⁴ J. Doroszewski, *Oświata i życie kulturalne społeczności ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Lublin 2000, s. 153.

wzajemnego szacunku, koleżeństwa i wspólnej codziennej pracy sprzyjały szybkiej adaptacji w nowym środowisku. Podkreślały to po latach absolwentki Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie, stwierdzając, że *Żydówki i Ukrainki były tak samo traktowane jak rdzenne Polki. Panowała atmosfera życzliwego współżycia wychowanek różnych narodowości i wyznań*⁷⁵. Kwestię związaną ze współżyciem młodzieży różnych narodowości akcentowano w codziennej pracy zespołów nauczycielskich. Szczególną uwagę na tę kwestię zwracano podczas wizytacji przeprowadzanych przez administrację szkolną. W sprawozdaniach podkreślano zjawiska pozytywne, a w niektórych przypadkach wyróżniano je szczególnie, m.in. w II Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Przemyślu i w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Zaleszczykach⁷⁶. Zdarzały się także przypadki negatywne, ale należały one do rzadkości. Miało to miejsce w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. W. Dzieduszyckiego w Sokalu, gdzie pod koniec lat dwudziestych nastąpił zupełny podział na Polaków i Ukraińców zarówno wśród nauczycieli, jak też uczniów. Nieustanne konflikty i brak wzajemnego szacunku wynikały z zadawnionych poróżnień w całej lokalnej społeczności. Dążąc do likwidacji tego negatywnego zjawiska, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego proponowało nawet wstrzymanie przyjęć do szkoły młodzieży z kilku okolicznych i skonfliktowanych wsi⁷⁷, do czego ostatecznie nie doszło. W tym miejscu należy podkreślić, że administracja szkolna ze szczególną uwagą podchodziła do zagadnienia naruszania przez młodzież seminaryjną porządku prawnego⁷⁸. Podejmowane decyzje były zazwyczaj bardzo rygorystyczne i po udowodnieniu winy kończyły wydalaniem ze szkoły. Przypadek taki miał miejsce w II Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim we Lwowie, gdzie na mocy orzeczenia Kuratorium Szkolnego Lwowskiego z dnia 14 kwietnia 1933 r. usunięto 11 uczennic narodowości ukraińskiej za udział w antypaństwowej organizacji. Nie mogły one również ubiegać się o przyjęcie do żadnej innej szkoły⁷⁹.

Młodzież ukraińska (z racji podobieństw w położeniu również białoruska) decydowała się na podjęcie nauki w seminarium nauczycielskim z kilku powodów. Podstawowym czynnikiem były względy materialne. Stosunkowo niskie koszty kształcenia i możliwość uzyskania pomocy materialnej okazywały się szczególnie istotne dla rodzin rolniczych, a głównie z takich się ona rekrutowała. Oprócz tego pozycja nauczyciela wśród społeczności ukraińskiej zaliczała się zawsze do wysokich i cieszyła się powszechnym uznaniem. Ukończenie szkoły pedagogicznej wiązało także się z uzyskaniem kwalifikacji niezbędnych w podtrzymywaniu

⁷⁵ M. Śliwowska, *Jadwiga Młodowska i Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Chełmie Lubelskim we wspomnieniach absolwentek*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1986, nr 1, s. 43.

⁷⁶ CDIAUuL, f. 179, op. 3, vol. 122, k. 39; vol. 1119, k. 39.

⁷⁷ Tamże, vol. 122, k. 93.

⁷⁸ LCVAV, f. 221, ap. 1, s. 118.

⁷⁹ CDIUuL, f. 179, op. 3, vol. 3, vol. 2532, k. 1.

oraz utrwalaniu narodowej tożsamości i ojczystej kultury. Absolwenci seminariów obok pracy w szkole powszechnej prowadzili zazwyczaj szeroką działalność oświatowo-kulturalną wśród młodzieży i dorosłych.

Nauka w szkole pedagogicznej nie wzbudzała natomiast większego zainteresowania wśród społeczności żydowskiej. Wyjątek od tej zasady stanowiło środowisko wileńskie. Powszechnie uważano, że ukończenie seminarium nie stwarzało szerszych perspektyw zawodowych i życiowych (element praktyczności kształcenia jeszcze bardziej uzewnętrzniał się w odniesieniu do seminariów dla wychowawczyń przedszkoli)⁸⁰. Rozwojem własnego szkolnictwa pedagogicznego nie były też zainteresowane liczne i często dobrze prosperujące stowarzyszenia i organizacje oświatowe. Naukę w seminariach nauczycielskich podejmowała przede wszystkim młodzież żydowska pochodząca ze środowisk materialnie niżej sytuowanych (dzieci właścicieli małych zakładów rzemieślniczych, drobnych kupców, sieroty). Dążyła ona do względnie szybkiego usamodzielnienia się i uzyskania pewnej pozycji społecznej. Zupełnie odwrotny i jedyny przypadek w skali całego kraju miał miejsce na terenie województwa wileńskiego, gdzie istniały trzy seminaria z językiem żydowskim (hebrajskim). Oprócz tego mogła korzystać ze szkół z polskim językiem nauczania. W roku szkolnym 1929/30 młodzież żydowska

Uczniowie w seminariach nauczycielskich wg wyznania w województwach w roku szkolnym 1934/35

L.p.	Województwo	Szkoły	Uczniowie	Uczniowie wg wyznania											
				rzymskokat.		grekokat.		ewangelickie		prawosławne		mojżeszowe		inne	
				liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	m. st. Warszawa	3	213	211	99,0	-	-	-	-	1	0,5	1	0,5	-	-
2	warszawskie	9	508	484	95,2	1	0,2	12	2,4	2	0,4	5	1,0	4	0,8
3	łódzkie	9	583	519	89,0	-	-	50	8,6	1	0,2	12	2,0	1	0,2
4	kieleckie	15	1051	1034	98,4	-	-	-	-	2	0,2	15	1,4	-	-
5	lubelskie	7	584	526	90,0	4	0,7	4	0,7	34	5,8	15	2,6	1	0,2
6	białostockie	9	571	436	76,3	-	-	2	0,3	64	11,2	69	12,1	-	-
7	wileńskie	6	500	274	54,8	1	0,2	1	0,2	27	5,4	195	39,0	2	0,4
8	nowogrodzkie	4	249	182	73,1	-	-	-	-	59	23,7	7	2,8	1	0,4
9	wołyńskie	4	1 214	137	64,0	1	0,5	4	1,9	56	26,2	16	7,5	-	-
10	poznańskie	12	950	913	96,1	-	-	37	3,9	-	-	-	-	-	-
11	pomorskie	7	409	395	96,6	-	-	13	3,2	1	0,2	-	-	-	-
12	śląskie	8	482	386	80,1	-	-	95	19,7	-	Mi	1	0,2	-	-
13	krakowskie	27	1670	1642	98,3	10	0,6	11	0,6	-	-	7	0,4	-	-
14	łwowskie	23	1432	1066	74,4	339	23,7	3	0,2	15	1,0	9	0,6	-	-
15	stanisławowskie	7	423	299	70,7	104	24,6	4	0,9	1	0,2	14	3,3	1	0,2
16	tarnopolskie	6	321	228	71,0	78	24,3	-	-	-	-	15	4,7	-	-
	Razem	156	10160	8732	86,0	538	5,3	236	2,3	263	2,6	381	3,7	10	0,8

Zródło: „Statystyka Szkolnictwa” 1934/35, 38.

⁸⁰ W jedynym istniejącym przez cały okres międzywojenny w województwie lubelskim Prywatnym Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli M. Papiewskiej w Lublinie w początkowym okresie tylko sporadycznie podejmowały naukę uczennice narodowości żydowskiej. W okresie pełnego rozwoju szkoły takie przypadki w ogóle nie miały już miejsca. (J. Doroszewski, *Zakłady kształcenia w Lublinie w latach 1918–1939*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1987, nr 4, s. 491).

w seminariach województwa stanowiła 34% ogółu słuchaczy⁸¹ i proporcje te właściwie nie zmieniały się do końca istnienia tych szkół (w roku szkolnym 1934/35 39%)⁸².

Wśród badaczy podejmujących tematykę szkolną czy w ogóle oświatową panuje zgodny pogląd, że spośród mniejszości narodowych w Polsce międzywojennej tylko potrzeby oświatowe społeczności niemieckiej były spełniane w rozmiarach zadawalających⁸³. Powyższe twierdzenie jest w pełni zasadne w odniesieniu do liczby młodzieży niemieckiej w seminariach nauczycielskich. Przede wszystkim mogła się ona kształcić w zakładach z własnym językiem wykładowym, a ich liczba była porównywalna z odsetkiem całej społeczności niemieckiej w kraju. Niezależnie od tego korzystała z pełnych praw przy podejmowaniu nauki w seminariach z językiem polskim. Pomimo tego kwestie polityki oświatowej państwa polskiego wobec Niemców tendencyjnie nagłaśniano i oskarżano Polskę o dyskryminację narodową (szczególnie intensywnie pod koniec lat trzydziestych). Seminarium nauczycielskie z językiem ojczystym, podobnie jak wszystkie inne, zostały zlikwidowane zgodnie z nową ustawą oświatową z 11 marca 1932 r. Jednak i w tym przypadku propagandowo posługiwano się argumentacją potwierdzającą rzekome krzywdy młodzieży niemieckiej. W ten sposób oceniano m.in. likwidację Państwowego Seminarium Nauczycielskiego z niemieckim językiem nauczania w Łodzi⁸⁴.

⁸¹ A. Hirschberg, *Zarys historyczno-statystyczny...*, s. 60.

⁸² „Statystyka Szkolnictwa” 1934/35, s. 38.

⁸³ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 126; J. Żarnowski, *Spoleczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 398.

⁸⁴ M. Cygański, *Mniejszość niemiecka w Polsce centralnej w latach 1919–1939*, Łódź 1962, s. 88.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

DZIECI POLESIA ŁAKNĄ CHLEBA I SZKOŁY¹ – INICJATYWY OŚWIATOWE POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ NA POLESIU A POTRZEBY EDUKACYJNE REGIONU W DRUGIEJ POŁOWIE DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO

Odbudowa oświaty w II RP po latach zmagania z polityką rusyfikacyjną i germanizacyjną zaborców stała się priorytetem niepodległej Polski. Dorobek kulturalny Polaków czasu zaborów stanowił fundament, na którym starano się stworzyć system edukacji prześikniętej patriotyzmem i wolą podniesienia społeczeństwa z wiekowych zaniedbań. Dlatego też od początku II RP ukonstytuowane władze oświatowe, działacze i pedagodzy po burzliwych dyskusjach podczas Sejmu Nauczycielskiego² uznały konieczność wdrożenia *Dekretu o obowiązku szkolnym*, wydanego w lutym 1919 r. Wprawdzie nie wszyscy podzielali jego zapisy, ale generalnie uznano, iż młodzież musi mieć możliwość edukacji na poziomie powszechnym, co potwierdziły stosowne artykuły Konstytucji marcowej z 1921 r.

Zważywszy na fakt nieustabilizowanych jeszcze granic i toczącej się wojny z bolszewikami, nie wszędzie można było od razu przestrzegać prawa oświatowego. W najcięższym położeniu pozostawały ziemie Kresów Wschodnich, bowiem były one areną toczących się walk. Co prawda działający od 1919 r. Zarząd Cywilny Ziem Wschodnich³ starał się rozwiązywać palące problemy oświatowe,

¹ Tytuł artykułu zamieszczonego w „Głosie Nauczycielskim” 1935, nr 52.

² Sejm Nauczycielski zwołany został w kwietniu 1919 r. i obradował nad przyszłym ustrojem szkolnym w Rzeczypospolitej. Podczas zjazdu przedstawiano różne warianty edukacji, w tym zmodyfikowany projekt Ksawerego Praussa, który przewidywał szkołę powszechną obowiązkową, bezpłatną, stanowiącą pierwszy szczebel do dalszej nauki. Obrady zjazdu nauczycielskiego i końcowe rezolucje stanowiły podstawę do opracowania artykułów Konstytucji marcowej dotyczących oświaty.

³ Zarząd Cywilny Ziem Wschodnich powstał w 1918 r., a jego podstawy programowe, oparte o idee federacji lansowane przez marszałka Piłsudskiego, wyrażone zostały w odezwie z kwietnia 1919 r. do mieszkańców Wielkiego Księstwa Litewskiego ujmowanego w jego granicach historycznych. Zadaniem Zarządu miała być nie tylko pomoc materialna, zapewnienie bezpieczeństwa, wsparcie potrzebujących bez względu na wyznanie

jednak w warunkach zawieruchy wojennej nie była to pomoc na tyle skuteczna, aby rzeczywiście realizować wytyczne państwa⁴. Tym bardziej że warunki polityczne, w jakich znajdowały się Kresy, były na tyle skomplikowane, iż proces tworzenia, administracji pod czujnym okiem Ministerstwa Spraw Wewnętrznych trwał tam do 1921 r.⁵ Władze nie bez powodu traktowały Kresy jako teren szczególnie zagrożony infiltracją ze strony Rosji sowieckiej.

W 1923 r. rząd Władysława Sikorskiego przesłał do podległych sobie władz tajny okólnik *Ogólne wytyczne dla polityki Rządu na Kresach Wschodnich*, zawierający podstawowe zasady, które miały być realizowane wobec społeczeństwa województw wschodnich. Główną ideą przyświecającą podejmowanym działaniom miała być asymilacja państwowa⁶. Oznaczała ona związanie ludności poleskiej i wołyńskiej z Polską. Idea ta stała się od tej pory oficjalną koncepcją polityki państwowej w II RP⁷. Szczególną rolę przypisywano Polesiu. Wojewoda poleski Stanisław Downarowicz⁸, widząc różnice między Polesiem a Wołyniem, twierdził, iż szczególnie ważne, z politycznego punktu widzenia, jest *wbicie polskiego klina między czynnik białoruski od północy i ukraiński od południa. Byłoby karygodnym brakiem przewidywania i zaniedbania z naszej strony, a wysoce dla państwa polskiego niebezpiecznym, gdyby czynnik białoruski i ukraiński zdołały sobie podać ręce nad Prypecią*⁹. Tak więc Polesie w koncepcjach politycznych stanowiło ważny element.

Polesiem nazwano krainę geograficzną rozciągającą się między Dnieprem, Prypecią a Brześciem, na powierzchni około 100 tysięcy km². Na mocy traktatu

czy narodowość, ale przede wszystkim danie społeczeństwu możliwości swobodnej wypowiedzi przez swoich przedstawicieli co do dalszych perspektyw ich życia i potrzeb. Funkcję Komisarza Generalnego ZCZW sprawowali: Jerzy Osmołowski, prof. Ludwik Kolankowski, w: J. Gierowska-Kałaaur, *Zarząd Cywilny Ziemi Wschodniej (19 lutego 1919–9 września 1920)*, Warszawa 2003, s. 52, 53, 54.

⁴ Skład osobowy ZCZW i przywiązanie niektórych jego członków do idei inkorporacyjnej lansowanej przez obóz narodowy utrudniało realizację koncepcji federacyjnej marszałka Piłsudskiego zawartej w *Odezwie do mieszkańców byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego*. Szefem Sekcji Oświatowej ZCZW był Lucjan Zarzecki, zwolennik koncepcji wychowania narodowego. W czerwcu 1919 r. na mocy zarządzenia Komisarza Generalnego ZCZW powstały okręgi wileński i brzeski. W rok później w „Przeglądzie Pedagogicznym”, organie prasowym Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, odnotowano, iż w październiku 1919 r. ZCZW wspomagał szkolnictwo na terenie sobie podległym. I tak 523 polskim szkołom w okręgu wileńskim, 424 na Wołyniu, 283 w ziemi brzeskiej i przeszło 200 w regionie mińskim. Pomoc nie ograniczyła się tylko do szkolnictwa polskiego, bowiem w tym samym czasie udzielono jej ponad 240 szkołom nauczającym w języku: litewskim, białoruskim, rosyjskim. Przeznaczono na ten cel rosące co miesiąc kwoty. *Notatki statystyczne*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1920, zeszyt 1, s. 46.

⁵ W. Kozyra, *Polityka administracyjna władz polskich na Ziemiach Wschodnich Rzeczypospolitej w latach 1918–1929*, w: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Lublin – Polonia sectio F vol. LIX, 2005, s. 420.

⁶ Cyt. za: W. Kozyra, *Polityka...*, s. 432.

⁷ Tamże.

⁸ Stanisław Downarowicz, urodzony w Łochowie w 1874 r. Absolwent Politechniki Lwowskiej, działacz polityczny, członek Naczelnego Komitetu Narodowego, w 1921 r. wojewoda wołyński, następnie do 1922 r. minister Spraw Wewnętrznych w rządzie Antoniego Ponikowskiego, w latach 1922–24 wojewoda poleski. Zmarł w 1941 r. w Auschwitz-Birkenau.

⁹ Tamże s. 434.

ryskiego, kończącego wojnę 1920 roku, część tego terenu podzielono między Rzeczpospolitą Polską a państwo radzieckie¹⁰. Według danych statystycznych do polskiej części Polesia należało administracyjnie 10 powiatów: brzeski, drohiczynski, kobryński, kosowski, koszyński, łuniniecki, piński, prużański, stoliński i do 1930 r. sarneński¹¹. Miastem wojewódzkim był Brześć nad Bugiem.

Jednym z kryteriów wyróżniających Polesie spośród innych województw II RP były warunki klimatyczne, determinujące życie gospodarcze, społeczne i kulturalne jego mieszkańców. W przeciwieństwie do Wołynia, gdzie tereny bagienne stanowiły nieznaczny odsetek powierzchni, na Polesiu poziom wód gruntowych był w zasadzie wszędzie wysoki, co uniemożliwiała rozwój przemysłu i ograniczało produkcję rolną¹². Natomiast bogactwem województwa były lasy zajmujące ponad 30% jego obszaru¹³. Najwięcej ziemi ornej znajdowało się w powiecie brzeskim, a jej odsetek wynosił 60%¹⁴. Mimo niesprzyjających warunków społeczeństwo poleskie zajmowało się w większości rolnictwem, gospodarując w sposób prymitywny, nie zmieniany od wieków.

Ludnością etnicznie rdzenną na Polesiu byli Białorusini. I byli oni na tych terenach większością (374 tysiące) bezwzględnie wobec innych narodowości (42,5%)¹⁵. Około 80% Białorusinów stanowiło warstwę chłopską. Północne powiaty Polesia był zamieszkałe przez ludność napływową, aczkolwiek obecność ta w postaci osadnictwa wojskowego nie była liczna z powodu niekorzystnych warunków naturalnych. Powodowało to także przydział większego arealu gruntu dla osadników, na co z kolei złym okiem spoglądali tubylcy¹⁶. W sumie na Polesiu założono około 1100 osad wojskowych. Tego rodzaju polityka doprowadzała do konfliktów, a na pewno nie przyczyniała się do integracji społeczeństwa. Na to nakładała się bieda ludności poleskiej, której przejawem był między innymi handel wymienny i gospodarka samowystarczalna. Nawet wojewoda poleski Wacław Kostek-Biernacki¹⁷, zwolennik traktowania tubylczej ludności jako

¹⁰ J. Tomaszewski, *Z dziejów Polesia 1921–1939*, Warszawa 1963, s. 12.

¹¹ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, s. 13, tab. 5. Od 1939 r. Sarny były poza woj. poleskim, cały powiat przyłączono do woj. wołyńskiego, w: *Dziennik Urzędowy*, 1930, nr 82, poz. 867.

¹² *Kilka słów o Polesiu – warunki klimatyczno-glebowe*, w: „Polesie” 1922, nr 3; por: L. Grodzicki, *Struktura posiadania gruntów w woj. poleskim*. Referat zgłoszony na I Zjazd Sprawozdawczo-Naukowy poświęcony Ziemiom Wschodnim, Warszawa 1936.

¹³ *Mały Rocznik Statystyczny 1937*, Powierzchnia lasów w Polsce, tab. 25, s. 78.

¹⁴ L. Grodzicki, *Struktura posiadania...*, s. 10.

¹⁵ E. Malinowski, *Stosunki narodowościowe w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1923. Konstanty Srokowski twierdził, że przy obliczaniu rdzennych mieszkańców Polesia nie wzięto pod uwagę tych wszystkich osób, które jako język ojczysty podały „tutejszy”. Według jego obliczeń Polesie zamieszkiwało 415 tysięcy Białorusinów, w: S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 40.

¹⁶ Gospodarstwa osadnicze liczyły około 10 ha, chłopskie były terytorialnie znacznie mniejsze, w: L. Grodzicki, *Struktura posiadania...*, s. 14.

¹⁷ Wacław Kostek-Biernacki, ur. w 1884 r. w Lublinie, studiował w Uniwersytecie Lwowskim, żołnierz POW i I Brygady Legionów Polskich. Był krótko wojewodą nowogródzkim, a od 1932 r. do 1939 r. wojewodą poleskim. Po 1945 r. skazany na karę śmierci, po apelacji wyrok zamieniono na 10 lat więzienia. W 1955 r. zwolniony, zmarł w 1957 r.

potencjalnie polskiej¹⁸, poziom życia rdzennych Poleszuków uważał za tragiczny, zważywszy na wdzierającą się wszędzie nędzę i głód¹⁹.

Szkolnictwo narodowe Białorusinów nie miało długich tradycji, powstało bowiem dopiero w czasie I wojny światowej. Celem szkół białoruskich tworzonych przez Niemców było zyskanie przychylności ludu poleskiego²⁰. W Polsce rok 1924 przyniósł oświacie województw wschodnich ustawę utrakwistyczną, która wprowadzała szkoły dwujęzyczne – polsko-ukraińskie, polsko-białoruskie – tworzone w zależności od liczby zgłaszających się chętnych, jednak z wyraźnym uprzywilejowaniem dzieci Polaków²¹. Organizacja sieci szkół powszechnych na Polesiu natrafiała na bariery geograficzno finansowe i mentalne, toteż odsetek dzieci zamieszkałych we wschodnich województwach, w tym na Polesiu, i pobierających naukę w stosunku do realizacji obowiązku szkolnego w woj. centralnych był niski i w poszczególnych latach wyniósł:

Odsetek dzieci uczęszczających do szkół

Rok szkolny	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27	1927/28	1928/29
woj. centr.	48,5%	66,2%	76,2%	82,9%	89,9%	90,2%	94,0%
woj. wsch.	28,9%	34,7%	48,2%	70,8%	70,8%	74,6%	80,0%

Źródło: Z. Gąsiorowski, *Szkola na Polesiu na tle stanu i potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej*, Brześć 1930.

Z tabeli jasno wynika, iż z roku na rok rósł odsetek młodzieży uczęszczającej do szkoły. Jednak odsetek młodzieży z terenów Kresów Wschodnich dopiero w roku szkolnym 1928/29 osiągnął stan, jaki był udziałem młodzieży województw centralnych trzy lata wcześniej, czyli w roku szkolnym 1925/26. Mimo tak dużego tempa przyrostu na Kresach przeważała szkoła nisko zorganizowana, co przedstawione zostało poniżej w tabeli:

Stopień organizacyjny szkół publicznych i prywatnych na Polesiu

Rok szkolny	1-klasowe	2-klasowe	3-klasowe	4-klasowe	5-klasowe	6-klasowe	7-klasowe	Wskaźnik poziomu organizacyjnego
1921/22	489	68	16	18	9	2	5	1,4
1924/25	564	128	34	26	11	15	15	1,6
1929/30	563	263	104	44	22	10	56	2,0

* Z. Gąsiorowski, *Szkola na Polesiu...*

¹⁸ P. Cichoracki, *Droga ku anatemie – Wacław Kostek-Biernacki (1884–1957)*, Warszawa 2009, s. 263.

¹⁹ Tamże, s. 297.

²⁰ Wcześniej na Polesiu Rosjanie zakładali szkoły, których celem była rusyfikacja ludności. Niestety tradycje oświatowe tego regionu były bardzo słabe, a chłop białoruski z niechęcią odnosił się do nauki swoich dzieci, traktując szkołę jako rodzaj ekspansji politycznej i nie widząc korzyści, jakie ona przynosi. w: J. Obrębski, *Polesie – Studia etnosocjologiczne*, Warszawa 2007, s. 348.

²¹ Przepisy ustawy zdecydowanie faworyzowały dzieci polskie, gdyż na utworzenie szkoły w jęz. ukraińskim czy białoruskim konieczne było zgłoszenie przynajmniej 40 podań Białorusinów, przy założeniu, iż w tym samym czasie nie wpłynę do władz oświatowych 20 podań z prośbą o szkołę z polskim językiem nauczania. W takim przypadku zakładano szkołę utrakwistyczną, czyli dwujęzyczną. Władze zdecydowanie starały się wzmacniać polskość Kresów nawet za cenę mijania się z faktycznymi potrzebami dzieci poleskich. Dotyczyło to w równym stopniu rządów o orientacji narodowej, jak i sanacyjnych.

Najwięcej szkół to jednoklasówki, których liczba utrzymywała się w zasadzie na niezmiennym poziomie. Zdecydowanie szybciej przyrastała liczba szkół dwuklasowych, bowiem z 68 istniejących w roku szkolnym 1921/22 w dziewięć lat później osiągnęła poziom 263 placówek, co stanowiło wzrost o około 70%. Podobnie kształtował się wzrost szkół trzyklasowych. Od 1921 r. do 1930 r. przybyło 26 szkół czteroklasowych. Nieco wolniej przebiegało uruchamianie placówek pięcioklasowych, natomiast zmniejszyła się w 1929/30 r. liczba szkół sześcioklasowych w stosunku do roku 1924/25 – o 5. Dynamicznie rosła liczba szkół siedmioklasowych i z początkowych 5 placówek w 1921/22 r. doszła do 56 w roku szkolnym 1929/30. Wskaźnik poziomu organizacyjnego podniósł się z 1,4 do 2,0. Problemem podstawowym był brak odpowiednich budynków szkolnych. Faktem jest, iż od 1921 r. odbudowano 231 szkół i wybudowano 105 nowych, co dało w sumie 875 izb szkolnych, ale zapotrzebowanie wynosiło 2010 pomieszczeń, czyli to, co udało się wybudować i przygotować, zaspakajało tylko 43% potrzeb²². Tak więc mimo niewątpliwego postępu w zakresie upowszechniania szkoły Polesie do 1930 r. należało do najbardziej upośledzonych pod względem oświatowym województw.

Dziecko Polesia miało zazwyczaj dużo rodzeństwa, obarczone od małego obowiązkiem pomocy rodzicom w gospodarstwie, rzadko kiedy najedzone do syta, biednie ubrane, często bez butów, wykonywało niezależnie od pogody nakazane prace. W domu nikt się nim nie zajmował, jeśli miało czas na zabawę, bawiło się samotnie, często chorowało na gruźlicę²³. *Dzieci te na ogół są bardzo ciche i spokojne. Wyglądają jakby przedwcześnie dojrzałe. Jest to zdaje mi się skutek wczesnego wprzęgnięcia je w jarzmo pracy* – pisał nauczyciel szkoły poleskiej Władysław Ostafiński²⁴. *Klimat ziem kresowych nędzę tę pogłębia. Długie śnieżne zimy, mgły wilgotne nad bagnami, wiosenne roztopy, piękne oczom malarza, lecz jakże ciężkie dziatwie szkolnej. Brnąc po pas w podartych butach lub łapciach, a jesienią i wiosną boso, dzieci szkolne schną w klasie, drzemiąc niekiedy ze zmęczenia*²⁵. W tej sytuacji trudno dziwić się, iż frekwencja w szkołach Polesia i Wołynia była niezadawalająca. Opuszczanie zajęć lekcyjnych stało się plagą, a przyczyn absencji upatrywano nie tylko w zajmowaniu dzieci pracami gospodarskimi, ale także w licznych świętach religijnych, biedzie, chorobie czy zwyczajnych wagarach. Najgorsza frekwencja utrzymywała się w od sierpnia do marca²⁶. Niejednokrotnie absencja w szkole była usprawiedliwiana koniecznością zarobienia, podejmowania dorywczej pracy, aby wesprzeć finanse rodziny. Tymczasem obowiązek szkolny nakładał na nauczyciela regułę 90% frekwencji. Jak pisał J. Obrębski: *Dla tych dwóch godzin nauki czteroletniego kursu dziecko poleskie, zarabiające własną pracą na swoje życie i na życie swojej rodziny,*

²² Tamże, s. 36.

²³ W. Ostafiński, *Dziecko poleskie*, w: „Praca Szkolna” 1930, nr 10.

²⁴ Tamże.

²⁵ *Kresy*, w: „Głos Nauczycielski” 1935/36, nr 2, s. 31.

²⁶ H. Kołodziej, *Frekwencja dzieci w szkole*, w: „Głos Nauczycielstwa Wołyńskiego” 1935, nr 3.

odrywane było (od nauki) przez siedem lat na przeciąg 9 miesięcy w ciągu roku na cały dzień od utrzymujących je przy życiu obowiązków i zajęć gospodarczych²⁷.

Nauce towarzyszyła świadomość małej użyteczności szkoły w oczach dorosłego społeczeństwa²⁸, strach przed „wysferzeniem się” młodego pokolenia. *A oto weźcie Kolejarzy. Ojciec wyuczył ich, zostali nauczycielami. To przyjadą na urlop do domu i będą sobie spacerowali. Ojciec pójdzie do roboty, matka weźmie kosę, pójdzie kosić, a oni już w tę stronę nie patrzą. A jak spotka się który z nich z takim człowiekiem jak my, to nawet nie zechce rozmawiać z tobą. Razem ześmy do szkoły chodzili, a teraz nawet „dzień dobry” nie zechce odpowiedzieć. Ty rolnik, ty robotnik, a ja inżynier, ja nauczyciel – on nawet do chaty zajść by nie zechciał²⁹*. Szczególne pojmowanie funkcji szkoły polskiej na Polesiu związane było z traktowaniem jej jako instytucji służącej kontaktom na linii obywatel – władza, czyli instytucjami pozawiejskimi. Nie rozumiano, iż szkoła służy indywidualnym potrzebom człowieka. Jedyną korzyść widziano w nauczaniu języka państwowego³⁰.

Kolejnym problemem ściśle związanym z poleską oświatą było pozyskanie wykwalifikowanych sił pedagogicznych, które byłyby w stanie pracować w bardzo prymitywnych warunkach, w środowisku, najogólniej rzecz biorąc, nieufnym. *Od pierwszego dnia pracy zagadnienie mniejszościowe jawi się oczom nauczyciela. [...] Ile trudności przelamać musi nauczyciel szkoły kresowej, jeśli nie dość biegle włada językiem miejscowego ludu, którego nastawienie często wrogie, przeważnie nieufne, a w najlepszym razie głęboko obojętne w stosunku do polskiej szkoły, wymaga specjalnie wzmoczonej propagandy i zachęty³¹*. Stąd funkcja nauczyciela i jego rola w środowisku, a przede wszystkim umiejętność adaptowania się do warunków pracy i dobre sąsiedzkie kontakty ze społecznością wiejską miały zasadnicze znaczenie, przekładające się na działalność pedagogiczną. Poza barierą mentalną, którą nauczyciel musiał przebrnąć, jeśli chciał pracować wśród mniejszości białoruskiej, problemem była kwestia wyposażenia szkoły w pomoce naukowe i meble. Opisy zamieszczane na łamach prasy pedagogicznej są przykładem codzienności oświaty kresowej.

Nauczyciel Józef Woliński w artykule *Moje początki* kreśli przerażający widok życia na Kresach. *Zbliżam się do wyznaczonej mi wsi. Na tle szarego nieba widnieją jakieś nieobielone na pół rozwalone chałupy i połamane burzą wojenną drzewa. Co trzeci lub czwarty dom zamieszkały. Zaledwie kilku gospodarzy, którzy nie wyjeżdżali do Rosji, posiada zamożniejsze nieco gospodarstwa. Połowa ludności, która niedawno powróciła z Rosji, zabiedzona, obolata, głodna, żywią-*

²⁷ J. Obrębski, *Polesie – Studia...*, s. 357.

²⁸ *Konie kraść nauczą – oto była kwintesencja nauki szkolnej, poszerzonej ponad niezbędne i zaakceptowane przez wieś minimum*, w: J. Obrębski, *Polesie – Studia...*, s. 351.

²⁹ Tamże, s. 354.

³⁰ Tamże, s. 355.

³¹ *Kresy*, w: „Głos Nauczycielski” 1935/36, nr 2.

ca się chlebem sporządzonym z wrzosu, trocin i obierzyn z ziemniaków. Druga połowa ludności jeszcze nie powróciła z Rosji – domy ich puste zrujnowane, zarosłe chwastami i brzezina. Organizując szkołę znajduję dom pusty, bez podłogi, okien, drzwi i pieców, z przeciekającą strzechą, o izbie mającej 20 m powierzchni i tu ma być szkoła. [...] Więc zaczęło się tworzyć szkołę z niczego. Znalazło się trzy okna, zrobiono piec, drzwi, tablice, prowizoryczne ławki a wszystko to bez pieniędzy i bez prośby. [...] Była już szkoła o szarych niebielonych ścianach, bez napisu i bez podłogi, zaczęto naukę. Umieszczono w tej izdebce dwa komplety po 35 dzieci zgłodniałych, obdartych, częściowo już wychowywanych w szkole bolszewickiej innym systemem i metodą. Prowadziło się naukę szkolną wedle sił i możliwości w porywie pierwszego zapału pedagogicznego³². Tylko entuzjastom, bezimiennym siłaczkom i Judymom, zawdzięczały dzieci poleskie możliwość edukacji. Innymi bolączkami nauczycieli kresowych był problem mieszkań, regularnej wypłaty poborów i chorób³³.

Dramatyczny w swojej treści list nauczycielki z Kresów zamieścił „Głos Nauczycielski”. Pisała: *Obecnie położenie nauczycielstwa na Polesiu jest wprost rozpaczliwe. Nauczyciel na Polesiu bardzo ciężko pracuje, więcej może niż w innych częściach kraju dlatego, że znajduje się wśród ludzi innej narodowości, których urabiać ma na lojalnych obywateli państwa... Obecnie warunki nie pozwalają jednak na bezwzględne oddanie się swojej pracy, wprowadzają w dusze nauczyciela zwątpienie, zatruwają jego myśli; nie skarżymy się na Polesie, że jest dla nas wygnaniem – lecz każdy najwyżej myśli o tym, czy przetrzyma jeszcze rok jeden i czy nie zapadnie na gruźlicę?*³⁴ Warunki życia na Kresach, zwłaszcza na Polesiu, były bardzo trudne zarówno dla społeczności tam urodzonej, jak i dla przybyszów z głębi kraju. Niedostatek materialny, brak infrastruktury oświatowej, bariera mentalna, liczne choroby – to przyczyny, dla których życie nauczyciela kresowego jawiło się jako pasmo udręk i tylko niezwykle zaangażowaniu i społecznikowskiej pasji zawdzięczać należy fakt, iż funkcjonowały tam szkoły. Sytuacja ta stała się jeszcze bardziej dramatyczna po 1929 r., kiedy to gospodarka kraju pogrążyła się w kryzysie ekonomicznym.

Zygmunt Gąsiorowski stwierdzał, iż do 1930 r. Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego nie przedstawiło władzom centralnym wszelkich potrzeb oświatowo-kulturalnych Polesia, a organizacja pracy w wielu dziedzinach, w tym także w szkolnictwie, była płynna i nie do końca określona. Wszelkie inicjatywy jednostkowe nie znajdowały wsparcia ze strony władz centralnych³⁵. Natomiast minister WRiOP Sławomir Czerwiński zalecał realizację programu, którego prio-

³² J. Woliński, *Moje początki*, w: „Głos Nauczycielski” 1931/32, nr 32, s. 613–614.

³³ *Z działalności Polskiej Macierzy Szkolnej, Brześć nad Bugiem*, w: „Oświata Polska” 1936, nr 1.

³⁴ *Głos z Polesia*, w: „Głos Nauczycielski” 1931, nr 40; por.: *List z Kresów Wschodnich*, w: „Głos Nauczycielski” 1929, nr 1.

³⁵ Z. Gąsiorowski, *Szkoła na Polesiu na tle stanu i potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej*, Brześć 1930, s. 5.

rytetem miało być objęcie jak największej liczby dzieci nauczaniem na poziomie szkoły powszechnej oraz systematyczne podnoszenie jej stopnia organizacyjnego. Nauczyciel, w myśl tych założeń, powinien stale się dokształcać i roztoczyć wzmoczoną opiekę edukacyjną nad ludnością terenów *skolonizowanych niegdyś i obecnie*³⁶. W dziedzinie szkolnictwa zawodowego zadaniem władz lokalnych miało być rozwinięcie sieci szkół zawodowych wszelkiego typu, odpowiadających gospodarczym potrzebom Polesia, i związanie ich bytu i rozwoju z miejscowymi podmiotami społeczno-gospodarczymi. Patronat i prowadzenie oświaty pozaszkolnej zalecano powierzyć akcji społecznej, która miała odciążyć w tym zakresie państwo³⁷.

Rok 1929 był ostatnim rokiem prosperity gospodarczej w II Rzeczypospolitej. Zaledwie po dziesięciu latach od czasu odzyskania niepodległości i podjęcia próby uregulowania stosunków ekonomicznych krach gospodarczy dotarł do Polski i dotkliwie uderzył w nowo odrodzone państwo, zwłaszcza w takie dziedziny życia społecznego, jak: oświata, zdrowie, kultura. W tej sytuacji, kiedy budżet oświaty został okrojony, podtrzymywanie szkół na Kresach stało się priorytetem dla społeczeństwa, w tym dla najstarszego społecznego towarzystwa oświatowego, którym była założona jeszcze w 1905 r. Polska Macierz Szkolna³⁸.

Po odzyskaniu niepodległości działacze Macierzy ograniczyli jej prace w centralnych dzielnicach Rzeczypospolitej, przekazując między innymi władzom państwowym swoje szkoły średnie. Pozostawiając placówki takie jak biblioteki czy prowadzone szkoły zawodowe kołom PMS w województwach centralnych, swoją aktywność skupiła na Kresach Wschodnich, zamieniając hasło aktualne przed odzyskaniem niepodległości „Przez oświatę do wolności” na „Przez oświatę do silnych podstaw Państwa”. A silne podstawy rozumiano jako integrację obywateli, oświatę powszechną dla wszystkich dzieci, pracę na rzecz uświadomienia obywatelskiego, nieustanną działalność edukacyjną. Tadeusz Krzyżanowski – jeden z kresowych działaczy Macierzy – pisał: *Cel pracy polskiej był i pozostał w odniesieniu do Kresów niezmienny. Na Kresach musimy w dalszym ciągu utrwałać kulturę polską, musimy przez promieniowanie tej kultury coraz więcej zablizniać te rany, jakie wpływom i rozwojowi kultury naszej zadała tam okupacja rosyjska i musimy w dalszym ciągu mieć na uwadze, że tylko Kresy Wschodnie mogą być*

³⁶ Tamże s. 81.

³⁷ Tamże.

³⁸ Polska Macierz Szkolna powstała na fali strajku szkolnego 1905 r. w Królestwie Polskim. Chwilowa odwilż polityczna umożliwiła założenie społecznego towarzystwa oświatowego, którego celem było krzewienie oświaty w duchu chrześcijańskim i narodowym. Związana ideowo i personalnie z Narodową Demokracją utworzyła Macierz szkoły powszechne, średnie, biblioteki, przedszkola. Niewątpliwie jej działalność miała charakter filantropijny, bowiem podstawy materialne w tym pierwszych okresie pracy czerpała z darowizn, składek członkowskich, nie mogąc liczyć na wsparcie ze strony zaborcy. W krótkim czasie władze carskie zawiesiły działalność Towarzystwa, a ponowne wznowienie prac nastąpiło dopiero w 1916 r., co nie oznaczało całkowitego ich zaprzestania, bowiem PMS po zawieszeniu działała pod szyldem innych legalnie istniejących instytucji, np. Pabianickiego Towarzystwa Naukowego.

sercem w granicach państwa polskiego, gdzie skierowany być może nadmiar naszej ludności z innych dzielnic kraju. [...] Toteż szerzenie oświaty, tępienie analfabetyzmu, rozwój czytelnictwa, podnoszenie ludności na wyższy stopień kultury intelektualnej, iść musi zawsze, a na Kresach przede wszystkim, w parze i równoległe z podnoszeniem kultury materialnej i rozwojem życia gospodarczego ludności³⁹. Najważniejsze do realizacji zadania oświatowe władze PMS upatrywały w kształceniu dzieci na poziomie szkoły powszechnej przez odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, budowę infrastruktury szkolnej, zaopatrzenie placówek w stosowne pomoce naukowe, tworzenie bibliotek i nawyku czytania jako przedłużenia edukacji oraz budowę sieci szkół zawodowych, których absolwenci podnosiliby poziom gospodarczy Kresów⁴⁰. Te postulaty stanowiły odzwierciedlenie kierunków polityki Zarządu Głównego PMS⁴¹. *Macierz służy największej idei – Polsce. Służba ta to ciągle wzmacnianie pogotowia moralnego narodu, jako podbudowy i pierwszego warunku gotowości zbrojnej, to montowanie dobrowolnego frontu walki ze wszelkiego rodzaju objawami analfabetyzmu; książkowego społecznego, obywatelskiego, narodowego w skali ogólnopolskiej przy zastosowaniu szerokiego wachlarza środków oświatowych*⁴².

W roku 1928 Towarzystwo uchwaliło regulamin dla szkół powszechnych prowadzonych przez koła PMS. W myśl jego zapisów zarząd koła organizującego szkołę ponosił jako koncesjonariusz całkowitą odpowiedzialność moralną i finansową za prowadzoną placówkę. Musiał zapewnić jej pomieszczenie, umeblowanie i pomoce naukowe, zgodnie z wymaganiami władz szkolnych, oraz środki finansowe przewidziane w preliminarzu budżetowym⁴³. Na członkach Macierzy spoczywał też obowiązek dopilnowania, aby szkoła prowadzona była zgodnie z ideałami zapisanymi w statucie Towarzystwa, co oznaczało wychowanie w duchu chrześcijańskim i narodowym⁴⁴. Placówkę prowadzić mogła osoba wykształcona pod względem fachowym, moralnym i umysłowym, co powinno być potwierdzone stosownymi dokumentami⁴⁵. Kwestie personalne należały do zarządu koła PMS, a nadzór pedagogiczny i wychowawczy nad placówką sprawowały odpowiednie władze szkolne⁴⁶. Przedstawiciel koła Macierzy miał prawo obserwacji przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego bez możliwości egzaminowania uczniów i czynienia uwag nauczycielowi⁴⁷. Kadra kierownicza

³⁹ T. Krzyżanowski, *Zagadnienia kulturalno-oświatowe na Kresach Wschodnich*, w: „Oświata Polska” 1929, nr 3.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Sprawozdanie Zarządu Głównego PMS z działalności Towarzystwa w roku 1935 w: „Polska Macierz Szkolna” 1936, nr 2.

⁴² *Polska Macierz Szkolna na Polesiu*, Warszawa 1939, s. 28.

⁴³ *Regulamin dla szkół powszechnych prowadzonych przez koła PMS uchwalony dnia 10 listopada 1928r.*, art. 1 i 2.

⁴⁴ Tamże, art. 3.

⁴⁵ Tamże, art. 4.

⁴⁶ Tamże, art. 9, 10.

⁴⁷ Tamże art. 14.

i pedagogiczna szkoły powinna legitymować się członkostwem Towarzystwa, lecz nie mogła pełnić kluczowych funkcji w zarządzie koła PMS⁴⁸.

Jednak terenem, na którym Polska Macierz Szkolna miała szczególnie sumiennie realizować swoje postulaty, była oświata pozaszkolna. Jej formy charakteryzowały się różnorodnością oddziaływań i były ofertą nie tylko dla dzieci i młodzieży szkolnej, ale również dla dorosłych. W 1938 r. koła Polskiej Macierzy Szkolnej na Polesiu istniały w 19 miejscowościach, mianowicie w: Brześciu, Wysokiem Litewskim, Drohiczynie, Janowie k/Pińska, Bronnej Górze, Kamieniu Koszyrskim, Kobryniu, Iwacewiczach, Łunińcu, Małkowiczach, Pińsku, Boro-wej, Staniewiczach, Prużanie, Berezie Kartuskiej, Sielcu, Stolinie, Hancewiczach i Telechanach⁴⁹. Koła te skupiały 2722 członków, a ich prace koordynował i nadzorował Zarząd Wojewódzki PMS w Brześciu⁵⁰.

Formy prowadzonej pracy oświatowej skierowane były zarówno do dzieci, jak i dorosłych. Towarzystwo oferowało naukę w szkołach powszechnych, zawodowych, ogólnokształcących, a w części pozaszkolnej prowadziło: akcję likwidacji analfabetyzmu na kursach dla przedpoborowych, biblioteki stałe i wędrownie, kursy, odczyty i wykłady⁵¹.

Zła sytuacja oświatowa dzieci poleskich przyczyniła się do utworzenia, pod egidą PMS, sieci szkół powszechnych, których liczba rosła z każdym kolejnym rokiem prac towarzystwa. Placówki Macierzy uzupełniały dość rzadką państwową sieć szkolną, wyszukując, na polecenie państwowych władz oświatowych, „rejonny bezszkolne” i tam zakładały swoje placówki. W okólniku Zarządu Głównego PMS z 3 września 1938 r. wyszczególniono 137 punktów wskazanych przez władze państwowe jako rejonny bezszkolne, wymagających niezwłocznego zorganizowania szkół powszechnych w rozpoczynającym się roku szkolnym. Kierownictwo Macierzy podkreślało, iż współdziałanie z państwowymi władzami oświatowymi w tym zakresie powinno być ważną dziedziną, mającą dla wartości i poziomu szkół prowadzonych przez Towarzystwo najistotniejsze i zasadnicze znaczenie⁵².

Rozwój szkół powszechnych PMS na Polesiu

Rok szkolny	Liczba szkół powszechnych	Liczba uczniów
1931/32	13	531
1932/33	20	835
1933/34	24	1069
1934/35	38	1851
1935/36	66	3382
1936/37	82	4164
1937/38	108	5292
1938/39	115	5684

Źródło: *Polska Macierz Szkolna...*, Warszawa 1939; por.: *Dzielo Samopomocy Narodowej Polska Macierz Szkolna 1905–1935*, zebrał J. Stemler, Warszawa 1935, s. 242.

⁴⁸ Tamże, art. 16.

⁴⁹ *Polska Macierz Szkolna...*, s. 29–30.

⁵⁰ Tamże, s. 30.

⁵¹ Tamże.

⁵² *Okólnik ZG PMS z dnia 3 września 1938 r.*, w: „Przegląd Oświatowy” 1938, IV.

Od 1932 r. Macierz poleska systematycznie powiększała sieć swoich szkół powszechnych, obejmując ich działalnością coraz więcej dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Nawet w latach ciężkiego kryzysu ekonomicznego placówek tych przybywało, natomiast nie odnotowano ich spadku, co świadczy o dobrej działalności społeczeństwa poleskiego w kierunku utrzymania dotychczasowych i zakładania nowych szkół powszechnych. W ciągu ośmiu lat jedenastokrotnie wzrosła też liczba pobierających naukę w szkołach Macierzy na Polesiu. Faktem jest, iż szkoły powszechne Macierzy były szkołami trzyoddziałowymi⁵³, a więc nisko zorganizowanymi i traktowano je jako placówki prywatne. Jednak głód oświatowy był tak wielki, że każda nowa szkoła na mapie oświatowej Kresów, wspomagająca państwowy system oświatowy, była cenna, zwłaszcza w latach kryzysu. Nadzór pedagogiczny nad nimi sprawowały państwowe władze szkolne, natomiast o stronę materialną szkoły i nauczyciela dbała Macierz⁵⁴. Dowodem na potrzeby oświatowe Polesia był list nadesłany od mieszkańców wsi Piaski poleskiej gminy Motykały: *My wszyscy mieszkańcy wsi Piaski, gminy Motykały już raz prosiliśmy o szkołę. Byliśmy z niej bardzo zadowoleni ale, jak krótko. Macierz Szkolna chce nam zamknąć szkołę, a całą wieś zostawić w smutku i zmartwieniu. Tak samo dzieci chodzą jak głupie, i tylko nam dodają zmartwienia. Nie będzie szkoły to i dzieci zrobią się gorsze, i nie będzie czytania książek, gazet, nie będzie kursów wieczorowych, a wieś będzie jak wymarła. Przyjdzie zima to wieczorem mały, większy, czy stary, każdy spieszy do szkoły, a potrzeba nam jakiej rady, to znów do pani nauczycielki, a tak, to do kogo udamy się. Dzieci, nie mogą chodzić do innej szkoły, bo nie mają ubrań, a szkoła jest daleko po kilometrów kilka. Do Klenik znów rzeka przeszkadza, bo jak przybierze woda, to się robi tak szeroka, że nikt nie przejedzie ni łódką, ni promem, bo wszystkie łąki wtedy pod wodą. Więc jeszcze raz błagamy Szanowny Zarząd Polskiej Macierzy Szkolnej, bo nawet dzieci będzie do 50. Teraz są żniwa i praca w polu, ale jak trzeba to my będziemy często chodzić do Zarządu dowiadywać się i prosić Boga, żeby Zarząd miał jak najwięcej pieniędzy i zostawił nam szkołę⁵⁵.*

Niewątpliwą zasługą działaczy Macierzy było uruchomienie akcji pomocy dla szkół kresowych. W roku 1933 Zarząd Główny Polskiej Macierzy Szkolnej zwrócił się z apelem o pomoc materialną dla placówek oświatowych, aktualnym zwłaszcza w obliczu cofnięcia opłat za naukę dzieci pracowników państwowych, wstrzymania zasiłków od Sejmików i Magistratów i ogólnego zubożenia społeczeństwa. Szkoły Macierzy silnie odczuły brak dotacji finansowych, które

⁵³ Jeden z uczniów szkoły kresowej powszechnej Macierzy tak wspominał swój w niej pobyt: *W tej szkole uczone były trzy przedmioty; czytać, pisać i rachować. Mnie posadzono w drugi oddział. Na drugi rok byłem już w trzecim. Byłem pierwszym uczniem. Pod koniec roku szkolnego otrzymałem nagrodę książkową za dobrą pilność i naukę. Uczono mnie dobrze tylko jedno miało wadę – co mnie się bardzo nie podobało, nie uczono rysunków*, w: *Pamiętniki chłopów*, wyb. L. Stróżecka, Warszawa 1954, s. 237.

⁵⁴ *Polska Macierz Szkolna...*

⁵⁵ *Koło PMS im. Prof. Karola Adamieckiego*, w: „Oświata Polska” 1934, nr 4.

przeznaczane były np. na obniżkę opłat za naukę dla młodzieży zdolnej, ale ubogiej. Decyzje Zarządu Towarzystwa szły w kierunku zamykania szkół Macierzy w województwach centralnych i podtrzymywania za wszelką cenę placówek na Kresach Wschodnich, w tym na Polesiu, w uznaniu, iż sieć państwowych szkół powszechnych w województwach centralnych jest dostateczna, czego nie można było powiedzieć o analogicznej na Kresach. Hasło *Frontem do Kresów*, kierowane do społeczności województw centralnych, gdzie Macierz nie musiała utrzymywać polskości, zdominowało działania kół Towarzystwa i pobudziło do podjęcia akcji polskie społeczeństwo⁵⁶.

Pomoc miała być realizowana poprzez zakładanie kół opiekuńczych. Już 12 listopada 1933 r. odbył się zjazd delegatów kół opiekuńczych. Sytuację oświatową na Polesiu scharakteryzował dyrektor Towarzystwa Józef Stemler, który oznajmił, iż w regionie Macierz prowadzi 19 szkół, a ponadto przygotowanych jest 40 punktów do uruchomienia kolejnych placówek. Aby szkoła mogła funkcjonować, potrzebna jest miesięczna kwota w wysokości 75 zł. Zatem, mówił Stemler, stać chyba koła PMS z centrum Polski na zainwestowanie jednego złotego miesięcznie, zwłaszcza te, które *potrafiły zdobyć tysiące na utrzymanie szkolnictwa średniego i zawodowego na miejscu, winny (one) przyjąć na siebie obowiązek opieki nad szkołami na Kresach. Kołom Macierzy w Centrum przyswieca teraz wielka idea czuwania nad polskością Kresów*⁵⁷. W odpowiedzi delegat Akademickiego Koła Polskiej Macierzy Szkolnej Stefan Kaczyński poinformował o opiece sprawowanej przez akademików nad szkołą w Młynku na Polesiu i zbiorce książek dla Kresów⁵⁸. Na hasło *Frontem do Kresów* odpowiedziało wiele kół Towarzystw i instytucji. Już w rok po ogłoszeniu apelu do stowarzyszonych członków Macierzy zgłosiły się chętne koła PMS w: Powsinie, Włochach, Kołbieli, Piastowie, Radości, Ząbkach, Wyszku, Markach, Faleńcu, Warce, Mogielnicy, Skolimowie, Miłosnie i Nowym Mieście. Nawiazując bezpośredni kontakt z wybraną szkołą i Poleskim Zarządem Wojewódzkim PMS, koła opiekuńcze zobowiązywały się nie tylko do przekazywania części funduszy w gotówce uzyskanych z różnego rodzaju zbiórek publicznych, ale także do wysyłki darów materialnych w postaci pomocy szkolnych i ubrań, nie zapominając o prezentach gwiazdkowych⁵⁹.

Obok kół Macierzy opiekę nad szkołami poleskimi sprawowało także wojsko. W 1938 r. na łamach „Głosu Nauczycielskiego” ukazała się informacja o opiece nad 800 szkołami kresowymi sprawowanej przez Korpus Ochrony Pogranicza. Pomoc wojska polegała na: dostarczaniu pomocy szkolnych, sprzętu sportowego, współdziałaniu w budowie nowych szkół, opłacaniu sił nauczycielskich, związanych zarówno z Polską Macierzą Szkolną, jak i Towarzystwem Szkoły Ludo-

⁵⁶ *Macierz Szkolna frontem do Kresów*, w: „Oświata Polska” 1933, nr 5, s. 23–25.

⁵⁷ *Opiekuńcze Koła PMS*, w: „Oświata Polska” 1933, nr 5, s. 26–27.

⁵⁸ Tamże, s. 27.

⁵⁹ *Nowe Koła Opiekuńcze Macierzy*, w: „Oświata Polska” 1934, nr 4.

wej, urządzeniem świetlic i bibliotek, dożywianiu dzieci, fundowaniu apteczek szkolnych⁶⁰. Podobną pomoc świadczyły wojska Flotylli Rzecznej w Pińsku, Dowództwo Garnizonu Brzeskiego, Pułk Strzelców Poleskich, Dowództwo Okręgu Korpusu. Oprócz pomocy materialnej wojsko zapewniło też dzieciom pomoc medyczną⁶¹.

W ograniczonym zakresie Macierz poleska prowadziła też szkoły zawodowe i średnie ogólnokształcące. Wynikało to przede wszystkim z kosztów prowadzenia placówek, zwłaszcza zawodowych, a także z mniejszego zainteresowania społeczeństwa kształceniem ogólnym, tym bardziej że potrzeby uczniów gimnazjum i liceum zaspokajane były na tym terenie poprzez sieć placówek państwowych. W roku szkolnym 1937 w województwie poleskim istniało pięć gimnazjów i liceów państwowych w większych miastach, mianowicie w: Brześciu n. Bugiem, Kobryniu, Łunińcu, Pińsku i Prużanie. Ponadto funkcjonowały gimnazja prywatne Polskiej Macierzy Szkolnej, Prywatne Gimnazjum i Liceum Koedukacyjne im. Juliana Ursyna Niemcewicza, szkoła Stowarzyszenia „Tarbut” w Brześciu, Gimnazjum Męskie Ojców Pijarów w Lubieszewie, Prywatne Gimnazjum i Liceum Koedukacyjne A. Czeczyk-Golinkierowej oraz Gimnazjum i Liceum Ojców Jezuitów w Pińsku⁶².

Jedyną szkołą średnią ogólnokształcącą prowadzoną przez Polską Macierz Szkolną na Polesiu było Prywatne Gimnazjum i Liceum Żeńskie w Brześciu. Ze sprawozdania Zarządu Okręgowego PMS w Brześciu wynika, iż cieszyło się ono dość dużą popularnością. W roku 1932 uczęszczało tam od 330 do 382 uczniów. Zróżnicowane były opłaty za naukę w poszczególnych oddziałach. W klasie pierwszej roczna opłata wyniosła 300 zł, w klasach od drugiej do siódmej 400 zł, a w klasie ósmej 450 zł. W szkole pracowało dwudziestu nauczycieli. Placówka wyposażona była w bibliotekę uczniowską polską (1600 tomów), francusko-polską (130 tomów) i nauczycielską (45 tomów). Gimnazjum korzystało z subwencji państwowej w postaci opłacania przez MWRiOP trzech etatów nauczycielskich⁶³.

Zdecydowanie lepiej przedstawiało się szkolnictwo zawodowe Macierzy. Towarzystwo z początkiem lat trzydziestych prowadziło ogółem w kraju 33 szkoły zawodowe, z czego pięć placówek na Polesiu – dwie w Pińsku i po jednej w Brześciu, Łunińcu, Prużanie⁶⁴.

Kilka szkół zawodowych Macierzy na Polesiu funkcjonowało już w 1927 r. Między innymi trzy żeńskie handlowe w Baranowiczach, Kobryniu i Łunińcu, natomiast szkoły rzemieślnicze męskie o profilu ślusarski i stolarski w Sarnach i Brześciu. Były to placówki trzyklasowe, dające uprawnienia czeladnicze⁶⁵.

⁶⁰ „Głos Nauczycielski” 1938, nr 17.

⁶¹ *Osiemnaście szkół poleskich pod opieką wojska*, w: „Oświata Polska” 1938, nr 4.

⁶² Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego 1937, nr 10, s. 492.

⁶³ *Sprawozdanie Zarządu Okręgowego Polskiej Macierzy Szkolnej w Brześciu n. Bugiem*, Brześć 1932.

⁶⁴ *Dzielo Samopomocy Narodowej...*, s. 242, 243.

⁶⁵ *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927, s. 30–31, 47–48.

W prowadzeniu szkół zawodowych na Kresach Wschodnich miała Macierz wsparcie władz, gdyż w przeciwieństwie do Towarzystwa, otwarcie głoszącego zespolenie Kresów z resztą kraju i polonizację ich mieszkańców, władze po cichu uprawiały tę samą politykę wobec zamieszkującej te tereny mniejszości narodowych. Świadczyć o tym może tajne pismo wysłane do wojewody wołyńskiego, w którym stwierdzano: *Ponieważ szkoły zawodowe dadzą Wołyniowi rzemieślników o wyższej kulturze i wyższych kwalifikacjach a absolwentów skierują głównie do miast i miasteczek, przeto w związku z intencją spolszczenia miast nie może być obojętny skład narodowościowy uczniów szkół zawodowych. Stwierdzić jednak należy, że trzyletni pobyt ucznia w szkole daje mu dostateczne opanowanie języka państwowego, zbliża do kultury polskiej*⁶⁶. Wprawdzie pismo to adresowane było do wojewody wołyńskiego, ale linia polityczna w nim prezentowana, wyznaczona przez władze II RP, odnosiła się do całych Kresów Wschodnich, w tym do Polesia.

Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 21 listopada 1933 r. nakazujące przekształcanie szkół zawodowych w szkoły stopnia gimnazjalnego spowodowało spadek liczby placówek zawodowych Macierzy z przyczyn materialnych, bowiem koszty tego rodzaju edukacji były zdecydowanie wyższe niż koszty utrzymania szkół średnich ogólnokształcących. Czesne w szkole zawodowej Macierzy w skali roku wahało się od 250 do 600 złotych w zależności od specjalności i wyposażenia placówki. Różnice w opłatach zależały też od zamożności kół PMS i ewentualnego dofinansowania władz oświatowych i samorządowych czy zasiłków z dodatku od podatku przemysłowego.

Generalnie panowała atmosfera przychylności wokół szkół zawodowych prowadzonych przez Macierz. Ich programy w niczym nie różniły się od realizowanych w szkolnictwie państwowym, zwłaszcza po wejściu w życie ustawy z marca 1932 r. Wtedy to kursy zawodowe żeńskie prowadzone przez Polską Macierz Szkolną w Brześciu skasowano, otwierając w ich miejsce pierwszą klasę szkoły żeńskiej zawodowej. W roku szkolnym 1932/33 do pierwszej klasy trzyletniej szkoły zawodowej przyjęto 30 uczennic, lekcje prowadziło ośmiu nauczycieli. Czas nauki podzielono między przedmioty ogólnokształcące w wymiarze 11 godzin i przedmioty zawodowe w wymiarze 29 godzin tygodniowo. Do klasy pierwszej przyjęto dziewczęta z ukończoną piątą klasą szkoły powszechnej. W szkole istniały dwie specjalizacje: krawiecka i bieliźniarska. Opłata za naukę w skali rocznej wyniosła 450 złotych, przy czym 6 uczennic całkowicie zwolniono z czesnego, a 23 koło PMS częściowo fundowało edukację. W grudniu 1932 r. w szkole uczyło się 50 dziewcząt⁶⁷. W roku 1934 szkoła żeńska otrzymała dofinansowanie w wysokości 13 255 zł od Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego

⁶⁶ *Pismo do wojewody wołyńskiego*, Zespół Ludwika Eckerta, w: Archiwum PAN.

⁶⁷ *Sprawozdanie Zarządu Okręgowego Polskiej Macierzy Szkolnej w Brześciu n/Bugiem 1932 r.*, s. 19.

i liczyła już 76 uczennic i 13 osób personelu pedagogicznego. Dziewczęta miały też zapewnioną opiekę medyczną⁶⁸.

Poza siecią szkolną Macierz stworzyła na Kresach pozaszkolne placówki oświatowe w postaci domów ludowych, czytelni, bibliotek, organizowała odczyty i wykłady, kursy dla przedpoborowych i wieczorową naukę dla dorosłych analfabetów, uroczyste obchody świąt państwowych i kościelnych. Starła się w swojej działalności dbać szczególnie o rozwój dzieci i młodzieży kresowej, włączać ją w krąg kultury polskiej, budować właściwe postawy obywatelskie. Jej polityka oświatowa korelowała z zamierzeniami państwowych władz oświatowych II RP, chociaż nie do końca szła w parze z oczekiwaniami mniejszości narodowych zamieszkujących Kresy Wschodnie.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Cichoracki P., *Droga ku anatemie – Wacław Kostek Biernacki (1884–1957)*, Warszawa 2009.

Dzieło Samopomocy Narodowej Polska Macierz Szkolna, zebrał J. Stemler, Warszawa 1935.

Gąsiorowski Z., *Szkoła na Polesiu na tle stanu potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej*, Brześć 1930.

Gierowska-Kałuża J., *Zarząd Cywilny Ziem Wschodnich (19 lutego 1919–9 września 1920)*, Warszawa 2003.

Obrębski J., *Polesie – Studia etnosocjologiczne*, Warszawa 2007.

Pamiętniki chłopów – wybór, Warszawa 1954.

Czasopisma

Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego, 1937.

„Głos Nauczycielstwa Wołyńskiego” 1935.

„Głos Nauczycielski” 1920–1939.

Mały Rocznik Statystyczny 1937, 1939.

„Oświata Polska” 1929–1936.

„Polska Macierz Szkolna” 1936–1939.

„Praca Szkolna” 1930.

„Przegląd Oświatowy” 1938.

„Przegląd Pedagogiczny” 1920.

Sprawozdanie Z.O. PMS w Brześciu n/Bugiem 1932, 1934.

⁶⁸ *Sprawozdanie Z.O. w Brześciu n/Bugiem za rok 1934*, s. 4.

RYSZARD ŚLĘCZKA
Kraków

O PEDAGOGII I KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM W DAWNYM I WSPÓŁCZESNYM KRAKOWIE

Pisząc o kształceniu pedagogicznym, zwłaszcza w odniesieniu do jego początków, nie sposób nie sięgnąć do historiografii. Powszechnie używane dzisiaj określenie *pedagog* pojawiło się w naszych dziejach bardzo wcześnie, bo już w czasach antycznych, w Grecji i Rzymie. Najczęściej nazywano tak niewolnika, który opiekował się dzieckiem w szkole i w domu. Pilnował go na ulicy, nosił za nim przybory szkolne i miał wpływ na jego rozwój moralny. Pod koniec istnienia republiki rzymskiej, głównie w bogatych domach arystokratycznych i pałacach cesarskich, pojawili się niewolnicy mający ukończone specjalne szkoły dla pedagogów. Do starożytnej idei „pedagogii” powrócono w dziewiętnastym wieku, rozumiejąc ją bardzo szeroko: jako przygotowanie nauczycielskie, istotną część programu w szkołach kształcących nauczycieli i studia nad pedagogiką. To wówczas pojawiły się szkoły o nazwie *seminaria nauczycielskie* i podjęto próbę unaukowania pedagogiki. Jedną z osób, która postanowiła nadać naukowy charakter pedagogice, był niemiecki filozof i pedagog Jan Fryderyk Herbart. W latach 1809–1833 na uniwersytecie w Królewcu prowadził wykłady z pedagogiki (filozoficznej pedagogiki naukowej), seminarium pedagogiczne dla kandydatów na nauczycieli i pracował nad naukowymi podstawami dla swojej pedagogiki¹. Pod wpływem głoszonych przez Fryderyka Adolfa Diesterwega myśli pedagogicznych rozwijały się w Europie seminaρια nauczycielskie. Na ziemiach polskich w okresie Księstwa Warszawskiego powstały seminaρια w Poznaniu i Łowiczu, gdzie między innymi wprowadzono opracowany przez Jeziorowskiego *Plan do urzędzenia w Poznaniu seminarium nauczycielów szkolnych*. W opracowanym przez niego planie obok edukacji rozumowej, edukacji moralnej i technicznej,

¹ J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, wyb. i oprac. B. Nawroczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, 1967, s. 17.

znalazło się sposobienie do powołania, czyli nauka wychowania (pedagogika). W przygotowaniu do przyszłej pracy nauczycielskiej uznano ją za równie ważną jak potrzebę dostarczenia wiadomości przedmiotowych i technicznych, w tym także odpowiedniej poprawność religijnej i moralnej. W nauczaniu pedagogiki pojawiły się między innymi wiadomości z nauki o duszy (psychologia), logika, katechetyka i metodyka. W komentarzu do napisanego przez siebie programu Jeziorowski dowodził, że: *Bez tych wiadomości cała nauka i edukacja byłaby tylko ślepym trefunkiem, macaniem po omacku i szkodliwym mechanizmem*². Wyróżnił też trzy nieodzowne drogi prowadzące do odpowiedniego przygotowania pedagogicznego: teoretyczną, obserwację prowadzonych lekcji oraz własne ćwiczenie się w nauczaniu i wychowaniu.

Nieco inny charakter miały zakłady kształcenia nauczycieli powstałe w Galicji pod koniec XIX i na początku XX w. Do zrealizowania zamierzeń galicyjskich władz szkolnych w zakresie urzędowania krajowego szkolnictwa pedagogicznego doszło 25 lutego 1871 r. Wówczas to zdecydowano się na wprowadzenie w miarę możliwości przejrzystego systemu kształcenia nauczycieli, pozwalającego odpowiednio przygotować ich do zawodu. Początkowo kurs nauczania w seminariach, bo tak przyjęto nazywać te szkoły, trwał trzy lata. Pozostawały one pod ścisłą opieką kierownika, trzech starszych nauczycieli oraz nauczycieli młodszych i pomocników nauczycieli. Po ukończeniu całego kursu każdy z uczniów przystępował do egzaminu dojrzałości obejmującego wszystkie przedmioty nauczania. Po jego złożeniu można było pracować w szkole ludowej, pełniąc funkcję zastępcy nauczyciela. Status nauczyciela stałego uzyskiwano dopiero po zaliczeniu przynajmniej dwuletniej praktyki i pozytywnym przejściu przez egzamin kwalifikacyjny. Mając pełne poparcie władz wiedeńskich, Rada Szkolna Krajowa przystąpiła do uruchamiania pierwszych tego typu szkół na terenie Galicji. W kwietniu 1871 r. utworzono męskie seminarium w Krakowie i Lwowie oraz żeńskie seminarium w Przemyślu i Lwowie³. Ważne ustalenia dotyczące ostatecznego kształtu wymienionych szkół zapadły w 1874 r. za sprawą zatwierdzonego statutu organizacyjnego, który miał obowiązywać w całej monarchii austriackiej. Ten niezwykle obszerny dokument, składający się z wielu części, stosunkowo dokładnie określał zasady funkcjonowania wspomnianych szkół⁴. Po analizie tych przepisów można było dojść do przekonania, iż proponowany program nauczania łączył w sobie wykształcenie ogólne i przygotowanie fachowe. W zakresie umiejętności fachowych starano się dążyć do opanowania trzech grup przedmiotowych. W jednej z nich wyszczególniono pedagogikę, a dokładniej pedagogikę z dydaktyką

² *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo*, t. II, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Warszawa, PWN, 1965, s. 337–338.

³ C. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, 1971, s. 19.

⁴ Na kwestie programowe wpływ miały też: państwowa ustawa szkolna z 1869 r., państwowa „nowela szkolna” z 1883 r., krajowa ustawa o seminariach nauczycielskich z 1907 r. oraz programy szkolne z 1909 r.

oraz pedagogikę z ćwiczeniami praktycznymi⁵. Przeprowadzając analizę programów nauczania obowiązujących w seminariach nauczycielskich w Galicji w latach 1871–1914, dostrzec można w nich pewną prawidłowość, która zmierzała do wzmocnienia pozycji przedmiotów pedagogicznych. Początkowo większą uwagę przywiązywano do antropologii, niezbędnych wiadomości z logiki, pedagogiki z jej historią, dydaktyki oraz zajęć praktycznych w szkole ćwiczeń. Z biegiem czasu więcej miejsca poświęcano na nauczanie pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej, metodyki specjalnej, historii wychowania i nauczania, praktyki szkolnej oraz hospitacji praktyk. W przytoczonym okresie wydano też kilka podręczników do pedagogiki, dydaktyki, metodyk szczegółowych oraz historii wychowania. Chociaż nie osiągnęły one wysokiego poziomu naukowego i dydaktycznego, to dobrze ocenić należy w nich własne rozwiązania metodyczne. Do najbardziej znanych podręczników należały opracowania: Kazimierza Twardowskiego, Władysława Seredyńskiego, Franciszka Majchrowicza, Mieczysława Baranowskiego i Antoniego Łuczkiwicza⁶.

W przeddzień wybuchu pierwszej wojny światowej i pod koniec trudnych dla oświaty polskiej czasów zaborów zrodziła się w Krakowie niezwykle postępową myśl kształcenia pedagogicznego. Miała ona realizować się poprzez powołanie Polskiego Instytutu Pedagogicznego. W 1912 r. zebrano odpowiedni zespół pod nazwą Komitetu Tymczasowego. W jego składzie znalazł się między innymi przybyły do Krakowa z Kongresówki Jan Władysław Dawid. Obok H. Rowida odegrał on istotną rolę w opracowaniu wspomnianej koncepcji od strony organizacyjnej i programowej. Po licznych spotkaniach przeprowadzonych we własnym gronie o dalszym kształcie prezentowanej koncepcji postanowiono rozmawiać na Seminarium Filozoficznym, do którego doszło w kwietniu 1913 r. w Uniwersytecie Jagiellońskim. Zebraniu przewodniczył Antoni Karbowski. Po przedstawieniu założeń ogólnych rozpoczęto dyskusję, w której głos zabrali: A. Karbowski, W. Heinych, T. Łopuszański, H. Kanarek, J. Jakubiec, H. Radlińska, M. Szymanowska. Wszyscy oni zgodnie poparli konieczność powołania instytucji, która zajęłaby się kształceniem nauczycieli i jednocześnie mogłaby przejąć na siebie trud organizowania prac nad dalszym rozwojem pedagogiki. Ideę Polskiego Instytutu Pedagogicznego starano się upowszechnić w trakcie otwartych wykładów wakacyjnych, przeznaczonych dla nauczycieli. Miejszem jednego z nich była sala Sokoła w Zakopanem. Spotkaniu przewodniczyła, przybyła z Warszawy, Aniela Szycówna. Słowo wstępne do prezentowanej przez J. W. Dawida kon-

⁵ C. Majorek, *Zakres wykształcenia nauczycieli elementarnych w Galicji (1871–1918)*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace historyczne VIII”, z. 59, s. 201.

⁶ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901; W. Seredyński, *Ogólne zasady nauki wychowania dla użytku semin. naucz. Z. I i II*, Wiedeń 1880–1882; F. Majchrowicz, *Historia pedagogiki dla użytku sem. naucz. i nauczycieli szkół ludowych*, Lwów 1901; M. Baranowski, *Pedagogika i dydaktyka do użytku sem. naucz. i nauczycieli szkół ludowych*, Kraków 1888; A. Łuczkiwicz, *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisane dla seminariów nauczycielskich*, Lwów 1872.

cepcji wygłosiła H. Radlińska. W dyskusji wokół projektu głos zabrała Józefa Joteyko⁷. Warto w tym miejscu wspomnieć, że przytoczony projekt był jednocześnie zwieńczeniem postępowych dążeń galicyjskiego nauczycielstwa i działaczy oświatowych. Instytut w zamierzeniach miał stać się ogólnopolskim ośrodkiem studiów pedagogicznych. W punkcie pierwszym, opisującym ogólne cele i charakter Instytutu, stwierdzono, że *ma być on wyższą szkołą, dającą fachowe teoretyczne i, o ile to możliwe praktyczne wykształcenie osobom, które poświęcić się zamierzają pracy pedagogicznej jako nauczyciele lub wychowawcy*⁸. Polski Instytut Pedagogiczny miał być ogniskiem pracy naukowej, rozpowszechniać nowe zdobycze z zakresu pedagogiki i poddawać krytyce istniejące już rozwiązania metodyczne. Jako ważny ośrodek pracy naukowej miał podejmować własne inicjatywy badawcze, urządzać posiedzenia naukowe i dyskusje oraz ogłaszać ich rezultaty w publikowanych przez siebie wydawnictwach. Niestety projekt ten, podobnie jak koncepcja H. Rowida dotycząca utworzenia Akademii Pedagogicznej jako jednej z podstawowych form kształcenia nauczycieli do szkół powszechnych, nie doczekał się w tym czasie realizacji. W dużej mierze z powodu wybuchu pierwszej wojny światowej.

Przedstawionej powyżej trosce o jak najlepsze przygotowanie pedagogiczne nauczycieli sprzyjały zabiegi o powołanie odpowiednich instytucji zajmujących się kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem nauczycieli. Zakład taki, pod nazwą Kursy Pedagogiczne, powstał w Krakowie w lutym 1919 r. Duży udział w jego otwarciu miał Stanisław Dobrowolski, wizytator szkół powszechnych. Znaczną częśći kosztów utrzymania wspomnianego zakładu wzięło na siebie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, między innymi wydatki na płace dla nauczycieli i stypendia dla młodzieży. Ze strony władz miejskich oczekiwano jedynie pomieszczeń, których ostatecznie użyczono w budynkach Szkoły Powszechnej im. św. Scholastyki i św. Marka. Program wspomnianych Kursów obejmował dwa działy. Pierwszy polegał głównie na uzupełnieniu oraz pogłębieniu posiadanej wiedzy ogólnej. Drugi – nazywany maturyczny – dostarczyć miał umiejętności praktyczno-zawodowych. Nieodzownym elementem przygotowania pedagogicznego w prowadzonych Kursach były praktyki pedagogiczne, które odbywały się w czterech szkołach zlokalizowanych w obrębie miasta. Były to szkoły powszechne, które nosiły imiona: króla Władysława Jagiełły, Zygmunta Krasińskiego, Klementyny Tańskiej oraz św. Jana Kantego. Dyrektorem Kursów został Henryk Rowid prowadzący przedmioty pedagogicznie i jednocześnie nadzorujący praktyki pedagogiczne. Do grona profesorskiego w pierwszym okresie istnienia Kursów należeli: ks. kanonik M. Ślepicki (metodyka religii), P. Jaworek (gramatyka języka polskiego), B. Pochmarski i M. Szyszko (literatura polska),

⁷ J. W. Dawid, *Polski Instytut Pedagogiczny*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1913, nr 4, s. 73–78.

⁸ *Projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego, Ogólny charakter i cele Polskiego Instytutu Pedagogicznego*, paragraf pierwszy.

L. Sawicki – profesor UJ (geografia), J. Śnieżak (metodyka przyrodoznawstwa), A. Dziurzyński (nauki przyrodnicze), H. Witkowska (historia i nauki o Polsce współczesnej), J. Dreziński (metodyka rachunków).

Tabela 1

Program nauki Kursów Pedagogicznych w Krakowie w latach 1919 i 1920

Lp.	Kurs pierwszy wstępny	Liczba godzin	Lp.	Kurs drugi maturyczny	Liczba godzin
1.	Religia	2	1.	Nauka o Polsce współczesnej i nauka obywatelstwa	2
2.	Język polski i literatura	5			
3.	Historia	3	2.	Psychologia i logika	3
4.	Geografia	2	3.	Pedagogika ogólna	2
5.	Nauki przyrodnicze	5	4.	Historia wychowania, organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne	2
6.	Psychologia i logika	3	5.	Dydaktyka i metodyka nauczania elementarnego wraz z ćwiczeniami	11
7.	Matematyka	3			
8.	Rysunki	2	6.	Higiena szkolna	2
9.	Roboty ręczne	3	7.	Rysunek	2
10.	Śpiew	2	8.	Roboty ręczne	2
11.	Ćwiczenia cielesne	2	9.	Śpiew	2
12.	Język francuski	3	10.	Ćwiczenia cielesne	2
Razem		34	Razem		30

Źródło: *Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919–1936. Organizacja i program nauki*, Kraków, Nakładem Dyrekcji Państwowego Pedagogium w Krakowie, 1936, s. 8.

We wrześniu 1920 roku następuje przemianowanie krakowskich Kursów na Państwowy Kurs Nauczycielski. Program nauczania obejmował przedmioty pedagogiczne, artystyczno-techniczne, metodykę nauczania i praktykę szkolną. Właściwie od samego początku dyrekcja Państwowego Kursu Nauczycielskiego czyniła starania o otwarcie zakładu kształcącego nauczycieli na poziomie szkoły wyższej. Już w marcu 1920 r. do władz szkolnych przesłano memoriał, w którym domagano się powołania dwuletniego studium dla kończących szkołę średnią z proponowaną nazwą – Akademia Pedagogiczna, Studium Pedagogiczne, Instytut Pedagogiczny lub Pedagogium⁹.

Podobnie jak w Warszawie, Poznaniu, Toruniu, Lwowie, Wilnie i Lublinie, również w Krakowie powstały Wyższe Kursy Nauczycielskie. Miały one na celu pogłębić dotychczasową wiedzę naukową i zawodową nauczycieli szkół powszechnych. Program naukowy obejmował dwie grupy przedmiotów. W pierwszej znalazły się przedmioty pedagogiczne (psychologia, pedagogika, dydaktyka), w drugiej zaś przedmioty z grupy: humanistycznej (język polski i historia lub język polski i język obcy), geograficzno-przyrodniczej, fizyko-matematycznej oraz robót ręcznych i rysunku, robót kobiecych i gospodarstwa domowego ze śpiewem i wychowanie fizyczne. Te ostatnie były wybierane w zależności od

⁹ *Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919–1936. Organizacja i program nauki*, Kraków, Nakładem Dyrekcji Państwowego Pedagogium w Krakowie, 1936, s. 9–10.

własnych zainteresowań i chęci uzyskania odpowiednich kwalifikacji. Zajęcia odbywały się w formie wykładów i pracy własnej. W ramach tej ostatniej każdy ze słuchaczy zobowiązany był do przygotowania obszernego pisemnego referatu, względnie pracy praktycznej podsumowującej zajęcia z każdego wykładanego przedmiotu¹⁰.

Szkołę o nazwie Pedagogium udało się założyć w Krakowie w 1928 roku. Powstała ona z przekształcenia rocznych Państwowych Kursów Nauczycielskich. W programie kształcenia krakowskiego Pedagogium szczególną uwagę zwracano na przygotowanie pedagogiczne – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne – przy jednoczesnym założeniu, że będzie ono podstawą do pogłębiania studiów z dziedziny pedagogiki i psychologii, filozofii oraz nauk społecznych¹¹. Zaproponowany program kształcenia miał charakter elastyczny i w miarę możliwości był uzupełniany o najnowsze dokonania z obszaru poszczególnych dziedzin nauki. Miał też bezpośredni związek z zainteresowaniami badawczymi uczących tutaj profesorów. Program poszczególnych przedmiotów opracowywali profesorowie wchodzący w skład grona nauczycielskiego. Do najbardziej cenionych należeli: Ludwik Chmaj (filozofia i socjologia), Henryk Rowid (psychologia pedagogiczna, pedagogika i dydaktyka ogólna) i Jan Hulewicz (historia wychowania).

Program naukowy krakowskiego Pedagogium w zakresie kształcenia pedagogicznego zmierzał do dokładnego poznania dziecka i zrozumienia jego skomplikowanego rozwoju fizycznego oraz psychicznego. Od szeroko pojętych studiów nad socjologią, wstępu do filozofii (z uwzględnieniem teorii wartości i etyki) przechodzono do teorii wychowania i nauczania, jako niezbędnej podstawy do opanowania pedagogiki ogólnej i dydaktyki. Doceniano konieczność gruntownego zaznajomienia się z dziejami wychowania, podkreślając, że: *Głębsze zrozumienie współczesnych prądów w wychowaniu i nauczaniu, zrozumienie obecnego stanu pedagogiki, jako nauki względnie autonomicznej uzależnione jest od możliwości dokładnego poznania rozwoju myśli pedagogicznej w poszczególnych epokach kulturalnych. Słuchacz pedagogium poznać powinien naczelną ideę i problemy wychowawcze na tle stosunków społeczno-kulturalnych epoki [...]*¹². Historia wychowania miała wyrobić wśród słuchaczy kulturę pedagogiczną i krytycyzm wobec dokonań pedagogicznych mających swój początek w przeszłości. O jej roli i znaczeniu w studiach nad pedagogiką wypowiedział się w 1931 r. na łamach „Chowanny” Jan Hulewicz. Dowodził on, iż *Kultura pedagogiczna musi mieć szeroką podstawę historyczną. I tylko pod tym warunkiem pedagogja będzie mogła ująć przed zarzutem, który jej często stawiano i który mocno zaszkodził jej wziętości. Zbyt wielu pedagogów, a między nimi najslawniejsi, podjęło budowanie*

¹⁰ *Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin*, Warszawa 1928.

¹¹ Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 19 czerwca 1928 roku w sprawie Statutu Państwowych Pedagogów (Dz. Urz. MWRiOP RP, 1928, nr 8, poz. 135).

¹² *Państwowe Pedagogium...*, Kraków 1936, s. 24.

swoich systemów bez uwzględnienia tego wszystkiego, co istniało przed nimi¹³. W pierwszym roku studiów w krakowskim Pedagogium na historię wychowania przeznaczono 3, a w drugim 2 godziny nauki tygodniowo¹⁴. Treści nauczone w ramach tego przedmiotu pozostawały w ścisłym związku z pozostałymi z tej grupy, czyli filozofią i socjologią, pedagogiką ogólną i psychologią.

Tabela 2
Przedmioty pedagogiczne w programie kształcenia krakowskiego Pedagogium

Lp.	Przedmioty pedagogiczne	Liczba godzin tygodniowo
1.	Psychologia pedagogiczna	2 godziny
2.	Pedagogika ogólna	4 godziny
3.	Historia wychowania	2 godziny
4.	Praktyka pedagogiczna wraz metodyką religi	6 godzin
Razem		14 godzin

Źródło: *Państwowe Pedagogium...*, s. 26–29.

Nauczanie pedagogiki ogólnej, jednego z ważniejszych przedmiotów z tej grupy, obejmowało: ogólne wprowadzenie do przedmiotu, cele i normy wychowania, teorię środowiska wychowawczego, granice wychowania, wzajemne stosunki wychowawcy i wychowanka oraz ważniejsze kierunki w pedagogice współczesnej na tle stosunków społeczno-politycznych i kulturalnych. Prowadzącymi zajęcia byli najlepsi nauczyciele szkół średnich oraz profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wśród nich wymienić należy: H. Barycza, W. Bobkowską, L. Chmaja, W. Czaplńskiego, J. Hulewicza, Z. Klemensiewicza i J. Pietera. Studia teoretyczne pozostawały w ścisłym związku z praktyką pedagogiczną (nauką metodyki i zajęciami w szkole ćwiczeń)¹⁵ oraz z zajęciami artystyczno-technicznymi, takimi jak: rysunek, roboty ręczne, roboty kobiece, śpiew i gimnastyka.

W 1921 r. przy Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego rozpoczęło działalność Studium Pedagogiczne, którego dyrektorem został Władysław Heinrich. Będąc wcześniej prezesem Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego, wystąpił on do Senatu UJ z postulatem utworzenia, na zasadach autonomicznych, Studium Pedagogicznego. Pomimo pewnych wątpliwość, jakie pojawiły się w trakcie dyskusji nad jego powstaniem, udało się go ostatecznie uruchomić. W założeniach opracowanych przez W. Heinricha Studium miało przynależeć do struktur Wydziału Filozoficznego, podobnie jak Studium Rolni-

¹³ J. Hulewicz, *Niewyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim*, w: „Chowanina” 1931, z. III/IV, s. 3–24.

¹⁴ H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa, Nakładem Gebethnera i Wolffa, 1931, s. 132–133.

¹⁵ Zajęcia w szkole opierały się na hospitacjach lekcji. Zwracano podczas nich uwagę na to, aby dziecko zdobywało umiejętności i sprawności w poprawnym wyrażaniu swych myśli i uczuć, swych dążeń i zamiarów nie tylko za pomocą słowa, ale także rysunku, ulepianki, wycinanki, tonu, ruchu i mimiki.

cze. Nad całością jego działalności czuwać miała Rada Studium, do której zaliczono wszystkich wykładowców, w tym także kierownika wybieranego na okres trzech lat. W uroczystym otwarciu Studium uczestniczył Antoni Ponikowski, reprezentujący Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, oraz Julian Ignacy Nowak, rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zgodnie z przyjętym statutem Studium miało zajmować się kształceniem nauczycieli szkół średnich oraz propagować rozwój nauk pedagogicznych. W 1928 r. MWRiOP otworzyło tu też dwuletni kurs studiów pedagogicznych dla nauczycieli, którzy zdecydowali się na urlop płatny lub stypendium. Po ukończeniu tych studiów mieli oni zajmować się nauczaniem przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. Program realizowany w Studium Pedagogicznym obejmował nauczanie: psychologii wraz z ćwiczeniami, logikę z metodologią i teorią poznania, historię filozofii wraz z ćwiczeniami, socjologię wychowania, biologię wychowawczą, psychologię pedagogiczną wraz z ćwiczeniami i badaniami w szkole, historię wychowania, pedagogikę i dydaktykę, ustawodawstwo szkolne, organizację szkolnictwa, higienę oraz wychowanie fizyczne. Po złożeniu odpowiednich egzaminów oraz pomyślnie obronionej pracy magisterskiej z dziedziny psychologii pedagogicznej, pedagogiki i dydaktyki lub historii wychowania absolwenci otrzymywali stopień naukowy magistra filozofii w zakresie nauk pedagogicznych oraz dyplom uprawniający do nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Już od samego początku istnienia Studium mogliśmy zaobserwować ciągłe starania o posiadanie własnej kadry naukowej. W początkowym okresie wspierane były one przez ministerstwo, które wystąpiło do Wydziału Filozoficznego UJ o wskazanie odpowiednich kandydatów mogących podjąć studia zagraniczne. Po ich odbyciu mieli oni rozpocząć starania o uzyskanie habilitacji w zakresie nauk pedagogicznych. Pierwszymi stypendystami zostali: Z. Mysłakowski (pedagogika), W. Woelfge (psychologia wychowawcza) i S. Tync (historia wychowania). Jako pierwszy w 1925 r. habilitację uzyskał Z. Mysłakowski, broniąc rozprawy pt. *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*¹⁶.

Wraz z tworzącym się szkolnictwem pedagogicznym następował powolny rozwój nauk pedagogicznych. Początkowa aktywność nauczycieli i działaczy oświatowych nie przekładała się jednak na powstanie prac pedagogicznych o istotnym znaczeniu, np. takich jak dziewiętnastowieczne opracowanie Józefa Dietla pt. *O reformie szkół krajowych*. W czasach galicyjskich władze szkolne starały się bronić jak najdłużej urzędowej doktryny herbartyzmu. Pedagogika J. F. Herbarta propagowana była w czasopiśmie „Muzeum”, głównym organie prasowym Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, oraz na konferencjach nauczycielskich. Pedagogikę herbartowską wykładano na uniwersytetach w Krakowie i Lwowie, gdzie do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu zatrud-

¹⁶ R. Dutkova, *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952. Zarys działalności*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, nr 4, s. 444–470.

niano odpowiednio poprawnych naukowo docentów pedagogiki. Do wyraźnego ożywienia w ruchu pedagogicznym Galicji doszło dopiero za sprawą dwóch kongresów pedagogicznych, zorganizowanych przy czynnym udziale między innymi Towarzystwa Pedagogicznego. Dużej rangi wydarzeniem oświatowym okazał się zorganizowany w 1909 r. we Lwowie drugi Kongres Pedagogiczny, na który przybyli działacze oświatowi i pedagodzy z Królestwa Polskiego oraz ziem zaboru pruskiego. W sprawach wychowania narodowego, reformy szkoły polskiej, kształcenia nauczycieli w seminariach, nauczania i opieki nad dzieckiem głos zabierali: Zygmunt Balicki, Helena Radlińska, Tadeusz Łopuszański, Aniela Szcycówna oraz Kazimierz Jeżewski. Do znacznego ożywienia w nurcie „pedagogiki działania” doszło za sprawą H. Rowida i redagowanego przez niego od 1912 r. „Ruchu Pedagogicznego”, który stanowił dodatek do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”. Zamieszczano w nim liczne artykuły z zakresu pedagogiki eksperymentalnej, psychologii dziecka, dziejów wychowania i nowych tendencji w wychowaniu pojawiających się w innych krajach. Do osiągnięć w dziedzinie nowatorstwa pedagogicznego zaliczyć należy ośrodek wychowania pozaszkolnego, który utworzony został w 1889 r. przez Henryka Jordana, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego. Był on urzeczywistnieniem jego marzeń w zakresie organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Szerzej na ten temat wypowiedział się w pracy zatytułowanej *O zabawach młodzieży*, gdzie omówił różnego rodzaju ćwiczenia cieleśne, gry i zabawy na wolnym powietrzu.

W atmosferze ożywionego ruchu nauczycielskiego i pedagogicznego rozwijało się życie naukowe. W 1926 r. powstaje w Uniwersytecie Jagiellońskim katedra pedagogiki pod kierunkiem Zygmunta Mysłakowskiego, która obok podobnej – prowadzonej przez Bogdana Nawroczyńskiego w Warszawie, będzie jedną z najlepszych w Polsce. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej nastąpi tutaj istotny rozwój badań w obszarze nauk o wychowaniu¹⁷. Od 1927 r. prowadzone będą przez katedrę pełne studia magisterskie w zakresie pedagogiki. W przypadku UJ będzie to początek samodzielnych studiów nad pedagogiką, które wcześniej odbywały się w ramach filozofii¹⁸. Kierowana przez Z. Mysłakowskiego katedra pedagogiki będzie miała bardzo silny wpływ na inne ośrodki naukowe w Polsce. Podejmowane będą w niej badania w zakresie filozofii wychowania, kształcenia ogólnego, dydaktyki, społecznych podstaw wychowania i problematyki nauczy-

¹⁷ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba systematycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce, Strzelec, 1998, s. 25–26.

¹⁸ Przykładem studiów pedagogicznych w ramach filozofii może być doktorat ks. Jakuba Falkowskiego, twórcy pierwszej na ziemiach polskich szkoły dla dzieci głuchoniemych. Falkowski, zainteresowany potrzebami nauczania głuchych, starał się podnosić swoje kwalifikacje poza granicami ziem polskich, gdzie poznał dwie główne metody nauczania dzieci głuchych – lipską dźwiękową i paryską migową. Po powrocie do kraju przybył do Krakowa, gdzie w 1916 r. zakończył swoje studia uzyskaniem stopnia doktora filozofii na podstawie rozprawy *O nauczaniu głuchych i niemych (De instructione surdorum et mutuum)*. Dokładniej na ten temat można przeczytać w artykule: L. Grochowski, *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, w: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa, PWN, 1990, s. 36–37.

cielskiej¹⁹. Po drugiej wojnie światowej katedra przekształcona zostanie w Instytut Pedagogiki, w którego strukturze początkowo znajdzie się aż siedem zakładów. Nieco zmieni się profil prowadzonych przez nie badań, który odąd obejmował będzie: rozwój pedagogiki jako nauki, problemy kształcenia i wychowania, rolę kultury i sztuki w procesie wychowania oraz temat zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży²⁰.

Drugim ważnym ośrodkiem rozwoju nauk i studiów pedagogicznych, nawiązującym do dokonań H. Rowida, będzie Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, która dzisiaj nosi imię Komisji Edukacji Narodowej. Rozwijać się będą tutaj szeroko zakrojone badania naukowe w zakresie pedagogiki przedszkolnej, społeczno-opiekuńczej i specjalnej oraz prowadzone będą systematyczne studia uwzględniające różne specjalności pedagogiczne. W pełni udane starania o założenie PWSP rozpoczęto zaraz po zakończeniu drugiej wojny światowej. Już w 1946 r. z inicjatywy Ministerstwa Oświaty utworzono Komitet Organizacyjny w składzie: profesor Stefan Szuman, Wanda Bobkowska – dyrektor Państwowego Pedagogium i Stanisław Skalski – kierownik Wydziału Kształcenia Nauczycieli Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie. Jego zadaniem było doprowadzenie do utworzenia w Krakowie wyższej szkoły kształcącej nauczycieli. Powyższy Komitet przekształcono następnie w tymczasowe władze uczelni kierowane przez S. Szumana. Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna zajmowała się początkowo głównie kształceniem nauczycieli szkół powszechnych. Ważną część programu studiów stanowiły przedmioty pedagogiczne, metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania i praktyka pedagogiczna²¹. Pierwsze pomieszczenia uczelni zlokalizowano w budynku przy ul. Straszewskiego 22, zajmowanym wcześniej przez szkołę podstawową i przedszkole, a w okresie międzywojennym także przez Pedagogium.

Przez pierwsze lata istnienia PWSP, a następnie Wyższej Szkoły Pedagogicznej, zajęcia z pedagogiki prowadzili najczęściej profesorowie z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pedagogikę wykladał Z. Mysłakowski, a psychologię S. Szuman. Od 1952 r. zaczęła działać Katedra Pedagogiki, którą kierował profesor Z. Mysłakowski. W 1957 r. powstała samodzielna Katedra Psychologii pod kierunkiem profesora Włodzimierza Szewczyka, a w 1960 r. jeszcze jedna – Katedra Pedagogiki Eksperymentalnej pod kierownictwem profesora Jana Konopnickiego. Dość szybki rozwój naukowy i organizacyjny wymienionych katedr sprawił, że w 1969 r. w doszło do utworzenia Instytutu Nauk Pedagogicznych, którego kierownictwo powierzone zostało profesorowi Janowi Kulpie. W strukturze orga-

¹⁹ D. Drynda, *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1987.

²⁰ *600-lecie odnowienia Akademii Krakowskiej. Złota księga Wydziału Filozoficznego*, red. J. Miklaszewska, J. Mizera, Kraków, Wydawnictwo Akademickie, 2000, s. 12.

²¹ C. Majorek, Z. Ruta, *Powstanie i rozwój organizacyjny WSP w Krakowie*, w: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1981, s. 10–31.

nizacyjnej INP wyodrębniły się: Zakład Teorii Wychowania, Zakład Dydaktyki, Zakład Psychologii, Zakład Praktyk Pedagogicznych oraz Pracownia Nauczania Początkowego i Pracownia Nowych Technik Nauczania.

Katedra Pedagogiki, a następnie Instytut Nauk Pedagogicznych konsekwentnie zmierzał będzie do utworzenia własnych studiów z zakresu pedagogiki w obrębie kształcenia nauczycieli i wychowawców placówek szkolnych, opiekuńczo-wychowawczych i szkół specjalnych²². Postara się też zadbać o wysoki poziom naukowy badań własnych. Główny nurt badań prowadzonych przez zespoły badawcze koncentrować się będzie wokół problematyki pedagogiki społeczno-wychowawczej, teorii wychowania i dydaktyki ogólnej²³.

Instytut Pedagogiki UJ i Instytut Nauk Pedagogicznych (obecnie Wydział Pedagogiczny UP) nie były jedynymi, gdzie organizowano w Krakowie studia pedagogiczne i badania naukowe. Niezwykle wysoko ocenić należy prace różnych zespołów badawczych działających w ramach Komisji Nauk Pedagogicznych krakowskiego oddziału Polskiej Akademii Nauk. Wśród nich Zespołu Badawczego Dziejów Oświaty w Latach Okupacji Hitlerowskiej (1939–1945). Przeprowadził on wnikliwą analizę źródłową oraz zgromadził bogate archiwum działalności nauczycieli biorących udział w tajnym nauczaniu na terenie tzw. dystryktu krakowskiego. Ten niezwykle bogaty materiał, obejmujący osobiste wspomnienia uczestników tajnego nauczania oraz dokumentację działalności tajnych władz oświatowych, zamieszczono w kilku kolejnych tomach „Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych” pod wspólnym tytułem: *Materiały do dziejów oświaty w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945 na terenie dystryktu krakowskiego*. W ramach wymienionego zespołu, a także i innych, opracowano wiele ciekawych problemów węzłowych oraz starano się popularyzować aktualny stan badań. Jednocześnie próbowano nawiązać współpracę naukową z pozostałymi ośrodkami badawczymi w Polsce, Europie i na świecie. Wspomniany „Rocznik...” ukazuje się od 1961 r. i należy do wydawnictw ciągłych Komisji Nauk Pedagogicznych Oddział PAN w Krakowie. Prezentowane są tutaj najnowsze osiągnięcia naukowe w obrębie badań pedagogicznych.

W liczących się krakowskich uczelniach, takich jak: AGH, Politechnika, Akademia Ekonomiczna, AWF, także tworzone były katedry pedagogiki, które wpisywały się w ogólnie przyjęty nurt badań pedagogicznych oraz organizowały studia w zakresie przygotowania pedagogicznego dla studentów uczących się na kierunkach technicznych lub ekonomicznych.

²² D. Knapik, E. Szewczyk, *Instytut Nauk Pedagogicznych, w: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, red. Z. Ruta, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1981, s. 146–171.

²³ Swoje własne obszary badawcze miały też działająca wówczas Katedra Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego, zajmująca się funkcjonowaniem nauczycieli klas młodszych i nauczaniem początkowym (kierowana przez Janinę Szymkał), oraz Katedra Pedagogiki Specjalnej – skupiająca się na rozwoju moralno-społecznym dzieci upośledzonych umysłowo, mowie dzieci upośledzonych i czynnikach patologicznych okresu rozwoju dziecka (kierowana przez Jadwigę Baran).

W podsumowaniu stwierdzić należy, że Kraków wraz z innymi ważnymi ośrodkami akademickimi i naukowymi w kraju wniósł istotny wkład w rozwój pedagogiki polskiej. Był i niewątpliwie nadal będzie ważnym miejscem studiów pedagogicznych oraz badań naukowych w obrębie nauk o wychowaniu. Opinię tę potwierdzają liczne oceny i rankingi²⁴. Bardzo wysoką pozycją naukową zajmuje w nich Uniwersytet Jagielloński, a wśród szkół pedagogicznych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Pedagogika oraz studia w jej zakresie zaczynają prężnie się rozwijać w Akademii Ignatianum i Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Dyscyplina ta obecna jest na takich uczelniach jak: AGH, Politechnika Krakowska i AWF, gdzie własną katedrę pedagogiki prowadził na przykład prof. Andrzej de Tchorzewski. Z profesorów cieszących się sławą i uznaniem w Polsce oraz w świecie wymienić należy: Czesława Majorka, Stanisława Palkę, Bronisława Urbana, Janinę Wyczesany.

BIBLIOGRAFIA

600-lecie odnowienia Akademii Krakowskiej. Złota księga Wydziału Filozoficznego, red. J. Miklaszewska, J. Mizera, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2000.

Dawid J. W., *Polski Instytut Pedagogiczny*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1913, nr 4.

Drynda D., *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1987.

Dutkova R., *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952. Zarys działalności*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, nr 4.

Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, w: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa, PWN, 1990.

Herbart J. F., *Pisma pedagogiczne*, wyb. oprac. B. Nawroczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, 1967.

Hulewicz J., *Niewyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim*, w: „Chowanna” 1931, z. III/IV.

Knapik D., Szewczyk E., *Instytut Nauk Pedagogicznych*, w: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, red. Z. Ruta, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1981.

²⁴ W rankingu Szkół Wyższych „Wprost” prezentującym grupę 50 uczelni, których absolwenci są najbardziej poszukiwani przez pracodawców, w pierwszej dziesiątce znalazły się dwie uczelnie: Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica (3 miejsce) i Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki (10 miejsce). W dwudziestce następne dwie: Uniwersytet Ekonomiczny (12 miejsce), Uniwersytet Jagielloński (13 miejsce). Wspomniane badania prowadzono na przełomie lutego i marca 2013 r i obejmowały one grupę największych firm polskich pod względem osiągniętych przychodów w 2011 r.

Majorek C., *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, 1971.

Majorek C., *Zakres wykształcenia nauczycieli elementarnych w Galicji (1871–1918)*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace historyczne VIII”, z. 59.

Majorek C., Ruta Z., *Powstanie i rozwój organizacyjny WSP w Krakowie*, w: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1981.

Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919–1936. Organizacja i program nauki, Kraków, Nakładem Dyrekcji Państwowego Pedagogium w Krakowie, 1936.

Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1931.

MAŁGORZATA PRZENIOSŁO
Kielce

ZAJĘCIA DYDAKTYCZNE NA UNIWERSYTECIE STEFANA BATOREGO W WILNIE W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Ustawy dotyczące szkół akademickich¹ w II Rzeczypospolitej przyznawały takim uczelniom prawo *wolności nauczania*. Tworzone przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) rozporządzenia do uregulowań ustawowych określały tylko ogólne ramy programowe. Dobór treści kształcenia i metod nauczania leżał w gestii uczelni i wykładowców. W przypadku większości dyscyplin również studentom pozostawiono sporo swobody – odnosiło się to do wyboru zajęć, na które chcą uczęszczać, zdawania egzaminów i momentu ukończenia uczelni, większe rygory dotyczyły w zasadzie tylko prawa i medycyny.

Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie powstał w 1919 r., ale myśl stworzenia, a w zasadzie wskrzeszenia uczelni w tym mieście była przez lata bliska wielu mieszkańcom. Nawet w okresie zaborów funkcjonujący w latach 1803–1831 Cesaarski Uniwersytet Wileński cieszył się dużą popularnością wśród polskiej młodzieży, miał bowiem sporą autonomię. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości prace organizacyjne nad utworzeniem w Wilnie uniwersytetu rozpoczęto w grudniu 1918 r. Powołano wówczas Tymczasowy Senat Akademicki oraz Komisję do Celów Organizacyjnych i Rewindykacyjnych. Dzięki staraniom członków tych gremiów w październiku 1919 r. uruchomiono uczelnię i nadano jej nazwę Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Składała się ona z sześciu wydziałów: Humanistycznego (WH), Teologicznego (WT), Prawa i Nauk Społecznych (WP),

¹ W okresie międzywojennym uchwalono dwie takie ustawy: *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1920 r. Nr 72, poz. 494, s. 1277–1294; *Ustawa z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1933 r. Nr 29, poz. 247, s. 594–603. Szkołami akademickimi były wówczas m.in. wszystkie istniejące uniwersytety państwowe – Warszawski, Jagielloński, Jana Kazimierza we Lwowie, Poznański i Stefana Batorego w Wilnie (USB).

Matematyczno-Przyrodniczego (WMP), Lekarskiego (WL) oraz Sztuk Pięknych (WSP)². W związku z trwającą wojną polsko-bolszewicką USB rozpoczął działalność dopiero w październiku 1920 r.³

W ustawie z 1920 r. odnośnie zajęć dydaktycznych zapisano: *Szkołom akademickim przysługuje prawo wolności nauki i nauczania. Każdy profesor i docent szkoły akademickiej ma prawo podawać i oświetlać z katedry według swojego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem; tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń*⁴. Określono też długość i sposób podziału roku szkolnego oraz zasady przyjmowania na uczelnię. Podano, iż rok akademicki powinien się składać z co najmniej 180 dni wykładowych, nie licząc czasu przeznaczanego na egzaminy. Na uniwersytetach dzielił się on na trzy trymestry (po 10 tygodni każdy)⁵. Na uczelnię przyjmowano studentów i wolnych słuchaczy. Możliwość zapisania się w charakterze studenta miały osoby legitymujące się świadectwem dojrzałości uzyskanym w jednej z państwowych szkół średnich ogólnokształcących. W przypadku innych szkół świadectwo musiało być uznawane przez MWRiOP za równorzędne z wymienionym⁶. W ustawie sformułowano też podstawowe prawa i obowiązki studentów oraz wolnych słuchaczy. W pierwszym przypadku było to prawo do zapisywania się na wykłady na wybranym przez siebie wydziale i korzystania również z tych wygłaszanych na innych wydziałach, zdawania egzaminów, ubiegania się o stopnie naukowe: niższy – na zakończenie studiów⁷ i wyższy – doktora (dwa ostatnie z wymienionych praw nie przysługiwały wolnym słuchaczom⁸), zakładania stowarzyszeń akademickich. Wśród obowiązków studentów podano m.in.: złożenie ślubowania, wniesienie wpisowego i innych opłat związanych ze studiowaniem na kolejnych latach, przestrzeganie przepisów i nieuchybianie godności akademickiej⁹. W ustawie

² W maju 1938 r. utworzono jeszcze Wydział Rolniczy, przekształcając istniejące od 1924 r. Studium Rolnicze (SR), działające przy WMP. Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie (LCAP), USB, f. 175, ap. 1 IA, b. 963, k. 12v; Przy WL przez cały okres międzywojenny funkcjonowało Studium Farmaceutyczne (SF) zorganizowane jako Oddział tego Wydziału. S. Trzebiński, *Wydział Lekarski USB w latach 1919–1929*, Wilno 1931, s. 28.

³ Litewskie Historyczne Archiwum Państwowe w Wilnie, Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Wilnie f. 1135, ap. 4, b. 163, passim; ap. 20, b. 456, k. 1–20; *Statut Tymczasowy Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, Wilno 1919, s. 5–7.

⁴ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich...*, s. 1278.

⁵ Poszczególne trymestry nauki stale obejmowały podobny okres: 1 października–15 grudnia, 8 stycznia–20 marca, 20 kwietnia–30 czerwca. Daty związane z trymestrami zwykle ustalały same uczelnie (często podawano je w publikowanych rokrocznie spisach wykładów). MWRiOP decydowało tylko o początku roku akademickiego (zazwyczaj był to 1 września), terminach wrześniowych egzaminów i rozpoczęciu październikowych wykładów. Archiwum Akt Nowych (AAN), MWRiOP, sygn. 227, k. 49; LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IA, b. 329, k. 12.

⁶ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich...*, s. 1290–1292.

⁷ W ustawie nie określono jego nazwy, w kolejnych latach w zależności od dyscypliny wprowadzano różne stopnie: magistra, lekarza, inżyniera, artysty.

⁸ Po ewentualnym przyjęciu ich w poczet studentów zajęcia, na które uczęszczali jako wolni słuchacze, mogły być im zaliczone do toku studiów.

⁹ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich...*, s. 1290–1292.

z 1933 r. wprowadzono obowiązek uczęszczania zarówno na ćwiczenia, jak i na wykłady. Do słuchaczy uczelni zaliczono, oprócz studentów i wolnych słuchaczy, także doktorantów¹⁰.

Jeśli chodzi o kadre naukowo-dydaktyczną, to zgodnie z ustawą z 1920 r. tworzyli ją nauczyciele akademicki (profesorowie i docenci), *nauczyciele w ścisłym znaczeniu tego słowa, np. lektorzy*, a także pomocnicze siły naukowe – adiunkci (również równorzędni z nimi specjaliści: kustosze, konstruktorzy i prosektorzy), asystenci (starsi i młodsi, wśród tych drugich wyróżniano też demonstratorów i elewów) oraz zastępcy asystentów. W ustawie sformułowano zasady powierzania stanowiska profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego związanego z objęciem kierownictwa katedry (nadzwyczajnej lub bardziej prestiżowej – zwyczajnej); system zatrudniania opierał się bowiem na istnieniu ograniczonej liczby katedr tworzonych przez władze państwowe. Określono również obowiązki profesora (wśród nich wymieniono: wykładanie, prowadzenie ćwiczeń i egzaminowanie) i czas pozostawania na stanowisku – do 65 roku życia¹¹. Ze względu na zajęcia dydaktyczne istotny był też zapis pozwalający w przypadku wolnej katedry, przed jej ostatecznym obsadzeniem, na powołanie jakiejś osoby w charakterze p.o. profesora tej katedry¹², ale tylko w odniesieniu do prowadzenia wykładów. Mógł być to profesor zajmujący inną katedrę lub docent pracujący na uczelni, a w wyjątkowych wypadkach także pomocniczy pracownik naukowy bez habilitacji. W odniesieniu do docentów w ustawie napisano: *Rada wydziałowa może udzielić ubiegającemu się o to kandydatowi prawa wykładania (venia legendi); postępowanie, prowadzące do tego celu, nazywa się habilitacją, kandydat zaś, któremu zostało przyznane prawo wykładania w szkole akademickiej, otrzymuje tytuł docenta*¹³. Sformułowano również warunki przystąpienia do habilitacji, opisano sposób przeprowadzania procedury habilitacyjnej oraz prawa i obowiązki docentów. W przypadku pomocniczych sił naukowych w ustawie podano jedynie sposób mianowania i okres zatrudnienia¹⁴.

Przez cały okres międzywojenny USB był najmniejszym z polskich uniwersytetów pod względem liczby studiujących. Na nowo otwartą uczelnię przyjęto 547 osób (w charakterze studentów lub wolnych słuchaczy), w roku akademickim 1921/1922 było to już 1735. Liczba ta systematycznie rosła aż do roku 1932/1933, gdy osiągnęła prawie 4 tys., później powoli zmniejszała się (dane

¹⁰ *Ustawa z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich...*, s. 600.

¹¹ Usunięcie z katedry było możliwe tylko w wyniku postępowania dyscyplinarnego lub honorowego. W ustawie z 1933 r. zaszły znaczące zmiany w tej kwestii. Wprowadzono zapis pozwalający ministrowi na likwidację katedr profesorskich w drodze rozporządzenia. Tamże, s. 594.

¹² W dokumentach ministerialnych i uczelnianych w odniesieniu do takiego etatu często używano nazwy *zastępca profesora*.

¹³ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich...*, s. 1286, 1287.

¹⁴ Tamże, s. 1285–1288. Szerzej na temat pracy na uczelniach zob. M. Przeniosło, *Zasady funkcjonowania uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 91–97, 100–103.

dla okresu międzywojennego – zob. tabela 1). Dla porównania na Uniwersytecie Poznańskim, który powstał w tym samym czasie, w dwóch wymienionych latach studiowało odpowiednio 3273 i 5230 osób, a na największym z polskich uniwersytetów – Warszawskim – 7518 i 9933¹⁵. Jeśli chodzi o proporcje przyjmowanych na USB studentów i wolnych słuchaczy, to do połowy lat dwudziestych liczba tych drugich stanowiła od 10% do prawie 40% liczby studentów, a na niektórych wydziałach nawet więcej niż 50%. W dużym stopniu jako wolni słuchacze wstępowały wówczas na Uniwersytet kobiety, zapewne w związku z tym, że nie ukończyły państwowych szkół ogólnokształcących. W kolejnych latach liczba wolnych słuchaczy systematycznie malała, w roku 1933/1934 było ich np. 32. Rosła natomiast liczba studentek – w latach trzydziestych stanowiły one od 30% do 40% studiujących.

Tabela 1
Liczba słuchaczy (studentów i wolnych słuchaczy) USB w poszczególnych latach

Rok akademicki	Liczba słuchaczy na danym wydziale								Razem
	WH	WT	WP	WMP	SR	WL	SF	WSP	
1919/1920	158	8	119	87	–	112	30	33	547
1920/1921	152	12	225	147	–	179	39	34	788
1921/1922	470	27	429	330	–	398		81	1735
1922/1923	527	68	530	401	–	551		125	2202
1923/1924	450	56	525	383	–	541	134	120	2209
1924/1925	412	67	541	332	57	556	151	122	2238
1925/1926	451	113	626	368	76	556	175	141	2506
1926/1927	501	130	765	418	98	596	176	127	2806
1927/1928	564	151	775	450	89	666	209	142	3046
1928/1929	601	166	940	441	72	661	163	133	3177
1929/1930	612	158	1158	437	115	653	166	117	3416
1930/1931	690	183	1126	511	136	677	176	119	3618
1931/1932	685	160	1318	552	161	713	179	113	3881
1932/1933	648	136	1449	544	157	706	177	106	3923
1933/1934	535	147	1497	605	156	707	136	89	3872
1934/1935	424	135	1292	643	172	703	111	82	3562
1935/1936	313	156	1113	635	201	704	73	70	3265
1936/1937	335	139	1217	637	234	705	76	72	3415
1937/1938	334	132	1035	522	208	736	96	85	3148

Źródło: Spisy wykładów i składy USB z wymienionych lat.

Na początku istnienia USB borykał się z dużymi trudnościami kadrowymi. Znaczna część katedr, które przyznano uczelni, była nieobsadzona. W roku 1922/1923 USB miał 117 katedr (101 zwyczajnych i 16 nadzwyczajnych)¹⁶. Zatrudniał wówczas 54 profesorów (dane z całego okresu międzywojennego – zob. tabela 2). Z kolei w roku 1931/1932 było to 99 katedr (47 zwyczajnych i 52 nadzwyczajne)¹⁷, a profesorów 79. Dla porównania na największym z polskich uniwersytetów – Warszawskim w wymienionych latach było 135 i 128 katedr, zatrudniano 89 i 107 profesorów. Nieco tylko większy od USB pod względem liczby studentów Uniwersytet Poznański miał odpowiednio 124 i 115 katedr,

¹⁵ H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego*, Warszawa 1937, s. 46, 47.

¹⁶ *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1923*, Warszawa 1924, s. 169.

¹⁷ AAN, MWRiOP, sygn. 241, k. 39.

a profesorów 73 i 98¹⁸. Nieobsadzanie katedry przez uczelnię zazwyczaj było stanem przejściowym i wiązało się z poszukiwaniem odpowiedniej osoby. Mogło być też jednak spowodowane blokowaniem katedr przez osoby mające na uczelni wpływy i pracujące jako zastępcy profesorów. Generalnie trzeba stwierdzić, że międzywojenny system zatrudniania profesorów z małą liczbą katedr był nieadekwatny w stosunku do dokonań naukowych, szczególnie w najszybciej rozwijających się dyscyplinach.

Tabela 2
Liczba profesorów USB w poszczególnych latach

Rok akademicki	Liczba profesorów zwyczajnych							Liczba profesorów nadzwyczajnych							Łącznie
	WH	WT	WP	WMP	WL	WSP	Razem	WH	WT	WP	WMP	WL	WSP	Razem	
1919/1920	2	2	1	2	1	1	9	4	0	1	2	2	1	10	19
1920/1921	4	3	2	5	2	1	17	4	1	2	6	0	3	16	33
1921/1922	4	2	2	4	6	1	19	5	2	3	7	2	2	21	40
1922/1923	4	2	4	4	12	1	27	7	2	2	8	5	3	27	54
1923/1924	5	3	4	6	14	1	33	7	2	4	10	8	3	34	67
1924/1925	5	3	5	7	14	1	35	9	2	4	11	9	3	38	73
1925/1926	5	3	5	7	13	1	34	9	2	4	11	10	3	39	73
1926/1927	5	3	5	7	11	1	32	9	2	5	12	10	3	41	73
1927/1928	5	3	5	7	10	1	31	9	2	5	12	10	3	41	72
1928/1929	4	3	5	7	10	1	30	9	2	6	11	11	5	44	74
1929/1930	4	3	5	7	12	1	32	8	2	6	12	11	4	43	75
1930/1931	4	3	5	7	12	1	32	10	2	5	14	11	4	46	78
1931/1932	3	3	8	8	12	1	35	9	1	4	15	11	4	44	79
1932/1933	1	3	8	8	12	1	33	9	1	4	15	11	4	44	77
1933/1934	1	3	8	7	12	1	32	11	1	4	14	8	3	41	73
1934/1935	2	3	6	8	14	1	34	10	2	4	15	4	4	39	73
1935/1936	4	3	6	8	10	1	32	9	3	4	13	6	4	39	71
1936/1937	6	2	7	8	8	0	31	8	5	2	16	11	4	46	77
1937/1938	7	3	7	8	8	0	33	7	5	2	17	10	6	47	80
1938/1939	10	3	7	7+1 ^a	7	1	36	5	5	3	10+5 ^a	10	5	43	79

^a Profesorowie, którzy odeszli z WMP na nowo utworzony Wydział Rolniczy.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie składów uczelni i spisów wykładów.

Jeśli chodzi o ogólną liczbę osób będących profesorami nadzwyczajnymi i zwyczajnymi USB w okresie międzywojennym, to z analizy źródeł, na których oparto tabelę 2, wynika, że na takich stanowiskach pracowało 141 osób. Niemal wszyscy byli mężczyznami. Na USB zatrudniano jako profesora tylko jedną kobietę – Cezarię Baudouin de Courtenay Ehrenkreutzową (od roku 1931/1932 zajmowała nadzwyczajną Katedrę Etnografii i Etnologii na WH). W dwudziestoleciu międzywojennym nie była to sytuacja nietypowa.

Jak wynika z obliczeń dokonanych na podstawie *Składów* USB, przez cały okres międzywojenny pracowało tam 70 osób będących docentami, 19 z nich otrzymało katedry na USB. Ze względu na ówczesny charakter habilitacji, która dawała jedynie prawo wykładania, ubiegały się o nią tylko osoby mogące prowadzić zajęcia dydaktyczne na uczelniach. W związku z tym liczba habilitacji była

¹⁸ Tamże, k. 24–29, 49–52; *Rocznik Statystyki...*, s. 169.

niewielka. Na USB np. z matematyki przeprowadzono tylko jedną procedurę – Józefa Marcinkiewicza w 1937 r.¹⁹ Podobnie tylko pojedyncze osoby zostały docentami innych dyscyplin na WMP, niewielka liczba dotyczyła też WH, WT i WSP. Najwięcej procedur habilitacyjnych przeprowadzono na WL i WP. W pierwszym przypadku 10, w drugim 9²⁰. Na początku istnienia uczelni, w latach 1919–1923, na większości wydziałów docentów nie zatrudniano w ogóle lub tylko po jednej osobie. Do końca lat dwudziestych było to od zera do czterech osób, najwięcej na WH, na WSP nie przyjęto nikogo. W latach trzydziestych liczba ta wzrosła, najbardziej na WL, w niektórych latach do jedenastu.

Na prowadzenie zajęć, szczególnie na twórcze podejście do nich, niewątpliwie rzutowała działalność naukowa wykładowców. Spośród profesorów pracujących na WH osobami znanymi w świecie naukowym byli filozofowie: Wincenty Lutosławski, Władysław Tatarkiewicz, Marian Massonius, Tadeusz Czeżowski, a także doc. Henryk Elzenberg; literaturoznawcy: Stanisław Pigoń, Manfred Kridl, Marian Zdziechowski, Stefan Srebrny, Konrad Górski; historycy: Stanisław Kościałkowski i Feliks Koneczny. Na WMP znaczące osiągnięcia mieli profesorowie matematyki – Stefan Kempisty, Antoni Zygmund i doc. Józef Marcinkiewicz. Do osób znanych należał też przyrodnik Michał Siedlecki, organizator USB i pierwszy rektor, choć profesorem był tu krótko, tylko w latach 1919–1921. Pod względem pracy naukowej wyróżniali się również: astronom Władysław Dziewulski, fizyk Szczepan Szczeniowski i geolog Mieczysław Limanowski. Znaczące osiągnięcia mieli także niektórzy profesorowie pracujący na WP, m.in.: ekonomista Władysław Zawadzki, historyk prawa Stefan Ehrenkretz i prawnik Waclaw Komarnicki. Na WL do osób znanych w świecie naukowym należeli profesorowie: Maksymilian Rose, Kazimierz Pelczar, Kazimierz Karaffa-Korbutt, Stanisław Władyczko (lekarze) oraz antropolog Michał Reicher. Na WSP osobą o największej renomie był prof. Ferdynand Ruszczyk, malarz, grafik i scenograf, a także profesorowie architektury Juliusz Kłos (też fotografik, prowadzący renowację zabytków Wilna) oraz Ludwik Sokołowski²¹.

Jeśli chodzi o pomocnicze siły naukowe, to w roku 1922/1923 dla USB przewidziano 143 takie etaty (WH – 8, WT – 1, WP – 2, WMP – 38, WL – 89,

¹⁹ LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IA, b. 961, k. 2v. Przez cały okres międzywojenny na wszystkich uczelniach z tej dyscypliny były to 42 habilitacje, najwięcej na Uniwersytecie Warszawskim – 20. M. Przeniosło, *Matematycy polscy w dwudziestoleciu międzywojennym*, Kielce 2011, s. 111.

²⁰ LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IA, b. 963, k. 30v; *Wykaz imienny docentów według stanu z dnia 31 XII 1937 r.*, Warszawa 1938, s. 7, 8; *Skład Uniwersytetu w latach 1927/1928, 1928/1929*, Wilno, s. 9.

²¹ LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IBB, b. 791, k. 26–31; ap. 6 VIIB, b. 239, k. 5–9; b. 267, k. 25; M. Howiecki, *Okrety na oceanie czasu. Historia nauki polskiej do 1945 r.*, Warszawa 2001, s. 228, 236, 237, 305, 306, 330, 331, 333; A. Śródka, *Uczni polscy XIX–XX stulecia*, t. 1, Warszawa 1994, s. 436, 439, 440, 445, 554, 555; 1995; t. 2, s. 228, 229, 347, 537; 1997, t. 3, s. 408, 409, 528, 529, 556–558; 1998, t. 4, s. 65–68, 252, 347, 590, 591; J. Mitkowski, *Koneczny Feliks Karol (1862–1949)*, w: *Polski Słownik Biograficzny (PSB)*, t. 13, z. 4, Wrocław 1968, s. 498, 499; L. Żytkowicz, *Kościałkowski Stanisław (1881–1960)*, w: *PSB*, t. 14, z. 3, Wrocław 1969, s. 394, 395; J. Rusczykówna, *Wydział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Stefana Batorego, w: Z dziejów Almae Matris Vilmensis. Księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, red. L. Piechnik, K. Puchowski, Kraków 1996, s. 202–212.

WSP – 5)²². Część nie była jeszcze wówczas zajęta, na WH zatrudniano 4 pomocniczych pracowników naukowych, na WP – 1, na WMP – 30, na WL – 61, na WSP – 5. W większości byli to młodszy asystenci i zastępcy asystentów, starszych asystentów było 33, a adiunktów i równorzędnych z nimi stanowisk specjalistycznych tylko 9²³. W roku 1931/1932 USB miał 158 etatów dla pomocniczych sił naukowych, w tym 18 adiunktów (WMP – 4, WL – 12, WSP – 2), 72 starszych asystentów (WH – 8, WP – 5, WMP – 17, WL – 40, WSP – 2), niemal wszystkie były zajęte²⁴. W roku 1936/1937 na takich stanowiskach pracowało 218 osób²⁵.

Do wspomnianych zapisów ustawowych dotyczących zajęć dydaktycznych MWRiOP przygotowywało w kolejnych latach szczegółowe przepisy odnośnie programów studiów i zasad zdobywania odpowiedniego stopnia. Najwcześniej takie uregulowania pojawiły się dla wydziałów prawa i lekarskich, już w październiku 1920 r., w przypadku tych drugich w 1928 r. dokonano zmian²⁶. Dla wydziałów filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych uchwalono je w 1924 r. i poprawiono w 1925 r., w tych pierwszych zapisano bowiem zbyt mało informacji o programie studiów²⁷. W 1926 r. dla większości dyscyplin przewidzianych na tych wydziałach wydano oddzielne rozporządzenia zawierające jeszcze bardziej precyzyjne wytyczne dotyczące programów studiów i zasad zdobywania stopnia magistra²⁸, dla pozostałych w kolejnych latach. W przypadku wydziałów teologicznych ogłoszono je dopiero w 1928 r.²⁹

Przed wejściem w życie przytoczonych uregulowań studia prowadzono na podstawie programów przyjmowanych przez poszczególne uczelnie. Te, zgodnie z sugestiami MWRiOP, często opierały się na liberalnych rozwiązaniach funkcjonujących wcześniej na uczelniach galicyjskich³⁰. Od studentów wymagano tylko uczestnictwa w wykładach, a studia kończyły się otrzymaniem absolutorium – świadectwa stwierdzającego, że dana osoba uczęszczała na zajęcia przez odpowiednią liczbę lat. Egzamin dający uprawnienia w określonym zawodzie zdawano przed specjalnymi komisjami pozauczelnianymi. W zależności od dyscypliny mógł być to jeden egzamin po uzyskaniu absolutorium lub kilka, do których można było przystąpić po zaliczeniu odpowiednich zajęć, wybór terminu zależał od studenta. Absolutorium było też podstawą do ubiegania się o stopień doktora. Osoby, które rozpoczęły studia przed wejściem w życie wspomnianych

²² *Rocznik Statystyki...*, s. 169.

²³ *Spis wykładów i skład Uniwersytetu w roku akademickim 1922/1923*, Wilno [1922], s. 38–53.

²⁴ AAN, MWRiOP, sygn. 241, k. 42–46.

²⁵ *Kronika Uniwersytecka z roku akademickiego 1936/1937*, w: „Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie” 1937–1938, s. 9.

²⁶ Dz. U. MWRiOP z 1920 r. Nr 20, poz. 140, s. 300–304, poz. 141, s. 304–316; 1928 r. Nr 8, poz. 132, s. 318–325.

²⁷ Tamże, 1924 r. Nr 18, poz. 179, s. 269–275; 1926 r. Nr 8, poz. 65, s. 146–150.

²⁸ Tamże, 1926 r. Nr 8, poz. 65, s. 150–184.

²⁹ Tamże, 1928 r. Nr 8, poz. 131, s. 315–318.

³⁰ LCAP, USB, f. 175, ap. 6 VIIB, b. 89, k. 3, 4, 8, 10; *Zbiór ustaw uniwersyteckich*, Lwów 1903, s. 20–134, 221–261.

rozporządzeń, kończyły uczelnię na poprzednio obowiązujących zasadach, zwykle określano też termin, do kiedy muszą to uczynić³¹.

W szczegółowych rozporządzeniach ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego wprowadzono przedmioty obowiązkowe (na uczelniach często nazywano je kursowymi), z których przewidziano egzaminy (były to te podstawowe dla danej dyscypliny), i przedmioty nieobowiązkowe – te również określano bądź pozostawiano to do decyzji rad wydziałów. W większości dyscyplin, do wejścia w życie ustawy z 1933 r., wymagano od studentów uczestnictwa w ćwiczeniach i seminariach, wykłady były zaś nieobowiązkowe, a zwykle stanowiły więcej niż połowę zajęć. Studenci byli więc zobowiązani do uczęszczania na kilkanaście godzin zajęć tygodniowo, dla niektórych dyscyplin podano minimalną liczbę, np. dla historii, pedagogiki, matematyki i teologii ustalono ją na 10 godzin, a dla fizyki – 15. Czasem określano też liczbę trymestrów, w których trzeba było uczestniczyć w seminariach, z historii wymagano np. 5 trymestrów, a z pedagogiki – 3 trymestry proseminarium i 3 – seminarium.

Bardziej znaczące różnice między poszczególnymi wydziałami dotyczyły egzaminów wprowadzonych przez wspomniane rozporządzenia. Dość liberalne podejście pozostało na wydziałach filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Określono bowiem przedmioty, z których należało zdać egzaminy w czasie czteroletnich (jedenastu trymestrów)³² studiów, ale wybór momentu i kolejność przystępowania do nich zazwyczaj pozostawiano studentom. Czasem tylko zastrzegano, że jedne przedmioty muszą być zaliczone przed innymi. Zwykle były one podzielone na grupy: 1–2 grupy ściśle obowiązujących (kilka przedmiotów) i do wyboru (2–3 przedmioty). Warunkiem dopuszczenia do egzaminów było zaliczenie odpowiednich ćwiczeń bądź seminarium. Egzaminy odbywały się po każdym trymestrze. Studenci chcący zaliczyć dany przedmiot wcześniej to deklarowali. W przypadku negatywnego wyniku można było trzykrotnie przystępować do poprawki (i jeszcze raz za zgodą rady wydziału) w którejś z następnych sesji egzaminacyjnych – po kolejnych trymestrach. Egzaminatorem mógł być każdy profesor danej dyscypliny. Warunkiem otrzymania stopnia magistra, oprócz zaliczenia odpowiednich zajęć i pozytywnych wyników egzaminów (także końcowego), było też napisanie pracy magisterskiej. Temat pracy zwykle można było otrzymać po zaliczeniu określonej części przedmiotów. Na wydziałach teologicznych było podobnie.

Większe rygory nakładano studentom na wydziałach prawa i lekarskich. Słuchacze prawa musieli zdawać egzamin po każdym roku studiów, w jednym dniu

³¹ W przypadku studiów prawnych i lekarskich dotyczyło to rozpoczynających je przed 15 IX 1920 r. (*Ustawa z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich*..., s. 1294.). Datę końcową kilkakrotnie zmieniano, ostatecznie ustalono ją na 30 VI 1931 r. Na wydziałach filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych odnosiło się to do wszystkich, którzy rozpoczęli studia wcześniej niż w roku akademickim 1926/1927, a dano im czas do 30 VI 1932 r. Rady wydziałów mogły przedłużyć ten okres do 31 XII 1932 r. Dz. U. MWRiOP z 1926 r. Nr 13, poz. 164, s. 358, 359; 1929 r. Nr 11, poz. 87, s. 223, 224.

³² Miało to być co najmniej 11 trymestrów, za zgodą rady wydziału 10, górnej granicy nie określono.

od razu ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych dla danego roku (były to zwykle 4 przedmioty, po III roku – 5). Egzamin odbywał się przed komisją uczelnianą. Każdy przedmiot oceniano oddzielnie, niezaliczony można było poprawić we wrześniu, ale tylko jeden. W przypadku większej liczby negatywnych wyników trzeba było znów przystąpić do całościowego egzaminu po roku, za zgodą rady wydziału ewentualnie jeszcze kolejny raz. Stopień magistra otrzymywało się po zdaniu wszystkich egzaminów bez pisania pracy magisterskiej. Na wydziałach lekarskich wymagania były największe, studia trwały bowiem 16 trymestrów, przedmiotów egzaminacyjnych wprowadzono 21, a w przypadku niezdania (w I i II terminie) tych obowiązujących po pierwszych czterech latach student musiał powtarzać rok (mógł to robić najwyżej dwukrotnie). W uregulowaniach z 1928 r. wprowadzono obowiązek ucześnieństwa nie tylko na ćwiczenia i seminaRIA, ale także na wykłady, dano jednak możliwość zdawania większej liczby egzaminów niż poprzednio po uzyskaniu absolutorium, trzeba było to zrobić w ciągu 3 lat, a za zgodą rady wydziału okres ten można było wydłużyć.

Na USB jako jedynym z polskich uniwersytetów funkcjonował jeszcze Wydział Sztuk Pięknych. W październiku 1926 r. MWRiOP zatwierdziło program studiów na nim. Zezwolono na prowadzenie trzech działów: malarstwa, rzeźby i sztuki dekoracyjnej. Zlikwidowano natomiast architekturę, na którą jeszcze na rok 1926/1927 przyjmowano chętnych, dlatego rozpoczynający pierwszy rok musieli się przenieść na którąś z politechnik, natomiast studenci starszych lat mogli ukończyć naukę na USB. W działach, na które MWRiOP wyraziło w 1926 r. zgodę, w zasadzie pozostawiono system studiów, który obowiązywał wcześniej. Naukę planowano na 4 lata, a po ukończeniu uczelni można było zdawać egzamin na nauczyciela rysunku. W latach trzydziestych studenci otrzymywali niższy stopień naukowy – artyści³³.

Przy WL funkcjonowało, jak wspomniano, Studium Farmaceutyczne, a przy WMP Studium Rolnicze, których słuchacze byli zaliczani do grona studentów. W SF początkowo studia planowano na 3 lata, w latach trzydziestych na 11 trymestrów, rygory były podobne jak na całym Wydziale. Nadawano stopień magistra farmacji. Zgodę na utworzenie Studium Rolniczego MWRiOP wydało 14 I 1924 r. Po raz kolejny całościowy program 4-letnich studiów zatwierdzono w roku 1929/1930. Absolwentom nadawano stopień inżyniera rolnika³⁴.

System organizacji procesu nauczania wymagał stałego powtarzania jedynie wykładów i ćwiczeń z przedmiotów egzaminacyjnych, choć nie narzucał żadnych

³³ F. Ruszczyk, *Wydział Sztuk Pięknych USB w latach 1919–1929*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, t. 2, Wilno 1929, s. 519; *Kronika Uniwersytecka z roku akademickiego 1937/1938*, w: „Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie” 1938–1939, s. 187.

³⁴ S. Trzebiński, *Wydział Lekarski...*, s. 7–9, 27–30; H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego...*, s. 56; *Kronika Uniwersytecka z roku akademickiego 1937/1938...*, s. 187; B. Rydzewski, *Wydział Matematyczno-Przyrodniczy USB w latach 1919–1929*, Wilno 1931, s. 17–20; *Sprawozdanie z działalności Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego i Studium Rolnego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie za lata akademickie 1929/1930, 1930/1931, 1931/1932, 1932/1933*, Wilno 1938, s. 5, 30.

rygorów w tej kwestii, pozostawało to w gestii uczelni. Inne wykłady zależały tylko od preferencji prowadzących i zazwyczaj miały stanowić wprowadzenie do tematyki podejmowanej na seminariach. Jak wynika z analizy spisów wykładów USB, te kursowe zwykle były przydzielone do poszczególnych katedr i stale realizowane przez te same osoby, ćwiczenia do nich z zasady – przez pomocniczych pracowników naukowych. Czas przeznaczony na wykłady wynosił 2–6 godzin tygodniowo, zaś na ćwiczenia 1–4 godziny. Jedynie na WL było odwrotnie, a na WSP zdecydowaną większość zajęć stanowiły te praktyczne, w pracowniach.

Na uniwersytetach wykłady z przedmiotów nieobjętych egzaminami (często nazywane monograficznymi) w niektórych dziedzinach stanowiły nawet większość z proponowanych studentom. Na USB było ich mniej, a na WP i WL prawie w ogóle takich wykładów nie oferowano. To one decydowały o tym, czy program studiów na danej uczelni był bardziej klasyczny, czy nowatorski. Przedmioty kursowe w zdecydowanej większości nie miały bowiem takiego charakteru. Zajęcia z przedmiotów nieegzaminacyjnych nie były obowiązkowe, ale uczestnictwo w nich mogło być np. stawiane jako warunek przyjęcia na seminarium. Przewidywano na nie zazwyczaj 1–2 godziny tygodniowo. Nierzadko wykłady monograficzne wygłaszano tylko raz albo co kilka lat. Wśród proponowanych na USB np. z historii były: dyplomatyka, opisy głównych cywilizacji, dzieje ludności włościańskiej w Polsce, dzieje krymskiego chanatu Grigów w XV i XVI wieku, dzieje miast i mieszczan na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej, sztuki piękne na przełomie gotyku i renesansu, kultura odrodzenia.

Z analizy spisów wykładów planowanych przez USB wynika, że seminaria należały do zajęć prowadzonych przez profesorów niemal co rok, zazwyczaj w wymiarze 2 godziny tygodniowo. Jeśli chodzi o studiujących, to w przypadku niektórych dyscyplin, jak już wspomniano, została określona liczba trymestrów obowiązkowego uczestnictwa w seminariach. Studentom dano jednak możliwości dowolnego ich zmieniania, jeśli nie spełniały ich oczekiwań. Już w następnym trymestrze można było zapisać się na każde inne z dostępnych, za zgodą prowadzącej je osoby. Seminaria zazwyczaj dzieliły się na niższe i wyższe (ewentualnie odpowiednio proseminaria i seminaria). Nie służyły one bezpośrednio napisaniu pracy magisterskiej, ich celem było stopniowe przygotowywanie studentów do samodzielnej pracy naukowej. Organizowano je również na wydziale prawa (miały raczej charakter ćwiczeń do wykładu) i lekarskim (w zasadzie tylko z historii medycyny), gdzie pracy nie pisano. Na seminariach przeznaczonych dla niższych lat studiów na przykład analizowano w miarę proste teksty wskazane przez prowadzącego, na tych dla starszych lat najpierw przedstawiano odtwórcze referaty dotyczące bardziej zaawansowanych kwestii i stopniowo przechodzono do samodzielnego opracowywania problemów. Te z kolei mogły stanowić podstawę pracy magisterskiej czy też doktorskiej (często powstawały w ramach tych samych seminariów). Ponieważ plany studiów nie narzucały konieczności zakończenia uczestnictwa w seminarium w określonym terminie, więc szczególnie w przypadku tych wyższych na zajęcia mogły uczęszczać zarówno osoby z poprzednich lat,

jak i nowo zapisane. Z tego powodu większość prowadzących wybierała w miarę stałą, dość szeroką tematykę seminarium, zazwyczaj związaną z zainteresowaniami naukowymi. Takie też starano się dawać tematy prac magisterskich, np. z historii duża część dotyczyła dziejów Wileńszczyzny i całych Kresów Wschodnich³⁵. Liczebność grup seminaryjnych była zróżnicowana. Te przeznaczone dla studentów niższych lat skupiały zazwyczaj od kilkunastu do kilkudziesięciu uczestników, ale zdarzały się też ponadstuosobowe. W przypadku III i IV roku zazwyczaj ucześniejsza na nie kilkunastu studentów³⁶.

Czas spędzany na uczelni przez prowadzących zajęcia w związku z obowiązkami dydaktycznymi był bardzo zróżnicowany. W przypadku profesora akt nominacyjny przewidywał tygodniowo co najmniej 5 godzin wykładu i 2 ćwiczeń. Uczelnie zazwyczaj przyjmowały dokładnie taki wymiar lub nieco wyższy. Miały też prawo zmieniać proporcje obu form zajęć, przeliczając 1 godzinę wykładu na dwie ćwiczeniowe lub seminaryjne. Profesorowie mogli prowadzić również wykłady w godzinach ponadwymiarowych, by jednak otrzymać za nie wynagrodzenie, musiały być one zatwierdzone przez MWRiOP lub znaleźć się w limicie zajęć zleconych przyznanych przez Ministerstwo danej uczelni (ponad stałe przypisane poszczególnym wydziałom). Na przykład na rok 1930/1931 te dodatkowe zajęcia dla całego USB wynosiły 120 godzin wykładów, 56 ćwiczeń i 45 lektoratu³⁷. W przypadku docentów liczba godzin, którymi ich obciążano, zależała od tego, na jakich zasadach byli zatrudnieni. Ponieważ habilitacja dawała jedynie prawo wykładania, docenci mogli pracować na etatach zastępców profesorów, adiunktów lub starszych asystentów albo prowadzić tylko zajęcia zlecone. W przypadku pomocniczych sił naukowych tygodniowe obciążenie wynosiło 30 godzin. Rozkład zajęć nauczycieli akademickich w ciągu tygodnia zależał od zwyczajów panujących na danej uczelni. W spisach wykładów na większości wydziałów USB przewidywano, że profesorowie będą prowadzić zajęcia co najmniej w połowę dni tygodnia (od poniedziałku do soboty), więc po godzinie lub dwie; pomocniczy pracownicy naukowcy po kilka godzin dziennie.

Jeśli chodzi o pilność studentów, to jej wyznacznikiem może być terminowość kończenia poszczególnych lat studiów i uczelni w ogóle. Na poszczególnych wydziałach uniwersytetów sytuacja wyglądała pod tym względem różnie, generalnie jednak dość duża swoboda pozostawiana studentom w uczęszczaniu na zajęcia, zdawaniu egzaminów czy pisaniu prac magisterskich nie sprzyjała terminowemu kończeniu studiów. Jak wspomniano, nie narzucano czasu studiowania, planowana liczba trymestrów była tylko sugestią MWRiOP lub uczelni. Studenci często korzystali z możliwości ponownego zapisania się na ten sam rok (mogli nawet

³⁵ *Księga pamiątkowa Kola Historyków Sluchaczy Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1923–1933*, w: „Alma Mater Vilnensis. Biblioteka”, z. 3, s. 368–373.

³⁶ K. Kolbuszewski, J. Oko, *Wydział Humanistyczny USB w latach 1919–1929*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy...*, s. 167–170; B. Rydzewski, *Wydział Matematyczno-Przyrodniczy...*, s. 25, 40, 42.

³⁷ LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IA, b. 955, k. 34v.

wielokrotnie), czy to dlatego, że chcieli zrobić sobie przerwę w nauce, czy też nie czuli się na siłach, by przystąpić do egzaminów, szczególnie na wydziałach prawa i lekarskich, gdzie rygory egzaminacyjne były większe. Najbardziej terminowo kończyli uczelnie słuchacze prawa, farmacji, teologii i medycyny³⁸. Nawet jednak z tych dyscyplin dotyczyło to mniej niż połowy studentów. Duża część słuchaczy spędzała też na którymś roku studiów co najmniej dwa lata. Na przykład w roku 1933/1934 we wszystkich uniwersytetach na II, III i IV roku prawa tylko połowa studentów nie miała co najmniej rocznego opóźnienia, a u około 12% były to trzy lata i więcej. W wymienionym roku dyplomy magistra farmacji w terminie otrzymało 42% studentów, magistra prawa – 38%, magistra teologii – 25%, lekarza – 23%. W przypadku sztuk pięknych było to 21%, nauk humanistycznych – 13%, rolniczych – 8%, a matematyczno-przyrodniczych tylko 6%³⁹. Na USB w omawianym roku wydano np. 121 dyplomów magistra prawa, z czego 42% osób otrzymało go po 4 latach studiów, 27% po pięciu i aż 31% po sześciu lub więcej (dane dla wszystkich dziedzin – zob. tabela 3). Ogółem wystawiono w tym roku 423 dyplomy, co stanowiło tylko 11% liczby studiujących. Podobna sytuacja była także na innych uniwersytetach, ale nawet w porównaniu z największymi nich USB wypadał w większości dyscyplin pod względem terminowości kończenia uczelni nieco lepiej. Jako przyczynę nieterminowości np. na Uniwersytecie Warszawskim wskazywano konieczność podejmowania pracy zarobkowej, a także słabe przygotowanie wynoszone ze szkół średnich⁴⁰.

Tabela 3

Liczba dyplomów wydanych przez USB w roku akademickim 1933/1934

Dziedzina nauki	Liczba lat studiów zgodna z programem	Liczba dyplomów							
		Ogółem	Po odbyciu podanej liczby lat studiów						
			3	4	5	6	7	8	9 i więcej*
nauki humanistyczne	4	56	1	4	9	10	17	7	8
teologia	5	27	–	–	–	19	5	3	–
prawo	4	121	–	51	33	17	7	9	4
nauki matematyczno-przyrodnicze	4	47	1	2	2	12	13	7	10
rolnictwo	4	19	–	–	7	6	3	3	–
medycyna	5½	107	–	–	–	33	36	20	18
farmacja	3¾	38	–	15	14	8	1	–	–
sztuki piękne	4	8	–	2	2	2	2	–	–

* Na WH i WMP pojedyncze z najbardziej przeterminowanych dyplomów mogą dotyczyć dyplomów doktorskich wydawanych według starych przepisów, gdy był to jedyny stopień, a studia kończyły się absolutorium.

Źródło: H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego...*, s. 56, 57.

³⁸ *Mały Rocznik Statystyczny 1930*, Warszawa [1930], s. 131; *Mały Rocznik Statystyczny 1934*, Warszawa [1934], s. 179; H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego...*, s. 40, 56, 57.

³⁹ H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego...*, s. 39, 40, 56.

⁴⁰ *Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Warszawskiego za rok 1928/1929*, Warszawa 1929, s. 28, 29.

Studentom pozostawiano bardzo dużo swobody w kwestiach obyczajowych i światopoglądowych. Nierzadko różne aspekty ich życia pozauczelnianego znajdowały oddźwięk również na uczelni, chociażby w postaci skarg wpływających do komisji dyscyplinarnej. Ta decydowała się na poważne kary tylko w przypadku znaczących przewinień. O najdotkliwszej z nich – relegowaniu z USB – mógł zdecydować tylko Senat⁴¹. Wymierzano ją rzadko, nawet osoby skazane przez sąd na karę więzienia nierzadko jedynie zawieszano w prawach akademickich na pewien okres⁴². Studenci USB nie stronili też od demonstrowania w murach uczelni swoich poglądów politycznych, również grupowo, choć działalność na uczelniach stowarzyszeń o tym charakterze była zakazana⁴³. Czasem prowadziło to do przerywania zajęć, nawet na dłuższy okres. Powodem były na przykład ekscesy antysemickie. Do najpoważniejszych starć młodzieży polskiej, związanej z obozem narodowym, i żydowskiej doszło w listopadzie 1931 r. (również we Lwowie i na największą skalę – w Warszawie). USB zamknięto wówczas na kilka tygodni⁴⁴. W marcu 1933 r. z kolei przerywano zajęcia z powodu strajku studentów przeciwko nowej ustawie o szkołach akademickich. Niewątpliwie miał on charakter nie tylko sprzeciwu wobec zapisów ustawy, ale i antyrządowy⁴⁵. Strajki studentów bywały inspirowane przez prowadzących zajęcia, np. te przeciw ustawie z 1933 r.

Wykładowcy zatrudnieni na USB do pracy dydaktycznej zwykle podchodzili bardzo solidnie. Oczywiście różnili się między sobą sposobem prowadzenia zajęć, niektórzy odznaczali się wyjątkowym talentem dydaktycznym, inni zupełnym jego brakiem. Te kwestie nie podlegały jednak żadnej ocenie, nie rodziły też jakichkolwiek konsekwencji. Na WH za dobrych dydaktyków uchodzili np. literaturoznawcy: prof. Marian Zdziechowski i prof. Stefan Srebrny oraz filozofowie: prof. Wincenty Lutosławski i doc. Henryk Elzenberg. Duże zdolności dydaktyczne mieli też historycy: prof. Stanisław Kościałkowski i doc. Ryszard Mienicki⁴⁶. Na WT ciekawe i dobrze prowadzone były wykłady ks. Bronisława Żongołowicza⁴⁷, a na WP profesorów: Franciszka Bossowskiego, Bronisława Wróblewskiego i Eugeniusza Waśkowskiego⁴⁸. Spośród zajmujących się dys-

⁴¹ LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IA, b. 962, k. 31.

⁴² Tamże, b. 954, k. 15v; b. 955, k. 123.

⁴³ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich...*, s. 1292; *Ustawa z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich...*, s. 601.

⁴⁴ R. Jadcak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997, s. 133, 134; B. Żongołowicz, *Dzienniki 1930–1936*, oprac. D. Zamojska, Warszawa 2004, s. 245, 246, 251–253, 255, 257, 258; A. Srebrakowski, *Sprawa Wacławskiego. Przyczynek do historii relacji polsko-żydowskich na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie*, w: „Przegląd Wschodni” 2004, t. 9, z. 3, s. 585–599.

⁴⁵ B. Żongołowicz, *Dzienniki...*, s. 471.

⁴⁶ I. Sławińska, *Szlakami moich wód...*, Lublin 2004, s. 72–74; A. Śródka, *Uczeni polscy...*, t. 2, s. 537; L. Żytkowicz, *Moje wspomnienia o profesorach historii Uniwersytetu Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis...*, s. 63.

⁴⁷ W. Meysztowicz, *Poszło z dymem. Gawędy o czasach i ludziach*, Londyn 1973, s. 283.

⁴⁸ E. Gumowska, *Moje studia prawnicze na Uniwersytecie Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis...*, s. 105, 108, 109.

cyplinami matematyczno-przyrodniczymi talentu dydaktycznego nie brakowało matematykom: prof. Juliuszowi Rudnickiemu i prof. Antoniemu Zygmundowi oraz asystentowi dr. Konstantemu Sokół-Sokołowskiemu, a także astronomom – prof. Władysławowi Dziewulskiemu i prof. Kazimierzowi Jantzenowi⁴⁹. Na WL takimi umiejętnościami wyróżniali się profesorowie: Aleksander Januszkiewicz, Kazimierz Opoczyński, Maksymilian Rose, Kornel Michajda i Sergiusz Schilling-Siengalewicz (lekarze) oraz antropolog Michał Reicher⁵⁰, a na WSP Ferdynand Ruszczyk, Juliusz Kłos oraz pracujący na stanowisku adiunkta artysta malarz Aleksander Szturman⁵¹.

Na postrzeganie wykładowców przez studentów mogła mieć też wpływ ich działalność pozauczelniana – ci znani zapewne wzbudzali zainteresowanie. Do takich osób należeli profesorowie zajmujący się działalnością polityczną. Wśród nich można wymienić: ekonomistę Witolda Staniewicza, ministra reform rolnych (1926–1930), posła (1930–1932), a latach 1933–1937 rektora USB; historyka prawa Stefana Ehrenkreutza, senatora (1930–1938), w 1939 r. wybranego na rektora USB; prawnika Adama Chełmońskiego, posła (1922–1926), wiceministra sprawiedliwości (1937–1939); prawnika Waława Komarnickiego, posła (1928–1935); ekonomistę Władysława Zawadzkiego, ministra skarbu (1932–1935); historyka kościoła, księdza Bronisława Żongołłowicza, w latach trzydziestych wiceministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego (1930–1936), posła (1930–1935); geologa Bronisława Rydzewskiego, senatora (1930–1935)⁵². Znany w Polsce był też przyrodnik Michał Siedlecki (zajmował się on, oprócz naukowych badań biologii morza, także działalnością na rzecz ochrony przyrody). Do takich osób należał również Aleksander Januszkiewicz, osobisty lekarz Józefa Piłsudskiego⁵³, rektor w latach 1930–1932. Popularni byli także profesorowie angażujący się w działalność artystyczną na szerszą skalę. Niewątpliwie dotyczyło to wspomnianych już Mieczysława Limanowskiego, który oprócz uprawianej naukowo geologii był reżyserem teatralnym, współtwórcą (wraz z Juliuszem Osterwą) słynnego teatru Reduta, a także Ferdynanda Ruszczyka. Osobami znanymi w środowisku wileńskim byli też architekci Juliusz Kłos i Ludwik Sokołowski.

Sposób bycia wykładowców również niewątpliwie rzutował na stosunek studentów do nich. Ciekawe, nieco plotkarskie, informacje o środowisku wileńskich uczonych, m.in. o wspomnianych już Juliuszu Kłosie, Waławie Komarnickim, Mieczysławie Limanowskim, Kazimierzu Jantzenie i Juliuszu Rudnickim, szcze-

⁴⁹ L. Jeśmanowicz, *Wspomnienia o matematykach wileńskich*, w: „Wiadomości Matematyczne” 1971, t. 12, z. 2, s. 311–317; W. Iwanowska, *Nauki matematyczno-fizyczne na Uniwersytecie Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis...*, s. 112–115; A. Śródka, *Uczeni polscy...*, t. 1, s. 436.

⁵⁰ T. Ginko, *Zarys dziejów Wydziału Lekarskiego...*, s. 191, 192; A. Śródka, *Uczeni polscy...*, t. 2, s. 102; t. 3, s. 310, 530, 553; E. Gumowska, *Moje studia...*, s. 109.

⁵¹ I. Widawski, *Ferdynand Ruszczyk wśród młodzieży uniwersyteckiej Wilna*, w: *Ferdynand Ruszczyk 1870–1936. Pamiętnik wystawy*, red. J. Ruszczyćówna, Warszawa 1966, s. 531; J. Ruszczyćówna, *Wydział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis...*, s. 210.

⁵² *Kto był kim w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1994, ss. 68, 69, 76, 77, 249, 321, 322, 490, 508, 545.

⁵³ B. Żongołłowicz, *Dzienniki...*, s. 365.

gólnie związanych z nimi skandalach, można znaleźć w *Dziennikach* ks. Bronisława Żongołłowicza. Z zapisków prof. Żongołłowicza wynika też, że sposób bycia opisanych osób, jak na ówczesne zwyczaje bardzo luźny, bulwersował nie tylko jego⁵⁴. Tym bardziej że środowisko wileńskie było raczej konserwatywne, a wzorzec, jaki wówczas przypisywano uczonym, dość sztywny. Za jego wyznaczniki uznawano powagę, zarówno w zachowaniu, jak i chociażby w bardzo oficjalnym ubiorze. Studentom luźny sposób bycia wykładowców raczej nie przeszkadzał. Osobą mającą taką cechę, bardzo lubianą i cenioną przez studentów jako wykładowca, był np. Juliusz Rudnicki, który nie stronił od wspólnych ze studentami wycieczek i wieczorków tanecznych⁵⁵. Gdy jednak kontakty ze studentami znacznie przekraczały przyjęte normy, również dla nich mogło być to trudne do przyjęcia. Dotyczyło to chociażby prof. Kłosa i części studentek WSP⁵⁶.

Wykładowcy pracujący na USB zazwyczaj traktowali pracę dydaktyczną bardzo poważnie. W związku z takimi obowiązkami przebywali na uczelni dość często, zwyczajem Uniwersytetu było planowanie prowadzenia zajęć przynajmniej w połowę dni tygodnia. Co do pilności studentów, to nie było z nią najlepiej. Mniej niż połowa z nich kończyła uczelnię terminowo, a w niektórych dyscyplinach było to tylko kilkanaście procent.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. 227.

Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie, zespół: Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, f. 175, ap. 1 IA, b. 329, b. 954, b. 955, b. 961, b. 962, b. 963; ap. 1 IBb, b. 791; ap. 6 VIIB, b. 89, b. 239, b. 267.

Litewskie Historyczne Archiwum Państwowe w Wilnie, zespół: Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Wilnie, f. 1135, ap. 4, b. 163; ap. 20, b. 456.

Źródła drukowane:

Dziennik Ustaw RP z 1920 r. Nr 72, poz. 494; 1933 r. Nr 29, poz. 247.

Dziennik Urzędowy MWRiOP z 1920 r. Nr 20, poz. 140, 141; 1924 r. Nr 18, poz. 179; 1926 r. Nr 8, poz. 65; 1928 r. Nr 8, poz. 131, 132; 1929 r. Nr 11, poz. 87.

Kronika Uniwersytecka z roku akademickiego 1936/1937, w: „Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie” 1937–1938.

Kronika Uniwersytecka z roku akademickiego 1937/1938, w: „Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie” 1938–1939.

Mały Rocznik Statystyczny 1930, Warszawa [1930]; *1934*, Warszawa [1934].

⁵⁴ Tamże, s. 437, 670–672.

⁵⁵ L. Jeśmanowicz, *Wspomnienia...*, s. 315.

⁵⁶ B. Żongołłowicz, *Dzienniki...*, s. 671.

Program wykładów i skład Uniwersytetu w półroczu zimowym roku akademickiego 1919/1920, Wilno 1919.

Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1923, Warszawa 1924.

Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1923/1924 [–1938/1939], Wilno.

Spis wykładów i skład Uniwersytetu w roku akademickim 1920/1921 [–1922/1923], Wilno.

Spis wykładów w roku akademickim 1923/1924 [–1938/1939], Wilno.

Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Warszawskiego za rok akademicki 1928/1929, Warszawa 1929.

Sprawozdanie z działalności Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego i Studium Rolnego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie za lata akademickie 1929/1930, 1930/1931, 1931/1932, 1932/1933, Wilno 1938.

Statut Tymczasowy Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, Wilno 1919.

Wykaz imienny docentów według stanu z dnia 31 XII 1937 r., Warszawa 1938.

Opracowania i pamiętniki:

Ginko T., *Zarys dziejów Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis. Księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, red. L. Piechnik, K. Puchowski, Kraków 1996.

Gumowska E., *Moje studia prawnicze na Uniwersytecie Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis. Księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, red. L. Piechnik, K. Puchowski, Kraków 1996.

Iwanowska W., *Nauki matematyczno-fizyczne na Uniwersytecie Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis. Księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, red. L. Piechnik, K. Puchowski, Kraków 1996.

Jadczyk R., *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.

Jeśmanowicz L., *Wspomnienia o matematykach wileńskich*, w: „Wiadomości Matematyczne” 1971, t. 12.

Kolbuszewski K., Oko J., *Wydział Humanistyczny USB w latach 1919–1929*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, t. 2, Wilno 1929.

Księga pamiątkowa Koła Historyków Słuchaczy Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1923–1933, w: „Alma Mater Vilnensis. Biblioteka”, z. 3.

Kto był kim w II Rzeczypospolitej, Warszawa 1994.

Meysztowicz W., *Poszło z dymem. Gawędy o czasach i ludziach*, Londyn 1973.

Mitkowski J., *Konieczny Feliks Karol (1862–1949)*, w: *PSB*, t. 13, z. 4, Wrocław 1968.

Przeniosło M., *Matematycy polscy w dwudziestoleciu międzywojennym*, Kielce 2011.

Przeniosło M., *Zasady funkcjonowania uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4.

Ruszczyc F., *Wydział Sztuk Pięknych USB w latach 1919–1929*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, t. 2, Wilno 1929.

Ruszczycówna J., *Wydział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Stefana Batorego, w: Z dziejów Almae Matris Vilnensis. Księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, red. L. Piechnik, K. Puchowski, Kraków 1996.

Rydzewski B., *Wydział Matematyczno-Przyrodniczy USB w latach 1919–1929*, Wilno 1931.

Sławińska I., *Szlakami moich wód...*, Lublin 2004.

Srebrakowski A., *Sprawa Waclawskiego. Przyczynek do historii relacji polsko-żydowskich na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie*, w: „Przegląd Wschodni” 2004, t. 9, z. 3.

Śródka A., *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, Warszawa 1994, t. 1; 1995, t. 2; 1997, t. 3; 1998, t. 4.

Trzebiński S., *Wydział Lekarski USB w latach 1919–1929*, Wilno 1931.

Widawski I., *Ferdynand Ruszczyc wśród młodzieży uniwersyteckiej Wilna, w: Ferdynand Ruszczyc 1870–1936. Pamiętnik wystawy*, red. J. Ruszczycówna, Warszawa 1966.

Wittlinowa H., *Atlas szkolnictwa wyższego*, Warszawa, 1937.

Żongółowicz B., *Dzienniki 1930–1936*, oprac. D. Zamojska, Warszawa 2004.

Żytkowicz L., *Kościalkowski Stanisław (1881–1960)*, w: *PSB*, t. 14, z. 3, Wrocław 1969.

Żytkowicz L., *Moje wspomnienia o profesorach historii Uniwersytetu Stefana Batorego*, w: *Z dziejów Almae Matris Vilnensis. Księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, red. L. Piechnik, K. Puchowski, Kraków 1996.

STEFANIA SZCZURKOWSKA
Warszawa

PRZEMIANY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W WIELKIEJ BRYTANII. ZARZĄDZANIE UNIWERSYTETAMI – OD RETROSPEKCJI DO WSPÓŁCZESNOŚCI

WPROWADZENIE

W świetle Procesu Bolońskiego europejska przestrzeń wiedzy jest powszechnie uznawanym czynnikiem rozwoju społeczno-kulturowego, konsoliduje i wzbogaca wartości umożliwiające przekaz umiejętności i nabywanie niezbędnych kompetencji. Nowocześnie wykształcony człowiek to osoba, która dysponuje niekoniernie gotową, usystematyzowaną wiedzą, ile narzędziami pozwalającymi ją zdobyć.

Panuje przekonanie, iż, bez względu na obowiązujący system polityczny i poziom rozwoju gospodarczego, nacisk na kształcenie na poziomie wyższym stał się jednym z dominujących kierunków działań współczesnego świata. Ryszard Pachociński konstatuje, iż w skali globalnej [...] *około 7% grupy wieku (19–24 lat) uczęszcza na wyższe studia. Zjawisko to staje się coraz bardziej widoczne w każdej dekadzie od zakończenia II wojny światowej. Rozwojowi temu towarzyszyły pewne słabe strony, np. kobiety rzadziej (40%) trafiają na wyższe studia niż mężczyźni*¹. Według prognoz zawartych w raporcie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) do 2020 r. co najmniej 40% obywateli krajów członkowskich OECD i Unii Europejskiej powinno mieć ukończone studia wyższe. Statystyki bieżące wskazują przeciętną wartość ok. 30% ogółu populacji legitymującej się dyplomem uczelni

¹ R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2004, s. 9. Ten sam autor zwraca uwagę na nierównomierność przechodzenia od elitarnej szkoły wyższej do masowej w krajach uprzemysłowionych. Podczas gdy w USA po II wojnie światowej studiowało prawie 30% grupy wieku, w Europie Zachodniej odsetek ten zazwyczaj nie przekraczał 5%. Jednak już w latach 60. znacznie wzrósł, osiągając np. w Szwecji wartość od 15 do 24%. W latach 90. w większości krajów zachodnioeuropejskich na wyższe uczelnie trafiało ok. 30% grupy wieku.

wyższej. W Polsce wskaźnik ten wzrósł z 10% w 1997 r. do 23% w 2012 r. (grupa wieku od 25 do 64 lat). Wyrzeczamy pod tym względem Włochy, Portugalię, Czechy, Turcję i Austrię. W skali ogólnoświatowej najlepiej wykształcone jest społeczeństwo kanadyjskie – 51% ma ukończone studia wyższe. Globalnie około 30% studentów kształci się w uczelniach prywatnych².

Ogromnemu zapotrzebowaniu społecznemu na edukację w uczelniach muszą sprostać kraje Europy Środkowej i Wschodniej, co przy ograniczonych nakładach publicznych stanowi istotną barierę rozwoju, utrudniając szeroki dostęp do nauki nieuprzywilejowanym grupom społecznym. Podstawowego znaczenia nabiera zarządzanie uczelnią wyższą i jej rozliczalność z pozyskiwanych funduszy publicznych. To pierwsze jest procesem coraz bardziej złożonym, tradycyjnie niewystarczająco spójnym, wysoce zbiurokratyzowanym i zarazem mało skutecznym. Uważa się, iż administrowaniu uczelniami wyższymi towarzyszyć powinno monitorowanie i kontrola wydatków. Podkreśla się również zaistniałe trudności w realizacji funkcji badawczej placówek przede wszystkim w aspekcie finansowym. Wchodzą tutaj w grę nowe sposoby udostępniania wiedzy z wykorzystaniem baz informatycznych, odpłatność za dostęp do niej i jego kontrola. Nakładają się na to kwestie tradycyjnych mechanizmów porozumiewania się kręgów badaczy za pośrednictwem czasopism naukowych, funkcja wydawców i pozycja właścicieli praw autorskich. O skomplikowanej sytuacji pracowników naukowych uczelni wyższych świadczą m.in.: relatywnie niskie płace w porównaniu z prywatnym sektorem zatrudnienia (nawet w krajach zachodnich), co stwarza przeszkodę w pozyskiwaniu najzdolniejszych absolwentów do pracy; obowiązki wykraczające poza dydaktykę i prowadzenie badań własnych, co przejawia się np. w konieczności podejmowania starań o granty; poddawanie pracowników naukowych okresowym kontrolom jakości ich pracy, co warunkuje przedłużenie stałego, etatowego kontraktu (procedura stosowana np. w Anglii w odniesieniu do zatrudnionych po 1989 r.).

Symptomatyczne jest zjawisko dynamicznego wzrostu liczby szkół wyższych niepaństwowych, co w wielu przypadkach wymusza restrukturyzację placówek pozostających w gestii państwa. Należy przypuszczać, iż mogące się uwidaczniać tendencje prywatyzacyjne w sektorze uczelni państwowych, wskutek ograniczanych na ich funkcjonowanie funduszy publicznych, odmienią tradycyjną rolę uniwersytetu, wpłyną na badania podstawowe, sposoby zarządzania czy wreszcie na postrzeganie wolności akademickiej. Konsekwencje tego rodzaju przeobrażeń są trudne do przewidzenia³. W obszarze szkolnictwa wyższego odnotować trzeba także zjawisko znaczącej dywersyfikacji systemowej i strukturalnej. Najwcześniej

² Por. *Ranking najlepiej wykształconych krajów świata*, 2012, Internet, (dostęp: 5.03.2013 r.), dostępny: <http://szkola.wp.pl/kat,131914,title,Ranking-najlepiej-wykształconych-krajow-swiata,wid,14973791,wiadomosc.html?ticaid=1124e9> *Education at a glance 2012. OECD indicators*, 2012, Internet, (dostęp: 5.03.2013 r.), dostępny: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>

³ Por. R. Pachociński, *Kierunki...*, s. 15–19.

– jeszcze w latach 60. XX w. – przystąpiono do realizacji tego celu w Niemczech Zachodnich i Wielkiej Brytanii, gdzie współistniały systemy binarne oparte na dwóch równoległych sektorach. Stanowiły je uczelnie uniwersyteckie i nieuniwersyteckie, zwane inaczej akademickimi i nieakademickimi. Wyższe szkoły zawodowe w odróżnieniu od uniwersytetów odznaczały się krótszym czasem trwania studiów (3 lub 4 lata), branżowym charakterem programów kształcenia i ich nachyleniem pragmatycznym, dzięki czemu absolwent miał osiągnąć na rynku pracy praktyczną pozycję zawodową. Jednocześnie w uniwersytetach zaczęto wprowadzać – w miejsce jednolitych 5-, 6-letnich studiów – programy dwustopniowe. Warto zwrócić uwagę na specyfikę przykładu Wielkiej Brytanii, gdzie zalecana w *Deklaracji Bolońskiej* z 1999 r., a postulowana wcześniej w *Deklaracji Sorbońskiej* z 1998 r., dwustopniowa struktura kształcenia (*Bachelor – Master*) ma tradycję ugruntowaną w brytyjskim systemie edukacji uniwersyteckiej⁴.

NEOLIBERALIZM A SZKOLNICTWO WYŻSZE

Uczelnie wyższe w coraz silniejszy sposób stają się przedmiotem zainteresowania kapitału. U schyłku XX w. polityka ekonomiczna w dobie globalizacji destabilizuje dotychczasowe wzorce profesjonalnej pracy uniwersytetów. Wybitni przedstawiciele świata nauki wskazują jednoznacznie na głębokie zmiany jakościowe, które polegają na wyraźnym przesunięciu akcentów z uprawianych tradycyjnie nauk humanistycznych, stanowiących rdzeń większości akademii, do obszarów angażujących przedsiębiorczość. Do nowych jakości zaliczają przede wszystkim urynkowienie usług edukacyjnych (w terminologii anglosaskiej określane jako *marketization*) i ukierunkowanie działań w zakresie badań i rozwoju na cele komercyjne. W konsekwencji daje o sobie znać zjawisko swoistego kapitalizmu akademickiego, na którego temat w aspektach zarządzania instytucjonalnego i systemowego wypowiedali się w amerykańskiej literaturze przedmiotu m.in.: Etzkowitz (1983, 1989), Breneman (1993), Fairweather (1988), Gumpert i Pusser (1995), Massy i Zemsky (1990), Massy (1994). Na gruncie europejskim, z uwzględnieniem Wielkiej Brytanii, wymienić należy prace takich autorów, jak: Clark (1993), Neave (1988), Neave i Vught (1991), Williams (1992, 1995), Gibbons et al. (1994). Autorami przełomowej pracy w tej dziedzinie pt. *Academic capitalism. Politics, policies, and entrepreneurial university*, traktującej o kapitalizmie akademickim i przedsiębiorczym uniwersytecie, są: Slaughter i Leslie (1997).

Slaughter i Leslie (1997) wyrażają przekonanie, że rosnąca liczba studentów, przy malejących jednocześnie nakładach państwa na szkoły wyższe ze względu na ich częstokroć niską skuteczność dydaktyczną i badawczą, prowadzi do licznych

⁴ M. Wójcicka, *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, w: *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, red. M. Wójcicka, Warszawa, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, 2002, s. 27–60.

dysfunkcji tego sektora edukacji. Pomimo że pracownicy naukowo-dydaktyczni w głównej mierze otrzymują wynagrodzenie ze środków budżetowych państwa, zaczynają współzawodniczyć o pozyskiwanie zewnętrznych źródeł finansowania, co prowadzi do rozszerzania rynku świadczonych usług. Strategia urynkowienia służyć ma dochodowości szkolnictwa wyższego, a rosące wymagania społeczne sprzycają komercjalizacji przekazu wiedzy i kształcenia umiejętności dających gwarancję zbytu na rynku. Rodzi się obawa o zachowanie cenionych wartości, które uczelnia wyższa zwykła kultywować: swobodę intelektu i niezależność myślenia wyrażane krytycznym odbiorem rzeczywistości politycznej, społecznej i ekonomicznej. Ideologia neoliberalna, dążąc do segregacji ludzi na producentów, sprzedawców i konsumentów, stosuje wobec szkolnictwa wyższego następujące zabiegi: urynkowanie jako samoobronę przed zakusami biznesu i przemysłu; dbanie o skuteczność, rozliczalność i jakość produktów wytwarzanych w murach uczelni i następnie starannie weryfikowanych przez rynek; ustalenie nowej kategorii relacji między kadrami dydaktyczno-naukową i studentami na wzór relacji sprzedawca – klient. Stratedzy neoliberalni odwołują się w swoich poczynaniach do korzyści płynących z faktu istnienia społeczeństwa informacyjnego i gospodarki wiedzy. Pierwsze umożliwia lepsze jakościowo zarządzanie i szybszy przekaz informacji w celu zwiększenia efektywności pracy ludzkiej we wdrażaniu nowych usług. Drugie daje szansę wytwarzania większego kapitału ludzkiego i kształtowania umiejętności twórczych, które, będąc zdobyte indywidualnie, sprawdzają się zarówno w pracy w grupie, jak i w sieci.

PAŃSTWO EWALUACYJNE I MENEDŻERYZM A ZARZĄDZANIE UCZELNIA

Specyfika zarządzania szkołą wyższą ma swoją długą historię, która wpisuje się w zasadnicze funkcje spełniane przez tę instytucję, czyli tworzenie i przekazywanie wiedzy wskutek realizowanych procesów badań naukowych i kształcenia. Obydwa te procesy nacechowane są kreatywnością i indywidualizmem, a ich niepowtarzalność wynika także ze specyficznych kompetencji badaczy i nauczycieli akademickich. Prezentują oni wypracowane przez siebie warsztaty naukowe i dydaktyczne, co skutkuje przejawami daleko idącej wolności akademickiej w aspekcie spersonalizowanym – indywidualne decyzje w zakresie przedmiotu badań i szczegółowych treści nauczania. Autonomię obserwuje się również na poziomie instytucjonalnym. Uczelnia charakteryzuje się kolegialnym wzorcem władzy sprawowanej przez oligarchię akademicką. Moc decyzyjna co do funkcjonowania danej placówki spoczywa na społeczności akademickiej, która dochodzi do wewnętrznego konsensusu.

Ewolucja powyższego modelu sprawiła, że w różnych krajach zaczęto stosować odmienne rozwiązania. Głównie za sprawą Clarka (1983, 1993) można odnaleźć w literaturze trzy rodzaje praktyk: model kontynentalny, brytyjski i amerykański. W ślad za tym badaczem opisu europejskiego modelu kontynentalnego

dostarcza Jabłecka (2002), która stwierdza, że przypisane mu są [...] *ograniczenia autonomii instytucjonalnej uniwersytetu przez państwo biurokratyczne za pomocą ustaw, dekretów, limitów, poleceń i rozdzielnictwa środków. Programy nauczania, zasady i wielkość rekrutacji na studia, zasady zatrudniania profesury były często ustalane centralnie. Władza w systemie szkolnictwa skoncentrowała się z jednej strony na poziomie rządu, z drugiej zaś jednostek działalności podstawowej – wydziałów i katedr. W takim systemie centralne zarządzanie było słabe; ciała jednoosobowe (rektorzy, dziekani) pochodziły z wyboru środowiska akademickiego (profesury, przedstawiciele studentów i pracowników nieakademickich), a wybór rektora w wielu krajach wymagał zatwierdzenia przez ministra*⁵. Skrajnie odmienny był model amerykański o bardzo ograniczonej władzy państwa na rzecz potężnej władzy instytucjonalnej w uczelni sprawowanej przez radę powierniczą i skupionej w rękach wybieranego przez nią prezydenta uniwersytetu. Pomędzy tymi skrajnościami uplasował się model brytyjski, w którym profesura miała więcej do powiedzenia niż w USA. W odróżnieniu od modelu kontynentalnego Brytyjczycy stosowali zasadę pomniejszonej roli państwa, a wzmocnionej roli szczebla centralnego uczelni wyższej, gdzie wicekanclerza wybierał komitet uczelniany. Uniwersytety europejskie od początku lat osiemdziesiątych funkcjonują na zasadach ustalanych przez państwo. Państwo ingeruje bezpośrednio w wewnętrzne struktury zarządzania szkołą wyższą, wywierając presję na przeobrażanie tychże w instytucje działające na zasadach przedsiębiorstwa. Jabłecka wyraża opinię, w świetle której [...] *różnice między rozwiązaniami przyjętymi [...] w państwach Europy kontynentalnej i w Wielkiej Brytanii powodują, że w tym ostatnim kraju uniwersytety, cieszące się wcześniej dużą autonomią instytucjonalną, odczytały zmiany jako wzrost biurokracji i ograniczenie autonomii uczelni, a w Europie kontynentalnej mówi się częściej o wroście autonomii i „urynkowieniu” szkolnictwa wyższego*⁶.

Warto podkreślić, że koncepcję państwa ewaluacyjnego i menedżeryzmu zawdzięczamy przede wszystkim zmianom w zakresie relacji między państwem i uczelniami wyższymi w systemie brytyjskim. Neave (1998) twierdzi, że ewaluacja niezmiennie stanowiła immanentny składnik polityki rządu, który sprawował kontrolę zarówno nad wydatkami uniwersytetów, jak i nad treściami programowymi czy regułami zatrudnienia w sytuacji, kiedy to właśnie rząd wyznaczał zasady nadawania stopni naukowych. Ewaluacja może przebiegać dwojako: na zasadzie koordynacji poprzez bieżącą, rutynową weryfikację administracyjną lub na zasadzie eksploracji dokonywanej głównie w sytuacjach kryzysowych przez powołane w tym celu specjalne komisje oceniające na przykład postęp reform w sektorze szkół wyższych. Państwo ewaluacyjne uważane jest jako środek

⁵ J. Jabłecka, *Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii*, w: *Dywersyfikacja w szkolnictwie...*, s. 65.

⁶ Tamże.

zaradczy w warunkach rosnących obciążeń państwa wydatkami na różne cele społeczne, coraz większego popytu na wykształcenie wyższe i nieskuteczności drobiazgowej kontroli uczelni przez centralną administrację. W nowych realiach na styku państwo – szkoły wyższe procesy oceny spełniają funkcję podstawowego narzędzia, dzięki któremu władze centralne w sposób proceduralny weryfikują kierunki studiów, oceniają osiągnięcia i kontrolują koszty. Ze względu na to, że wyniki ewaluacji wpływają na rozdział środków, władza państwa ewaluacyjnego może stać się silniejsza wskutek egzekwowanych wcześniej dekrétów i wytycznych administracyjnych.

Jak twierdzi Trow (1993), pojęcie menedżeryzmu ma dwojaką konotację i odnosi się zarówno do bezpośredniej sfery zarządzania szkołą wyższą, jak i do relacji między placówką edukacyjną jako instytucją i państwem. Menedżeryzm stanowi swoisty przejaw braku zaufania w zdolność uczelni do samorządności. W postaci łagodnej i umiarkowanej dostrzega wady systemowe procesów kształcenia, lecz formułę jego realizacji pozostawia w polu autonomicznej działalności instytucji prowadzącej to kształcenie, które podyktowane jest normami i tradycjami wypracowanymi przez środowisko akademickie. Bardziej radykalna interpretacja menedżeryzmu nakazuje zdecydowaną nieufność wobec mądrości i doświadczenia społeczności akademickiej, a co za tym idzie, optuje za podążaniem uczelni za określonymi formułami finansowania i regułami rozliczania narzuconymi z zewnątrz. Wzorce czerpie z praktyk stosowanych w przedsiębiorstwach, nadając uczelni wyższej oblicze swego rodzaju firmy o cechach komercyjnych. Wskutek obrania strategii menedżeryzmu przemiany wewnątrz instytucji szkolnictwa wyższego zmiernają w kierunku wzmocnienia wpływu wszystkich zainteresowanych stron na decyzje uczelni. Strony te, z włączeniem grup zewnętrznych reprezentujących biznes, przemysł, partnerów społecznych, rząd centralny i samorządy lokalne, nazwać trzeba klientami systemu, którzy chcą zabierać głos przede wszystkim na poziomie centralnym szkoły wyższej. Daje wtedy o sobie znać racjonalność korporacyjna, z naciskiem na efektywność. Kolejna tendencja rozwojowa świadczy o zarządzaniu przedsiębiorczym i polega na przywiązywaniu szczególnej uwagi do planowania strategicznego i głoszenia misji uniwersytetu w perspektywie długofalowej. Wreszcie stosowanie menedżeryzmu we wspomnianej już jego łagodnej, umiarkowanej postaci wiedzie do przenoszenia mechanizmów zarządzania uczelniami z technik stosowanych w przedsiębiorstwach. Trzeba podkreślić, że oponenci koncepcji menedżeryzmu w placówkach edukacyjnych zwracają uwagę na to, że specyfika szkoły wyższej skłania do postawienia znaku równości między zarządzaniem i samorządnością społeczności akademickiej uczonych, badaczy i dydaktyków. Klasyczny model skuteczności menedżerskiej naraża spójność uniwersytetu na szwank, ponieważ osłabia autentyczne zaangażowanie, rodzi oportunizm, gloryfikuje formalizm, a także wkracza na delikatny grunt podważonego wzajemnego zaufania tak charakterystycznego dla kolegalności stanowiącej o zakorzenionych wartościach świata akademickiego.

SPECYFIKA BRYTYJSKIEGO SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Wielka Brytania należy do krajów o bardzo bogatych tradycjach w dziedzinie szkolnictwa wyższego. W płaszczyźnie systemowej wyodrębnić należy główne kategorie instytucji kształcenia, jakimi są: uniwersytety i kolegia. Uniwersytety w przeważającej liczbie powoływano na mocy Karty Królewskiej, mniejszość – na mocy ustawy. Niezależnie od rodzaju aktu prawnego status uniwersytetu stanowił o jego samorządności i samodzielności w kwestiach nadawania stopni czy kwalifikacji. Do dokonywania nowelizacji legislacyjnych upoważniona jest Królewska Rada Przyboczna (*Privy Council*), co następuje z inicjatywy samej uczelni. W Anglii, Walii i Irlandii Północnej funkcjonują 133 instytucje szkolnictwa wyższego, z czego zdecydowana większość na terytorium Anglii. Wszystkie placówki podlegają ujednoczonym rozwiązaniom legislacyjnym, dlatego pojęcia: uniwersytet i uczelnia/szkoła wyższa można stosować zamiennie. Studia prowadzące do uzyskania pierwszego stopnia akademickiego (*first degree* lub *undergraduate*) – odpowiednik polskich studiów licencjackich – trwają z reguły 3 lata i kończą się uzyskaniem tytułu *Bachelor*, stanowiącego najniższy stopień naukowy. Stopień *Master* wymaga minimum 1 roku studiów, chociaż najczęściej uzyskuje się go po 2 latach nauki. Do stopnia doktora (*Doctor*) prowadzi na ogół 3,5-letni cykl kształcenia. Osobliwością są uniwersytety Oxford i Cambridge, gdzie stopień *Master of Arts (MA)* świadczy o dojrzałości akademickiej, a nie o dodatkowych osiągnięciach studenta. Kolegia uniwersyteckie są szkołami prowadzącymi krótkie cykle kształcenia, po zakończeniu których uzyskuje się stopień akademicki, jak też studia na poziomie *postgraduate*⁷.

Koszty szkolnictwa wyższego dla studentów brytyjskich są bardzo wysokie. Według sprawozdania Komisji Europejskiej z 27 września 2012 r. najwyższe czesne jest w Anglii, gdzie studenci płacą do 9000 funtów, czyli ok. 11 500 euro za rok akademicki. Jeszcze droższe są studia medyczne, na które trzeba wydać średnio ponad 15 500 funtów, czyli ok. 19 000 euro. Wyjątek stanowi Szkocja, wraz z 8 innymi krajami Unii Europejskiej: Austrią, Cyprzem, Danią, Finlandią, Grecją, Maltą, Norwegią i Szwecją, gdzie w większości przypadków nie pobiera się opłat za studia pierwszego stopnia. Trzeba zaznaczyć, że z reguły w państwach unijnych pobierających czesne za studia opłaty są wyższe w przypadku studiów magisterskich (drugiego stopnia). Ciekawostką jest fakt, że w Niemczech w roku akademickim 2012/2013 Bawaria i Dolna Saksonia należały do krajów związkowych pobierających opłaty za studia, podczas gdy 14 pozostałych – nie. Sprawozdanie Komisji uszczegóławia wątek najwyższych kosztów kształcenia w Anglii, Walii i Irlandii Północnej, gdzie [...] *do 2012 r. były one ustalone na poziomie 3375 GBP rocznie dla kursów licencjackich. Od września 2012 r. poziom podstawowego*

⁷ Por. R. Mosakowski, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowane reformy*, Gdańsk, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, 2002.

czesnego w Anglii wzrósł do wysokości 6000 GBP, a czesnego maksymalnego – do 9000 GBP. Na uiszczenie opłat studenci w Anglii otrzymują kredyt, którego nie muszą spłacać aż do znalezienia stosunkowo dobrze płatnego zatrudnienia. W Walii dodatkowe koszty czesnego dla studentów tam zamieszkałych są pokrywane przez rząd Walii, nawet jeśli studiują oni poza Walią. Natomiast w Irlandii Północnej opłaty w roku 2012/2013 wzrosną jedynie proporcjonalnie do inflacji, do 3465 GBP⁸. Osobliwie w Irlandii istotny element wsparcia dla studentów stanowią ulgi podatkowe.

Uniwersytety brytyjskie dzieli się na tzw. „stare” i „nowe”. Te pierwsze nie kształcą na poziomie zawodowym, chociaż prowadzą szereg akredytowanych zawodowo studiów na stopnie akademickie, na przykład w dziedzinie inżynierii, księgowości, kształcenia nauczycieli, bibliotekarstwa czy w zakresie nauk medycznych. Kwalifikacje odnoszące się do konkretnego zawodu i niezbędne do jego wykonywania uzyskuje się najczęściej w wyniku pomyślnie zdanego egzaminu, którego zakres ustalają lub akredytują instancje zawodowe. Do „starych” uniwersytetów należą również niektóre placówki zakładane w latach 50. i 60. ubiegłego wieku. W ich gronie są najstarsze i najznamienitsze uniwersytety brytyjskie: Cambridge, powołany do istnienia w 1209 r. i Oxford – założony w 1249 r. Kategoria „starych” uniwersytetów jest zróżnicowana choćby pod względem wielkości, renomy, wysokości czesnego czy liczby uczących się. Jak twierdzi Rozmus (2006), na przykład w University of Abertay, Dundee studiuje ok. 4,5 tysiąca osób, w Leeds i Manchester Universities – ponad 32 tysiące młodych ludzi. W skali całej Wielkiej Brytanii liczba studiujących przekracza 2 miliony, z czego ok. 90% stanowią osoby pochodzące z tego kraju. Lata ostatnie, a w tym szczególnie rok 2011 i 2012, przyniosły spadek liczby studentów wskutek wprowadzonych podwyżek czesnego. Stowarzyszenie Rektorów Uniwersytetów Wielkiej Brytanii szacuje, że nabór kandydatów obniżył się o ok. 8–9% w stosunku do lat poprzednich.

Dążenie do zwiększenia elastyczności uniwersytetów wskutek ich otwarcia na potrzeby gospodarki i rynku pracy, a w konsekwencji do uzyskania konkurencyjności, doprowadziło do formalnego ujednoczenia statusu placówek, zmiany zasad finansowania i zarządzania oraz programów kształcenia. Sukcesywny wzrost liczebności instytucji szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii nastąpił po 1988 r., kiedy politechniki i kolegia stały się uczelniami autonomicznymi i przestały podlegać władzom lokalnym. Cztery lata później politechnikom przyznano prawo do używania nazwy „uniwersytet”. Pomimo przeprowadzonych w 1992 r. przekształceń nadal wyraźnie zaznacza się podział na „stare” uniwersytety i „nowe” uniwersytety, czyli były politechniki. Te pierwsze powstrzymują

⁸ *Koszty szkolnictwa wyższego i wsparcia dla studentów w różnych krajach UE*, Akademicka Oficyna Wydawnicza, 2012, Internet, (dostęp: 9.02.2013 r.), dostępny: http://forumakademickie.pl/aktualnosci/2012/9/27/1259/koszty_szkolnictwa_wyzszego

się od świadczenia dydaktyki o charakterze zawodowym, chociaż mają w swojej ofercie edukacyjnej także programy inżynierskie czy medyczne. Ich siła zaznacza się w sferze badań naukowych, na które potrafią pozyskiwać środki. Te drugie nie wytrzymują tego rodzaju konkurencji, wobec czego funkcjonują przede wszystkim w obszarze dydaktyki zorientowanej na kursy zawodowe na poziomie bakałarza i niższym⁹.

Dywersyfikacja uczelni brytyjskich stała się czynnikiem sprawczym zakładania stowarzyszeń tych placówek w celu prowadzenia lobbingu na rzecz wspólnych interesów zrzeszonych podmiotów. Obecnie wyróżnić można pięć najważniejszych ugrupowań. Wiodącym jest tzw. Russell Group, do którego należy 20 największych uniwersytetów prowadzących badania naukowe, a wśród nich m.in. Cambridge, Oxford, Birmingham, Southampton King's College w Londynie. Ich wpływowa kadra oddziałuje w istotny sposób na życie społeczne, ekonomiczne i kulturalne w skali regionów i całego kraju. Pierwszorzędnym zadaniem Russell Group jest tworzenie dla uniwersytetów jak najlepszych warunków do prowadzenia działalności badawczej i kształceniowej na najwyższym poziomie. Osiągnięciu światowej konkurencyjności w tym zakresie ma służyć inwestowanie funduszy na badania priorytetowe dla gospodarki brytyjskiej, napędzające postęp społeczny. Liczy się tutaj komercjalizacja innowacji, wymiana myśli i idei, zatrudnianie najlepszych uczonych i wykładowców, osiąganie najwyższych notowań w rankingach międzynarodowych. Uniwersytety Russell Group, rozsiane po całych Wyspach Brytyjskich, skupiają ok. pół miliona studentów¹⁰. Uczelnie o mniejszych rozmiarach, lecz również prowadzące badania, stowarzyszone są w tzw. The 1994 Group. Jest ich 19. Pozostałe warte odnotowania formacje to: The Million+ Group z 27 kolegiami i byłymi politechnikami, a także University Alliance z 23 uczelniami, które ściśle współpracują z różnymi sektorami gospodarki. Małe uczelnie wraz z kolegiami typu nauczycielskiego czy artystycznego zgrupowane są w tzw. GuildHe. Hasło dywersyfikacji nie jest jedynym motorem działania wymienionych grup. W rzeczywistości dochodzi między nimi do zaciętej rywalizacji i napięć, spowodowanych konfliktami o sporną kwestię funduszy na badania. Według Russell Group środki finansowe [...] *powinny być niemal w całości przekazywane 25–30 elitarnym uniwersytetom, co z kolei grupy skupiające „nowe” uniwersytety uważają za szkodliwe dla poziomu badań i niesprawiedliwe. Badacze brytyjskiego szkolnictwa wyższego Bahram Bekhradnia i Jeroen Huisman podkreślają jednak, że podział na grupy jest oczywistym efektem dywersyfikacji o charakterze oddolnym, środowiskowym. Uczelnie mają odmienne interesy, w związku z tym na nich się koncentrują i dzięki temu mogą wyraźnie artykułować swoje potrzeby w debacie publicznej o szkolnictwie wyż-*

⁹ Por. *Organization of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2009/2010*, Brussels, Eurydice, The Information Network on Education in Europe, 2010.

¹⁰ Por. E. Potulicka, *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, w: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 341–384.

szym i w rozmowach z władzami, dla których stają się partnerem, którego nie można ignorować¹¹.

Elitarność zarówno Uniwersytetu Oxford, jak i Cambridge jest starannie kultywowana. Oxford w rankingu światowym pn. Academic Ranking of World Universities zajmował w 2003 r. 9 miejsce, w 2004 r. – 8, a w latach 2005–2007 – 10. Zarazem od 2003 r. uplasował się na drugiej pozycji w rankingu europejskich szkół wyższych. W kategoriach społecznych oxfordzka *alma mater* postrzegana jest jako miejsce do zdobywania wykształcenia przez wyższe klasy społeczne, chociaż nie stroni od przyjmowania jednostek z niższych warstw. Dyplom tego renomowanego uniwersytetu otwiera drogę do najbardziej wpływowych elit. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że [...] *cechą charakterystyczną elit brytyjskich jest hołdowanie tradycji i przywiązanie do rojalizmu, w związku z czym zaszczyty pozostają w silnym powiązaniu z monarchią. Swoiście kultowe uznanie rojalizmu utożsamiane jest z pozycją społeczną, urodzeniem i majątkiem – wszystko to potęguje szansę na dojście do władzy i osiągnięcie społecznego prestiżu. Oxfordzka alma mater dzieli się zaszczytami z uczelnią w Cambridge, a do powszechnego obiegu wkradł się termin Oxbridge, czyli zbitka nazw tych dwóch najznamienitszych uniwersytetów na Wyspach Brytyjskich. Statystyki wskazują, że 57-milionowym państwem zarządzają absolwenci Oxbridge, stanowiąc 2% społeczeństwa*¹².

Współczesna struktura organizacyjna placówki przejawia oznaki systemu kolegiałnego. W 38 koledżach można zdobywać wiedzę i umiejętności na studiach pierwszego stopnia (*undergraduate*) i drugiego stopnia (*graduate*). Funkcja selekcyjna Uniwersytetu w Oxfordzie jest przedmiotem ożywionych dyskusji, których punkt zapalny stanowią egzaminy wstępne. Ich dotychczasowa praktyka, podczas której kandydaci na studentów musieli wykazać się umiejętnościami myślenia krytycznego i refleksyjnego oraz wyciąganiem wniosków, została zarzucona. Zaprzestano również stosowania testów, które miały wielu przeciwników ze względu na to, że ich wyniki uznano za niemiarodajne odbicie treści wyuczonych mechanicznie i niepozwalających na obiektywną ocenę potencjału intelektualnego kandydata. Jedynym narzędziem selekcji stała się specyficzna forma wywiadu, mająca również swoich oponentów ze względu na dopuszczanie dalece lub wręcz ekstremalnie subiektywnych ocen egzaminatorów.

¹¹ M. Dybaś, *Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii – stan obecny, kierunki zmian, możliwości implementacyjne na grunt polski*, w: *Nowe reguły finansowania szkół wyższych oparte na zasadzie współfinansowania studiów – doświadczenia międzynarodowe. Wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010–2020*, Warszawa, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, 2012, Internet, (dostęp: 26.02.2013 r.), dostępny: <http://www.frp.org.pl/publikacje/FRPWWspolfinansowanie2012.pdf>, s. 10.

¹² S. Szczurkowska, *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, w: *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie, 2012, s. 20 i 21. Por. także D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 189–221.

ZARZĄDZANIE UNIWERSYTETAMI – PRZESZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ

Przemiany w zarządzaniu uniwersytetami brytyjskimi datują się od początku XX w. W ślad za stworzoną w Wielkiej Brytanii ideologią menedżeryzmu warte uwagi są historyczne zmiany relacji władzy między ciałami jednoosobowymi, podmiotami kolegialnymi w postaci różnych komitetów i jednostkami spoza branży. Rola jednostek pochodzących spoza sektora szkolnictwa wyższego była znacząca, gdyż zarówno zakładały, jak i finansowały uniwersytety. Od początku lat 60. XX w. władzę decyzyjną zaczęły wykazywać wicekanclerze, będący odpowiednikami rektorów uniwersytetów w Europie. Wspomagała ich elita profesorska i wspólnie ograniczali funkcję wpływowych osobistości ze świata zewnętrznego. Wraz ze wzrostem udziału finansowania uniwersytetów przez państwo dzięki Komitetowi ds. Dotacji dla Uniwersytetów (University Grants Committee, UGC) coraz bardziej kurczyły się wpływy osób spoza uczelni w zarządzaniu na korzyść relatywnie dużej autonomii uniwersytetów. Jak już wspomniano, od początku lat 80. działały w Zjednoczonym Królestwie dwa odmienne sektory szkolnictwa wyższego. Jeden – elitarny, skupiony na badaniach naukowych, drugi – masowy i pragmatyczny, zorientowany nie na badania, lecz na kształcenie. Ten drugi tworzyły politechniki i kolegia zarządzane według prawideł menedżerskich i pozostające w stanie podporządkowania władzom lokalnym. Sytuację zaczęła odmieniać rosnąca liczba studentów, co pociągało za sobą wzrost wydatków na szkolnictwo wyższe z budżetu państwa. Pojawił się problem skutecznego zagospodarowania i spożytkowania środków, co skutkowało wzmocnioną kontrolą finansową uczelni, nadzorowaniem jakości kształcenia i dystrybucją funduszy na finansowanie badań naukowych. Lata 80. przyniosły znaczne cięcia finansowe, które dotknęły zwłaszcza te placówki, które przyzwyczajone były albo do progresji zasobów, albo do finansowania na ustabilizowanym poziomie. W 1985 r. ogłoszono tzw. Raport Jarratta dotyczący efektywności uniwersytetu i opowiadający się za zaprzestaniem decyzyjności rozproszonej na rzecz menedżeryzmu. Raport głosił, że [...] *uniwersytety należy traktować jako korporacje (przedsiębiorstwa) i jako takie powinny one przygotowywać plany strategiczne. Według raportu kolegialne zarządzanie i nadmierna liczba komisji uczelnianych spowalniały proces decyzyjny, a pracownicy akademicy blokowali trudne decyzje budżetowe. [...] Wicekanclerze powinni być organami wykonawczymi, menedżerami (chief executives) i robić coś więcej, niż tylko przewodniczyć senatom. Dziekani oraz dyrektorzy departamentów powinni odpowiadać przed wicekanclerzami na zasadzie podporządkowania liniowego. W efekcie tych zaleceń wzmocniono przywództwo instytucjonalne w uniwersytecie, wzrosła rola zarządu rad uniwersyteckich (boards), zwiększył się też udział przedstawicieli otoczenia w zarządzaniu uczelnią*¹³.

¹³ J. Jablecka, *Menedżeryzm...*, s. 74 i 75.

Lata 90. przynoszą dwa rodzaje rozwiązań w sferze zarządzania, które odnośną się do „starych” uniwersytetów sprzed 1992 r. i powoływanych do istnienia po tamtej cezurze „nowych” placówek. „Stare” uniwersytety, wśród których rolę wiodącą odgrywają Oxford i Cambridge, hołdują tradycji zarządzania przez społeczność akademicką. Pozostałe instytucje należące do „starego” sektora władzę wykonawczą delegują do komitetu o nazwie *council* lub *court*, zróżnicowanego liczebnie (od 25 do 60 osób). Ten organ władzy, rekrutujący się w większości przypadków spoza uczelni, odpowiedzialny jest za środki finansowe i inwestycje, a także za infrastrukturę placówki. Mogą mu również podlegać badania i kształcenie. Wybrany spośród zatrudnionych w uczelni senat rządzi całokształtem działalności akademickiej, wyznacza strategie rozwojowe oraz procedury nadawania stopni i kwalifikacji. W „nowych” uniwersytetach w miejsce komitetu działa rada zarządzająca, a w miejsce senatu – rada akademicka. Ta pierwsza (od 12 do 24 osób) co najmniej w połowie wywodzi się spoza uczelni, spośród praktyków doświadczonych w biznesie, przemyśle czy handlu. Sprawowany przez nią nadzór rozciąga się poza obszar kształcenia na sfery: zasobów, wydatków, powoływania kadry, ustalania wysokości zarobków, powoływania audytorów zewnętrznych. Organem podległym radzie zarządzającej jest rada akademicka, która czuwa nad przestrzeganiem standardów edukacyjnych, rozwojem badań i kadry, jakością dydaktyki. Reasumując, wyróżnić można trzy zasadnicze kierunki zmian w zarządzaniu: powolne zmniejszanie autonomii „starych” uniwersytetów na korzyść wzmacniania autonomii „nowych” placówek; osłabienie kolegiałności na rzecz zarządzania profesjonalnego; zwiększenie jednoosobowej władzy kanclerzy i zawodowych menedżerów.

Obecny rozkład sił w zarządzaniu sektorem szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii wskazuje na obecność utrzymujących się w mocy czterech organów. Osobą kierującą uczelnią jest wicekanclerz, podczas gdy w Europie kontynentalnej na ogół za planowanie strategiczne, rozwój, sprawy organizacyjne, zarządzanie i monitorowanie w szkole wyższej odpowiada w roli osoby kierującej przede wszystkim rektor. Tymczasem w realiach brytyjskich, realizujących ideę usprawnionego zarządzania w duchu menedżeryzmu, przed wicekanclerzem postawione zostały nowe wyzwania, związane z koniecznością wzmocnionego przywództwa organizacyjnego. Pomimo że wicekanclerze w dalszym ciągu godzą obowiązki naukowe i badawcze z kierowaniem placówką, wybierani są na to stanowisko pod warunkiem wykazania się umiejętnościami przywódczymi i doświadczeniem w zarządzaniu. Następuje zatem zwrot ku powoływaniu na urząd wicekanclerza sprawnych profesjonalnie menedżerów. Daleko sięgająca moc decyzyjna wicekanclerzy wraz z radami zarządzającymi (*boards of governors*) nie wpłynęła jednak na umniejszenie funkcji dziekanów, których wybiera się spośród cenionych i utytułowanych nauczycieli akademickich i którzy funkcjonują w systemie kadencyjnym. W praktyce pozostawia się im coraz mniej obowiązków ściśle naukowych. Po zakończeniu kadencji dziekani pozostają w strukturach decyzyjnych, by służyć swoją wiedzą i doświadczeniem. Na drugim miejscu w hierarchii uniwer-

syteckiej po wicekanclerzu plasuje się rada akademicka, która w odniesieniu do uczelni powstałych po 1992 r. doradza osobie najwyższej rangą i organowi zarządzającemu w kwestiach związanych z rozwojem działalności akademickiej uczelni i niezbędnych środków. Jest odpowiedzialna za kryteria rekrutacji na studia, treści kształcenia, standardy akademickie, walidację kursów czy przedmiotów, zasady oceny i tryb przeprowadzania egzaminów, powoływanie i odwoływanie zarówno egzaminatorów wewnętrznych, jak i zewnętrznych, procedurę przyznawania kwalifikacji i tytułów honorowych oraz tryb skreślenia słuchaczy z listy studentów. Organem akademickim w uczelniach powołanych do istnienia przed 1992 r. jest senat, który pełni funkcję regulacyjną, kierowniczą i nadzorczą, obejmując swym zasięgiem kwestie związane z działalnością akademicką i przyznawaniem tytułów i stopni. Trzecie ogniwo w odniesieniu do uczelni utworzonych po 1992 r. stanowi organ zarządzający, który określa profil i misję dydaktyczną placówki, nadzoruje jej funkcjonowanie, monitoruje skuteczne i racjonalne wykorzystanie funduszy, zabezpiecza majątek trwały uczelni, zatwierdza szacunkowe prognozy dotyczące przychodów i wydatków w danym roku akademickim, zatrudnia osobę na najwyższym stanowisku kierowniczym i obsadza inne wysokie stanowiska, ustala warunki wynagrodzeń i zatrudniania pracowników oraz powołuje osoby z zewnątrz do sprawowania kontroli. W uczelniach sprzed 1992 r. działa Rada Zarządzająca, do kompetencji której należą finanse i inwestycje, zarządzanie majątkiem i infrastrukturą, zawieranie umów w imieniu uczelni oraz w wielu przypadkach także nadzór nad działalnością dydaktyczną i badawczą¹⁴.

Podsumowując najistotniejsze działania dokonane w dalece zdywersyfikowanym sektorze brytyjskiego szkolnictwa wyższego, począwszy od drugiej połowy XX w., trzeba wyraźnie podkreślić przełomowy charakter przemian. Po pierwsze, zwiększył się dostęp do szkolnictwa wyższego, które stopniowo ulegało umasowieniu. Ważną rolę na tym polu odegrały zakładane jeszcze w latach 60. ubiegłego wieku politechniki, wypełniając lukę w zapotrzebowaniu społecznym na edukację wyższą w sytuacji dystansowania się tradycyjnych uniwersytetów wobec tamtych potrzeb. Oprócz tego rodzaju uczelni technicznych powstawały także placówki kształcenia o charakterze regionalnym czy sektorowym. Istotne przesłanie ogłoszono w Raporcie Komisji ds Szkolnictwa Wyższego z 1963 r., zwanym raportem Robbinsa, który postulował szansę edukacji na poziomie wyższym w trybie stacjonarnym dla wszystkich młodych ludzi przejawiających odpowiednie zdolności i mających osiągnięcia w nauce szkolnej. Po drugie, nowy impuls do działania zainicjowało na przełomie lat 80. i 90. XX w. formalne ujednoczenie statusu uczelni, czyli wspomniane już nadanie autonomii politechnikom, które w nazewnictwie mogły posługiwać się słowem „uniwersytet”. Choć nadal pozostała mająca swoje silne podłoże historyczne dychotomia – „stare” uniwersytety badawcze i „nowe” zogniskowane wokół dydaktyki – zaczęło da-

¹⁴ Por. *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, Warszawa, Eurydice, Sieć Informacji o Edukacji w Europie, 2009.

wać o sobie znać współzawodnictwo instytucji szkolnictwa wyższego w ofertach edukacyjnych i konkurencyjność rynkowa wobec oczekiwań społecznych. Po trzecie, ewaluacyjny model polityki państwa wobec uniwersytetów, ujawniający się najwidoczniej w sferze finansowania, sprawił, że kryteria oceny wyników badań stały się przejrzyste, a odzwierciedleniem efektów była wielkość przyznawanych funduszy. Tym samym monopol na prowadzenie badań został przerwany. Po czwarte, żywo dyskutowane zagadnienie reguł odpłatności za studia przyczyni się do dalszego zróżnicowania uniwersytetów. Instytucje kształcenia będą dążyć do wprowadzania możliwie najbardziej wygórowanych opłat w ramach czesnego. Zapowiadana znacząca podwyżka weszła w życie w roku akademickim 2012/2013 i nasiliła mechanizmy współzawodnictwa o posiadaczy indeksów, a oferta edukacyjna musiała być na tyle różnorodna, żeby sprostać zarówno oczekiwaniom studentów zależnie od zasobności ich portfela, jak i oczekiwaniom rynku pracy pod względem jakości kształcenia¹⁵.

Sytuacja uniwersytetów brytyjskich daleka jest od stabilności dającej niezachwiane funkcjonowanie i poczucie pewności działania. W najnowszej publikacji z gatunku komparatystryki pedagogicznej, mającej charakter podręcznika akademickiego, pn. *Systemy edukacyjne w krajach europejskich* odnajdujemy prognozę w odniesieniu do szkolnictwa wyższego opracowaną przez lorda J. Browne'a na potrzeby przygotowywanej Białej Księgi. *Browne przedstawia spójną wizję rozwoju i kreatywne propozycje wprowadzenia prawdziwego rynku, który upelnomocni studentów. [...] Rząd wskazuje na konieczność oszczędności, by zmniejszyć deficyt budżetu, i podolania wyzwaniu zwiększenia się liczby studiujących o 200% w ostatnich dziesięcioleciach. [...] Gabinet Camerona oczekuje natomiast konkurencji między uniwersytetami w zakresie kosztów kształcenia na poszczególnych kierunkach*¹⁶. Ta sama autorka konstatuje, że *5% instytucji szkolnictwa wyższego jest w stanie dużego zagrożenia finansowego, kolejne 9% ma deficyt budżetowy od co najmniej 3 lat. Cięcia budżetów uczelni – o 20% – mogą być powodem ich bankructwa. Niektóre kierunki studiów mogą nie przetrwać. [...] Rządowe propozycje podważają ideę publicznego systemu szkolnictwa wyższego budowanego z wielką troską od czasu raportu Robbinsa z 1963 r.*¹⁷ Na ostrzu krytyki jawi się zatem nie tylko w środowiskach akademickich – i mimo wszystko pozostaje kwestią otwartą – wybór idei uniwersytetu jako demokratycznego, wspólnego dobra czy też jako instytucji rynkowej o cechach przedsiębiorstwa.

BIBLIOGRAFIA

Breneman D. W., *Higher education: on a collision course with new realities*, Washington, D. C., Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 1993.

¹⁵ Por. M. Dybaś, *Dywersyfikacja...*

¹⁶ E. Potulicka, *System...*, s. 359.

¹⁷ Tamże, s. 360.

Clark B., *The problem of complexity in modern higher education*, w: *The European and American university since 1880*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

Clark B., *The higher education system*, Berkeley, University of California Press, 1983.

Dybaś M., *Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii – stan obecny, kierunki zmian, możliwości implementacyjne na grunt polski*, w: *Nowe reguły finansowania szkół wyższych oparte na zasadzie współfinansowania studiów – doświadczenia międzynarodowe. Wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010–2020*, Warszawa, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, 2012, Internet, (dostęp: 26.02.2013 r.), dostępny: <http://www.frp.org.pl/publikacje/FRPWWspolfinansowanie2012.pdf>

Education at a glance 2012. OECD indicators, 2012, Internet, (dostęp: 5.03.2013 r.), dostępny: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>

Etzkowitz H., *Entrepreneurial science in the academy: a case of the transformation of norms*, w: „Social Problems” 1989, t. 36.

Etzkowitz H., *Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science*, w: „Minerva” 1983, t. 21.

Fairweather J., *Entrepreneurship and higher education*, Washington, D.C., Association for the Study of Higher Education, 1988.

Gibbons M. et al., *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, Calif., Thousand Oaks, 1994.

Gumport P., Pusser B., *A case of bureaucratic accretion: context and consequences*, w: „Journal of Higher Education” 1995, t. 66.

Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

Jablecka J., *Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii*, w: *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, 2002.

Massy W. F., *Resource allocation reform in higher education*, Washington, D.C., National Association of College and University Business Officers, 1994.

Massy W. F., Zemsky R., *The dynamics of academic productivity*, Denver, State Higher Education Officers, 1990.

Mosakowski R., *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowane reformy*, Gdańsk, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, 2002.

Neave G., *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise. An overview of recent trends in higher education in Western Europe*, w: „European Journal of Education” 1998, t. 23, nr 1.

Neave G., *Education and social policy: demise of an ethic or change of values?* w: „Oxford Review of Education” 1988, t. 14.

Neave G., Vught F. A., *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*, Elmsford, N.Y., Pergamon Press, 1991.

Organization of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2009/2010, Brussels, Eurydice, The Information Network on Education in Europe, 2010.

Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2004.

Potulicka E., *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, w: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

Ranking najlepiej wykształconych krajów świata, 2012, Internet, (dostęp: 5.03.2013 r.), dostępny: <http://szkola.wp.pl/kat,131914,title,Ranking-najlepiej-wykształconych-krajow-swiata,wid,14973791,wiadomosc.html>

Robbins Report. Higher education, Cmnd 2154, London, Her Majesty's Stationery Office, 1963.

Rozmus A., *Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii*, Rzeszów, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, 2006, Internet, (dostęp: 5.03.2013 r.), dostępny: http://wsiz.rzeszow.pl/pl.../Dokumenty_WSiZ/Uczelnia/Wydzialy/ZBnSW/raporty/Szkolnictwo_wyzsze_w_Wielkiej_Brytanii.doc

Slaughter S., Leslie L. L., *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1997.

Szczurkowska S., *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, w: *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie, 2012.

Trow M., *Managerialism and the academic profession. The case of England*, w: „Studies of Higher Education and Research” 1993, nr. 4.

Koszty szkolnictwa wyższego i wsparcia dla studentów w różnych krajach UE, Akademicka Oficyna Wydawnicza, 2012, Internet, (dostęp: 9.02.2013 r.), dostępny: http://forumakademickie.pl/aktualnosci/2012/9/27/1259/koszty_szkolnictwa_wyzszego

Williams G., *Reforms and potential reforms in higher education finance*, w: *Through a glass darkly*, Oxford, U.K., Pergamon Press, 1995.

Williams G., *Changing patterns of finance in higher education*, London, Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1992.

Wójcicka M., *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, w: *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, red. M. Wójcicka, Warszawa, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, UW, 2002.

Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka, Warszawa, Eurydice, Sieć Informacji o Edukacji w Europie, 2009.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2014, nr 1-2
PL ISSN 0033-2178

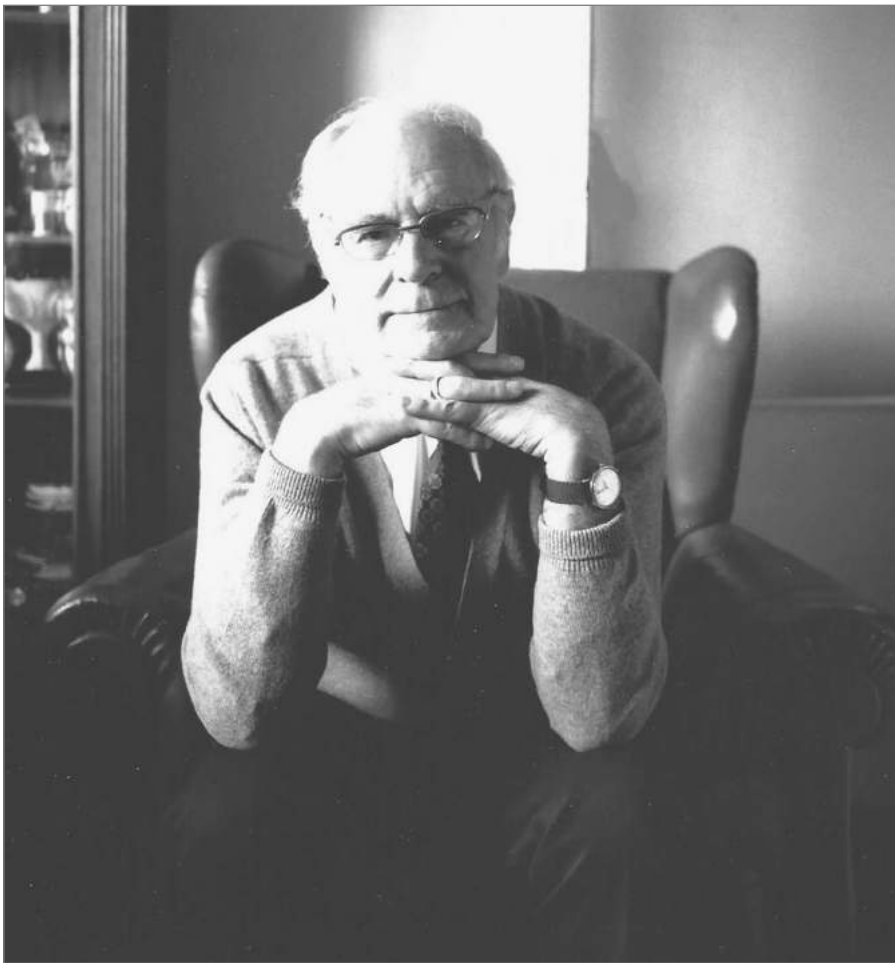
WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

PAMIĘCI PROFESORA STANISŁAWA MAUERSBERGA W PIERWSZĄ ROCZNICĘ OSTATNIEGO POŻEGNANIA

W dniu 16 sierpnia 2012 r. zmarł prof. Stanisław Witold Mauersberg, wybitny uczony, znany i ceniony historyk wychowania. Był pracownikiem naukowym Polskiej Akademii Nauk. Najpierw w Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, kierowanej przez prof. Mariana Falskiego, a później w Samodzielnej Pracowni Dziejów Oświaty, na czele której stał prof. Łukasz Kurdybacha. Pełnił funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki (obecnie Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN). Przez wiele lat był zatrudniony w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, a następnie w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie). Pełnił też funkcję zastępcy przewodniczącego Rady Naukowej Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki oraz był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W ostatnich latach życia przyjął na siebie obowiązki sekretarza redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, wywierając istotny wpływ na dobór treści i sposób redagowania tego zasłużonego dla historii wychowania pisma.

Grono przyjaciół i uczniów postanowiło upamiętnić pierwszą rocznicę pożegnania Profesora. Z inicjatywy jego najbliższej współpracownicy naukowej i uczennicy prof. zw. dr hab. Elwiry Kryńskiej Zakład Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku zorganizował w dniu 26 listopada 2013 r. *Symposium naukowo-metodologiczne poświęcone pamięci prof. zw. dr. hab. Stanisława Mauersberga*. Obrady poprzedził wieczór wspomnień o Profesorze, jego dziele, które pozostawił po sobie polskiej historii wychowania, a także twórcza dyskusja na temat znaczenia i perspektyw rozwoju tej pięknej i niezwykle pożytecznej subdyscypliny pedagogiki. W trakcie

spotkania głos zabrali: prof. zw. dr hab. Elwira Kryńska (Uniwersytet w Białymstoku), prof. nadzw. dr hab. Wiesław Jamrożek (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu) – prezes Towarzystwa Historii Edukacji Polskiej, prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. zw. dr hab. Adam Massalski (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), prof. zw. dr hab. Kalina Bartnicka (Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk w Warszawie), prof. nadzw. dr hab. Hanna Markiewiczowa (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), dr Jacek Kulbaka (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) i pracownicy Zakładu Historii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku: dr Joanna Dąbrowska, dr Artur Konopacki, dr Agnieszka Suplicka, dr Urszula Wróblewska i mgr Łukasz Kalisz.



Fot. R. Billington

Uroczyste sympozjum otworzyła prof. Elwira Kryńska – kierownik Zakładu Historii Wychowania, wieloletni dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Następnie przewodnictwo obrad objęła prof. Kalina Bartnicka, a prof. Kryńska przedstawiła prezentację pt. **Stanisław Mauersberg (1924–2012). Mądrość, wiedza, dobro i serce**. Ukazała lata szkolne Profesora, a zwłaszcza Jego pobyt w Gimnazjum im. Stanisława Staszica w Lublinie. W skrócie nawiązała do Jego pierwszej pracy jako nauczyciela niewykwalifikowanego w Szkole Powszechnej w Pliszczynie i pracy w administracji szkolnej szczebla powiatowego i centralnego. Szerzej zatrzymała się na głównym nurcie działalności Stanisława Mauersberga – pracy naukowej. Od 1964 r. podjął pracę w wymienionych wyżej instytucjach Polskiej Akademii Nauk. W 1967 r. obronił pracę doktorską na temat: **Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939**, a w 1974 r. uzyskał habilitację na podstawie opublikowanej rozprawy pt. **Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948** (Wrocław 1974), która z biegiem lat stała się jedną z głównych pozycji zwartych historii wychowania XX w. W tym też roku przystąpił do rozwijania swoich zainteresowań dydaktycznych, podejmując zajęcia w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (obecnie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej). Wykłady, konwersatoria i seminaria magisterskie prowadził z dużą erudycją, przy wielkim zainteresowaniu młodzieży studenckiej. Wdrażanie w życie procesu dydaktycznego utożsamiał z przekazywaniem wartości wywierających istotny wpływ na modelowanie osobowości człowieka.

Wielką troską i opieką otaczał młodszych pracowników naukowych, zwłaszcza tych początkujących. Wypromował pięciu doktorów: Wojciecha Gasika, Elwirę Kryńską, Teresę Jaroszk, ks. Jana Usiádka i Marzenę Pękowską. Był recenzentem kilkunastu prac doktorskich, rozpraw habilitacyjnych i książek profesorskich. Jego dorobek naukowy zawiera szereg ważnych dla historii wychowania opracowań. Wśród nich należy wymienić takie, jak: **Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty** (Wrocław 1988), **Oświata polska w latach 1944–1956**, t. I (Warszawa 1999), t. II (Warszawa 2000), współautor Marian Walczak, **Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956** (Białystok 2003), współautorka Elwira Kryńska, **Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)**, (Warszawa 2005), współautor Marian Walczak. Opublikował wiele cennych artykułów dotyczących historii oświaty i nauki w XX wieku.

Profesor utrzymywał kontakty ze wszystkimi ważniejszymi ośrodkami akademickimi w kraju. Blisko współpracował z Marianem Walczakiem, Leonardem Grochowskim, Elwirą Kryńską, Karolem Poznańskim, Kaliną Bartnicką, Ireną Szybiak, ks. Marianem Nowakiem i wieloma innymi profesorami.

Kończąc prezentację, Elwira Kryńska stwierdziła, że miała wielkie szczęście, iż spotkała takiego człowieka jak Profesor. Przyjaznego, dobrego, uczciwego.

Z kolei prof. zw. dr hab. Adam Massalski przedstawił dedykowany pamięci prof. Stanisława Mauersberga referat pt. **Wychowankowie uniwersytetów**

rosyjskich – nauczyciele w szkołach średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1873. Stwierdził, że po upadku powstania listopadowego skończył się okres autonomii w Królestwie Polskim. Naukę i szkolnictwo objęły, podobnie jak i inne dziedziny życia społecznego i narodowego, represje. Władze rosyjskie zlikwidowały Uniwersytet Warszawski i inne szkoły wyższe w Królestwie, a także Uniwersytet w Wilnie i Liceum w Krzemieńcu. Od nauczania w szkołach średnich odsunięci zostali nauczyciele z zakonu pijarów. Kolejne ustawy z 1833 r. i 1840 r. wprowadzały nowe programy nauczania, które miały zmierzać do zrusyfikowania społeczności uczniowskiej. Wiele czasu poświęcano na nauczanie języka rosyjskiego, a także nauczanej w tym języku historii i geografii Rosji. Stopniowo próbowano doprowadzić do tego, aby lekcje innych przedmiotów też odbywały się w języku zaborcy.

Brak uczelni typu uniwersyteckiego w Królestwie Polskim powodował, że należało zadbać o kształcenie przyszłych nauczycieli w uniwersytetach rosyjskich. Po 1833 r. w Rosji funkcjonowało sześć uniwersytetów: założony w 1755 r. Uniwersytet w Moskwie, trzy dalsze rozpoczęły działalność w dobie reform oświatowych Aleksandra I: w Dorpacie (1802 r.), (z językiem wykładowym niemieckim), w Kazaniu (1804 r.), w Charkowie (1805 r.), nieco później Uniwersytet w Petersburgu (1814 r.) oraz, już po upadku powstania listopadowego, Uniwersytetu w Kijowie (1834 r.).

Wstępne ustalenia wskazują, iż większość spośród około 300 Polaków, absolwentów szkół średnich podejmujących studia na uniwersytetach rosyjskich, pochodziła z Królestwa Polskiego, tylko po kilku wywodziło się z Ukrainy, Białorusi i Litwy, a studiowali głównie, zwłaszcza przed 1850 r., na uniwersytetach w Petersburgu i w Moskwie. Poza nielicznymi wyjątkami studenci ci byli wyznania rzymskokatolickiego. Pochodzenie szlacheckie wykazywało blisko 60% ogółu. Absolwenci szkół średnich Królestwa Polskiego byli na ogół dobrymi studentami, bowiem około 70% spośród nich kończyło studia ze stopniem kandydata nauk, a tylko kilku w ogóle nie kończyło nauki. Warto podkreślić, że w skład badanej grupy wchodziło co najmniej kilkunastu przyszłych uczestników powstania styczniowego i osób represjonowanych za udział w spiskach antyrosyjskich i swą patriotyczną postawę.

Prof. Adam Massalski podkreślił, że dalsze badania nad zasygnalizowanym problemem (prowadzone wspólnie z dr Ewą Kulą z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach) pozwolą na pełniejszą analizę tej grupy inteligencji, a także ukażą nowe aspekty stosunków polsko-rosyjskich w okresie zaborów. Zapewne też w pełniejszym stopniu dadzą odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu zostali oni zindoktrynowani, a także jaki poziom wiedzy wynieśli z rosyjskich uczelni.

Następny referat, również ofiarowany pamięci prof. Stanisława Mauersberga, pt. *Nauka, oświata i kultura w okresie drugiej wojny światowej w aktach polskich instytucji w Londynie* wygłosił prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski. Stwierdził, że mimo istniejących publikacji zwartych i artykułów naukowych podejmujących poruszane zagadnienie problematyka ta czeka na kompleksowe

i wnikliwe opracowanie. Najwięcej materiałów źródłowych przechowywanych jest w Instytucie Polskim i Muzeum im. gen. Sikorskiego oraz Bibliotece Polskiej w Polskim Ośrodku Społeczno-Kulturalnym. Znikoma ilość materiałów na ten temat znajduje się natomiast w Studium Polski Podziemnej i Instytucie Piłsudskiego w Londynie. Wiele cennych dokumentów, fotografii, unikalnych publikacji, a także spisanych wspomnień i relacji znajduje się w prywatnych zbiorach rodzin polskich zamieszkujących od czasów drugiej wojny światowej w stolicy Wielkiej Brytanii.

Akta archiwalne do dziejów nauki obejmujące wydziały polskie na uniwersytetach brytyjskich oraz stowarzyszenia naukowców, prawników, inżynierów i techników występują głównie w zespole akt Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego IPMS. Tam również znajdują się liczne materiały dotyczące studentów polskich w Wielkiej Brytanii, organizacji studenckich, polityki stypendialnej i lektoratów języka polskiego na ponad dwudziestu uniwersytetach w różnych częściach świata. Rozproszone informacje dotyczące polskiego szkolnictwa wyższego na uchodźstwie pojawia się również w innych zespołach akt, a zwłaszcza Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Prezydium Rady Ministrów.

Najwięcej źródeł archiwalnych dotyczy oświaty. Znajdują się one w zasadniczej swej części w zespołach akt Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, delegatur Ministerstwa WRiOP w Palestynie, Bombaju i Nairobi. Ponadto rozproszona problematyka oświatowa pojawia się w co najmniej kilkunastu kolekcjach i innych zespołach akt, głównie dotyczących Wojska Polskiego podległego gen. Władysławowi Andersowi i jednostek wojskowych rozlokowanych w Szkocji. Książki, pisma i skrypty z analizowanego okresu znajdują się w Bibliotece Polskiej w Londynie. Jak wynika z zachowanych akt, opracowania wymaga problematyka wychowania przedszkolnego na uchodźstwie w czasach drugiej wojny światowej, działalność pierwszych szkół sobotnio-niedzielnich uczących dzieci uchodźców na poziomie elementarnym języka polskiego, historii i geografii Polski oraz religii, a niekiedy i śpiewu. Na dogłębną analizę czeka działalność szkół powszechnych bezpośrednio podległych polskim centralnym władzom oświatowym i poszczególnym delegaturom. Można również podjąć próbę opracowania tematu szkolnictwa średniego, zawodowego, doksztalającego, kursów, oświaty pozaszkolnej i współpracy polskich władz oświatowych z organizacjami międzynarodowym oraz brytyjskimi związkami nauczycielskimi. Ostatnie z wymienionych zagadnień nie są obszernie reprezentowane w archiwaliach, ale szereg informacji na te tematy można uzyskać z prasy uchodźczej. Na zainteresowanie badawcze, z uwzględnieniem materiałów brytyjskich, zasługuje działalność Tymczasowego Komitetu Skarbu dla Spraw Polskich (Dział Oświaty) i Komitetu dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii.

Pełnego opracowania oczekuje działalność Funduszu Kultury Narodowej. Istniejące na ten temat wartościowe artykuły nie ukazują w sposób wszechstronny działalności tej niezwykle pożytecznej instytucji. Tymczasem FKN odegrał bardzo dużą rolę w udzielaniu pomocy materialnej ludziom nauki, malarzom, litera-

tom, artystom na uchodźstwie i w kraju, a także jeńcom w niewoli niemieckiej. Wspierał finansowo polskich studentów w Szwajcarii, działalność wydawniczą, artystyczną, stowarzyszenia i organizacje studenckie, harcerstwo i Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii. Organizował zbiorke książek dla zniszczonych bibliotek w Polsce. Dogłębnego oświetlenia wymagają również inne formy działalności naukowej, oświatowej i kulturalnej na uchodźstwie, których akta archiwalne przynajmniej w części znajdują się w zasobach polskich instytucji w Londynie.

Kolejny referat wygłosiła prof. zw. dr hab. Kalina Bartnicka. Temat jej wystąpienia brzmiał: *Polskie reformy szkolne: Komisja Edukacji Narodowej, II Rzeczypospolita Polska. Analogie i różnice*. Prof. K. Bartnicka zauważyła, że w 2013 r. przypadły dwie ważne rocznice: 240-lecie powstania Komisji Edukacji Narodowej i 95-lecie odzyskania niepodległości przez Polskę. Przedmiotem jej badań naukowych prowadzonych od wielu lat są reformy oświatowe Komisji Edukacji Narodowej. Jednym z głównych tematów badawczych prof. Stanisława Mauersberga były zaś sprawy edukacji i reform oświatowych Drugiej Rzeczypospolitej. Profesor postanowiła podjąć próbę porównania tych doniosłych reform na niwie oświaty. Stwierdziła, że rozpatrywane reformy oświatowe posiadały wiele oryginalnych cech. Praca Komisji Edukacji Narodowej jest wzorem reformy, którą przeprowadzili Polacy celem ratowania państwa. Fakt ten stanowi pewien precedens w skali świata. Komisja dążyła do zreformowania systemu szkolnictwa. Zadaniem unowocześnionych szkół miało być wychowanie obywateli, którzy będą w stanie podnieść *moralnie, ekonomicznie, politycznie państwo*. Realizacji tego jakże szczytnego celu była podporządkowana cała struktura i szeroka działalność KEN. Przygotowania do wdrożenia w życie tej idei trwały od jakiegoś czasu. Myśl, stwierdziła Profesor Kalina Bartnicka, że szkoła wychowuje obywateli, a obywatel decyduje o tym, czym będzie państwo, nie była u nas nowa, długo narastała, ale potem już bardzo sprawnie została rozwinięta.

W II Rzeczypospolitej do reform oświatowych przystąpiono na samym początku tworzenia niepodległej państwowości. Znalazło to swój wyraz m.in. w dekrete marszałka Józefa Piłsudskiego o obowiązku szkolnym. Świadczy to o tym, że ten wielki Polak i polityk rozumiał i doceniał znaczenie szkoły w procesie tworzenia jednolitego społeczeństwa dla dobra umacniania państwa. W osiągnięciu tego celu pomagali mu pedagodzy i nauczyciele. O ile bowiem długo przygotowywane reformy KEN były dziełem elity społecznej – arystokracji, o tyle reformy oświatowe II Rzeczypospolitej były rezultatem wysiłku i starań nauczycieli oraz całej polskiej inteligencji. Celem tworzonego systemu oświatowego i szkolnego było objęcie procesem edukacji szerokich mas ludowych i uczynienie z nich świadomych i pełnoprawnych obywateli wolnego państwa. Realizacja tego celu przyniosła pozytywne wyniki.

Podjęte kroki w sprawie przeprowadzenia reform w czasach KEN i w okresie Drugiej Rzeczypospolitej miały ten sam cel: dobro państwa i można powiedzieć, że były ważnymi decyzjami politycznymi o charakterze strategicznym. Analizu-

jąc pod tym kątem powyższe reformy, trzeba stwierdzić, że w dziele przebudowy oświaty potrafiliśmy dorównać światu oraz przyjąć najlepsze rozwiązania, dostosowane do potrzeb narodowych i państwowych.

Należy nadmienić, że choć KEN stworzyła udaną reformę, to nie zdążyła jej w pełni zrealizować. Dokonania jej pozostały głównie w sferze wielkich idei. Rezultaty reform oświatowych w okresie międzywojennym natomiast przybrały realny charakter. Przeprowadzone reformy były bardzo skuteczne. Komisja Edukacji Narodowej uświadomiła społeczeństwu, czym jest szkoła i co znaczy dla narodu nauka. Dorobek Drugiej RP w dziedzinie oświaty i wychowania wykazał, że nie można Polaków pobić, że nie zniszczyły nas totalitaryzmy, że się odrodziliśmy. Taką postawę społeczną można zawdzięczać tylko dobrej szkole i właściwej edukacji.

Następny referat przedstawiła uczestnikom sympozjum prof. nadzw. dr hab. Hanna Markiewiczowa z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jego tytuł brzmiał: „*Dzieci Polesia łakną chleba i szkoły*”¹ – *inicjatywy oświatowe Polskiej Macierzy Szkolnej na Polesiu a potrzeby edukacyjne regionu w drugiej połowie dwudziestolecia międzywojennego*. Referat ten w całości został zamieszczony w niniejszym „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”. Przed wystąpieniem prof. Markiewiczowa podzieliła się swoją refleksją na temat prof. Stanisława Mauersberga. Stwierdziła, że był on człowiekiem wyjątkowym. Ta wyjątkowość polegała na szczególnej życzliwości dla ludzi, olbrzymiej wiedzy i niebywałej, dzisiaj już niespotykanej kulturze osobistej. H. Markiewiczowa podkreśliła, że miała zaszczyt cieszyć się sympatią Profesora i zawsze z przyjemnością wspominała chwile spędzone w domu państwa Mauersbergów. Były to spotkania niezapomniane, zarówno ze względów towarzyskich, jak i zawodowych. Profesor był nauczycielem wyjątkowym. Zawsze i chętnie udzielał jej i innym młodszym kolegom rad i wnikliwie czytał ich teksty. Zwracając uwagę, w sposób życzliwy, na ewentualne błędy, taktownie wskazywał konieczność poprawek. Szczególnie wyczulony był na wszelkiego rodzaju dane statystyczne. On, współpracownik Mariana Falskiego, zawsze dokładnie sprawdzał tabele statystyczne umieszczone w przygotowywanych do druku pracach i prawie zawsze znajdował drobne nieścisłości, które należało korygować. Był kopalnią wiedzy o ludziach, których wspominał bez złośliwości, ale z humorem. Był uczciwym zarówno w życiu codziennym, jak i w pracy zawodowej. Brakuje nam takiego Mistrza – stwierdziła Pani Profesor.

Dr Jacek Kulbaka z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie wystąpił z referatem pt. *Korczak jako historyk wychowania*. Przedstawił w nim stanowisko wielkiego pedagoga na temat szkolnictwa nowożytnego. Interesująco ukazał znaczenie i perspektywy rozwojowe prądów pedagogicznych w ramach tzw. Nowego Wychowania. Podkreślił, że Janusz Korczak swoje poglądy i refleksje na

¹ Tytuł artykułu zamieszczonego w „Głosie Nauczycielskim” 1935, nr 52.

temat wychowania publikował na łamach takich czasopism, jak: „Wędrowiec”, „Przegląd Społeczny”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Głos Nauczycielski” i „Rocznik Pedagogiczny”.

Dr J. Kulbaka podkreślił, że Janusz Korczak posiadał umiejętność wnikliwego przedstawiania i oceniania zalet oraz wad edukacji w poszczególnych okresach historycznych. Był zdecydowanym przeciwnikiem stagnacji, dogmatyzmu i schematycznych działań w procesie nauczania. Miał ogromną wiedzę na temat poglądów, postulatów i dokonań największych pedagogów europejskich oraz polskich. Sformułował osadzony na realnych, rzeczowych podstawach program reformy szkoły, określonej przez niego jako „szkoła życia”. Miała ona zastąpić tzw. „szkołę śmierci”. Doceniał rolę rewolucji naukowo-technicznej w doskonaleniu metod, treści i celów nauczania. Stał na stanowisku, że dziecko powinno stanowić centrum wszelkich oddziaływań pedagogicznych. Był świetnym znawcą procesów zachodzących w oświacie. Uważał, że szkoła, będąc jedną z najważniejszych instytucji w państwie, powinna być reformowana stopniowo, zgodnie z potrzebami cywilizacyjnymi, z dala od wpływów polityki. Wypowiadał się na temat egzaminów maturalnych, roli wychowania fizycznego w szkole i innych bieżących zagadnień nurtujących szkołę okresu międzywojennego.

Na sympozjum nadesłał wystąpienie dr Leonard Grochowski, bliski współpracownik Profesora z okresu pracy w Polskiej Akademii Nauk. Dr Grochowski, równolatek, który najbliżej był złączony przyjaźnią z Profesorem i odwiedzał go niemal do samego końca, nie mógł uczestniczyć w obradach. Wystąpienie jego, dotyczące badań i publikacji Profesora na temat systemu oświatowego Drugiej Rzeczypospolitej, zamieszczono poniżej.

Podsumowania obrad dokonała prof. zw. dr hab. Elwira Kryńska, która stwierdziła, że sympozjum przyczyniło się do utrwalenia pamięci o wybitnym uczonym, jakim był Stanisław Mauersberg. Podziękowała wszystkim obecnym za udział w sympozjum. Słowa szczególnego podziękowania skierowała pod adresem licznie zgromadzonych studentów. Wyraziła nadzieję, że sylwetka Profesora, Jego cechy osobiste, postępowanie, życzliwość dla ludzi, wrażliwość na krzywdę społeczną będą dla młodego pokolenia stanowić wzór godny naśladowania.

Obchodzona rocznica skłania i mnie do refleksji. Profesora Stanisława Mauersberga poznałem kilkanaście lat temu, gdy był członkiem redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Wywierał wówczas istotny wpływ na oblicze tego pisma. Pamiętam, jak ówczesny sekretarz redakcji Tadeusz Suberlak poprosił Profesora o zrecenzowanie mojego artykułu, który zamierzałem zamieścić w tym szacownym czasopiśmie. Już podczas pierwszego kontaktu okazał się on człowiekiem niezwykle przyjaznym, wręcz serdecznym, ale jednocześnie konsekwentnym i bardzo wymagającym. Przeczytał artykuł przy mnie i natychmiast wskazał, co jego zdaniem powinienem poprawić.

Od czwartego numeru z 2007 r. Profesor był sekretarzem redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Pełniąc tę funkcję, dokładał wielu starań, aby pismu zapewnić wysoki poziom naukowy. Uważał, że na jego łamach powinni

publikować nie tylko znani profesorowie, ale także początkujący naukowcy przed doktoratem i habilitacją. Niejednokrotnie nadesłane przez autorów artykuły wysyłał do recenzji, m.in. do prof. Józefa Miąso, prof. Karola Poznańskiego. Nie krył zadowolenia, gdy napływające recenzje były pozytywne i zalecały skierowanie artykułu do druku.

W czasie częstych pobytów w redakcji „PHO” profesor Stanisław Mauersberg dzielił się z członkami zespołu wspomnieniami z okresu, gdy był inspektorem szkolnym w Lubaniu Śląskim i pracownikiem Ministerstwa Oświaty. Wiedział o ważniejszych wydarzeniach w działalności tego centralnego urzędu i znał wszystkich ministrów oświaty do połowy lat siedemdziesiątych. Z ministrem Czesławem Wycechem był po imieniu. Znał też dyrektorów generalnych resortu – Franciszka Bieleckiego i Stanisława Dobosiewicza. Nadzorując w Ministerstwie szkolnictwa dla mniejszości narodowych, przez wiele lat pracował w jednym pokoju z Kazimierzem Kirejczykiem – naczelnikiem Wydziału Szkolnictwa Specjalnego. Cenił sobie przyjaźń tego wybitnego znawcy problematyki młodzieży i dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Z uznaniem odnosił się do osiągnięć zawodowych Jana Szurka – wieloletniego naczelnika wydziału Szkolnictwa Powszechnego, a następnie Podstawowego. Uważał go za wybitnego fachowca w dziedzinie szkolnictwa polskiego. Twierdził, że Ministerstwo Oświaty nie dysponowało później już nigdy tak wielkim specjalistą w zakresie szkół podstawowych.

Największy wpływ na drogę naukową Profesora wywarli dwaj wybitni pedagodzy: prof. Marian Falski (twórca popularnego elementarza) i prof. Bogdan Suchodolski. Imponowali mu wielką wiedzą. Twierdził, że Bogdan Suchodolski widział wszystkie problemy i zjawiska w pedagogice jakby z lotu ptaka, w sposób ogólny. Uczony ten charakteryzował się niesłychaną łatwością pisania. Prof. Stanisław Mauersberg miał także duże uznanie dla osiągnięć naukowych prof. Łukasza Kurdybacy i prof. Józefa Miąso. Swoimi uwagami na temat rozwoju polskiej historii wychowania dzielił się często po posiedzeniu zespołu redakcyjnego „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” z prof. Marianem Walczakiem. Rozmowa tych dwóch uczonych była zawsze prawdziwą uczcą duchową i stanowiła bardzo ważny element życia intelektualnego w redakcji. Obydwaj znali wiele problemów i ludzi związanych z badaniami dziejów oświaty i wychowania w XX wieku. Przyjaciółmi Danuty i Stanisława Mauersbergów byli ich sąsiedzi w budynku, w którym mieszkali – znany językoznawca prof. Michał Jaworski – były dziekan Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach (obecnie UJK) i jego żona Barbara. Małżonkowie Mauersbergowie lubili zwiedzać i odpoczywać w znanych, interesujących miejscowościach. Kilka lat po odzyskaniu przez Litwę suwerenności odwiedzili Druskienniki.

Moje kontakty z profesorem były w ostatnich latach dosyć częste. Czasami, gdy trzy, cztery tygodnie nie widzieliśmy się, dzwonił w niedzielę wieczorem do mnie do domu. Delikatny z natury głos Profesora w słuchawce telefonicznej brzmiał jeszcze łagodniej. *Co słychać?* – pytał. Rozmową taką czułem się zawsze bardzo zaszczycony.



Danuta i Stanisław Mauersbergowie w drodze do miejsca wypoczynku Marszałka Piłsudskiego w Druskiennikach, 1 września 1992 r.

Żona Profesora Danuta, magister psychologii, swego czasu bliska współpracowniczka Marii Grzegorzewskiej, była autorką pomysłu powołania w poradniach psychologiczno-pedagogicznych komisji orzekających stopień niepełnosprawności intelektualnej. Pani Danuta wspominała niebywałą prostotę Marii Grzegorzewskiej, wielkiej uczoney – prawego człowieka, która przez wiele lat mieszkała w bardzo skromnie urządzonej mieszkanie.

W ciągu ostatnich kilku lat Profesor opiekował się troskliwie swoją chorą żoną. Z tego też powodu nie podejmował pracy na żadnej uczelni. Jej przedwojenne zdjęcie jako niespełna osiemnastoletniej dziewczyny stało na kredensie w pokoju gościnnym, a później, po jej odejściu na wieczną wartę, na stole. Nad biurkiem Profesora umieszczonych było też kilka zdjęć rodzinnych. Na ich ślubie był m.in. Wacław Tułodziński (późniejszy minister oświaty).

W redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” Profesor był ostatni raz w pierwszy wtorek września w 2011 r. Przyszedł o lasce, kulał, bolało go kolano. Był wyraźnie słaby i zmieniony na twarzy. W trakcie dyskusji, jaka się wywiązała w redakcji, zapomniał na krótko o swoich cierpieniach. Odwiozłem Go do domu. Powiedział, że jego matkę też pewnego dnia zabolalo kolano i po roku umarła – w wieku 88 lat. Twierdził, że sytuacja się jakby powtarza. Staralem się rozwiązać te analogie i skojarzenia, chociaż wywarły na mnie duże wrażenie.



Danuta i Stanisław Mauersbergowie w swoim mieszkaniu.

Po kilku tygodniach Profesor trafił do szpitala. W innym szpitalu przebywała już od pewnego czasu Jego ciężko chora żona. Byłem tam u Niego dwukrotnie. Zachowywał pogodę ducha. Rozmawialiśmy dużo o sprawach naukowych, o redagowaniu kolejnego numeru „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Często telefonowałem do Profesora na *komórkę*. W dniu 10 kwietnia 2012 r., w kilka dni po wyjściu Profesora ze szpitala odwiedziłem Go w domu. Wprost emanował

radością życia. Cieszył się, że stan jego zdrowia uległ na tyle poprawie, że Go wypisano do domu. Wkrótce wyjechał na 10 dni do Nałęczowa na wypoczynek. W dniu 1 maja odwiedziłem Profesora w tej uroczej miejscowości. Był zadowolony, dosyć dobrze się czuł. Dzień był piękny, słoneczny. Budziła się wiosna. Dwa dni wcześniej odwiedził go ks. prof. Czesław Galek. Poszliśmy na spacer. Dużo rozmawialiśmy. Snuliśmy różne plany i koncepcje. Na odjazdne Profesor przyjaźnie pomachał ręką. Nie wiedziałem wówczas, że było to moje ostatnie z Nim spotkanie. Dzień po powrocie z Nałęczowa do Warszawy ponownie znalazł się w szpitalu. Potem było już tylko gorzej. Był intensywnie leczony w kilku szpitalach w Warszawie, a także w Pruszkowie. Otoczony był bardzo dobrą opieką ze strony jedyne go syna Jerzego i troskliwej synowej Małgorzaty Justyny. W szpitalach często odwiedzał Go serdeczny przyjaciel dr Leonard Grochowski, była u Niego też prof. Elwira Kryńska. W rozmowach telefonicznych Profesor zawsze mówił, że dużo myśli o ukochanej wnuczce Ewie i że pragnie doczekać urodzin prawnuczki. Niestety, nie spełniło się to zwykle, proste marzenie. Zabrało sześć dni. Spoczął na Powązkach obok zmarłej rok wcześniej ukochanej żony Danuty.

Wraz z odejściem profesora Stanisława Mauersberga skończyła się pewna epoka w badaniach nad dziejami oświaty polskiej.



Danuta i Stanisław Mauersbergowie z wnuczką Ewą w Gdańsku w 1992 r.



Prof. Stanisław Mauersberg, koniec lat osiemdziesiątych.
Zamieszczone w publikacji fotografie pochodzą ze zbiorów rodzinnych Jerzego Mauersberga – syna śp. Profesora.

LEONARD GROCHOWSKI
Warszawa

SZKOŁA POLSKA I SYSTEM OŚWIATOWY DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ W ŚWIELE BADAŃ PROFESORA STANISŁAWA MAUERSBERGA

Na wstępie pozwalam sobie wyrazić uznanie dla organizatorów sympozjum, które poświęcone jest spuściznie naukowej wybitnego historyka wychowania i szkolnictwa, zwłaszcza polskiego czasów minionego stulecia, profesora Stanisława Mauersberga (1924–2012). Jest to głównie zasługa pani profesor Elwiry Kryńskiej z Uniwersytetu w Białymstoku, która tym samym wyraża formę pięknej wdzięczności względem Profesora, a równocześnie pragnie wszem i wobec podkreślić Jego ogromny dorobek badawczy w wyżej określonej dziedzinie.

Do tego wstępu dołączam i moje wyrazy podziękowania za zaproszenie do udziału w sympozjum. Nie mogąc przybyć, proszę o usprawiedliwienie tej okoliczności, a równocześnie upraszam o przyjęcie niniejszego opracowania celem ewentualnego spożytkowania go w ramach projektowanej edycji materiałów sympozjum.

Moje spojrzenie na dorobek naukowy w zakresie historii wychowania Profesora chciałbym ograniczyć do jego badań związanych z dziejami szkolnictwa polskiego i systemu oświatowego okresu Drugiej Rzeczypospolitej. Jest to dziedzina również i dla mnie bliska z uwagi na własne w tym zakresie prowadzone badania, które w jednym punkcie stanowiły rodzaj współautorstwa z Profesorem. To jednak, co mnie głównie skłania do podjęcia niniejszego opracowania, to fakt naszych przyjacielskich relacji, które zrodziły się i kształtowały właśnie w kontekście realizowanych tematów badawczych przez ponad 20 lat w tej samej instytucji PAN, o czym zresztą pisałem w artykułach wspomnieniowych po odejściu Profesora¹.

¹ L. Grochowski, *Profesor Stanisław Mauersberg (1924–2012). Wspomnienia o człowieku, przyjacielu i uczonym*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 13–17; tenże, *Profesor Stanisław Mauersberg (1924–2012). Dzieło człowieka, przyjaciela, nauczyciela i uczonego, historyka oświaty i wychowania w świetle wspomnień*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2012, t. XLIX, s. 11–26.

Z okazji sympozjum chciałbym przedstawić w niniejszym zarysie problem charakterystycznego ujmowania przez Profesora dziejów szkoły polskiej i systemu oświatowego, jaki powstał i kształtował się w całym okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Z dostępnych i znanych treści jego publikacji wynika, iż można by dostrzec dwie formy tych badawczych prezentacji. Jedna posiada zdecydowanie charakter zwartej syntezy i przedstawia podstawowe przesłanki i działy, jakie występowały w historii szkoły i systemu oświatowego w latach Drugiej Rzeczypospolitej. Druga natomiast forma ukazuje w daleko szerszym wymiarze problemy budowy i rozwoju struktur szkoły polskiej i systemu oświatowego oraz zakresu tegoż funkcjonowania w ramach ówczesnych uwarunkowań społecznych.

Przygotowaniem do badań nad dziejami szkoły i oświaty w Drugiej Rzeczypospolitej były dla Profesora ponad dziesięcioletnie prace w Ministerstwie Oświaty a następnie w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej. Owocem tych zajęć łącznie z kompletowaniem i zgłębianiem wielu materiałów źródłowych były dwie publikacje. Pierwsza dotyczyła nauczania dzieci mniejszości narodowych w okresie międzywojennym w Polsce i ukazała się drukiem w 1968 r.² Druga była poświęcona dziejom oświaty dorosłych i obejmowała także czasy lat międzywojennych, a wydano ją aż trzykrotnie³. Rozprawy te, należące do dorobku naukowego Profesora z zakresu dziejów szkoły i oświaty polskiej okresu międzywojennego, stanowią w niniejszym opracowaniu rodzaj wstępu do przedstawienia dwóch podstawowych form ujmowania przezeń historii wychowania i szkolnictwa tego okresu.

Pierwszą formą prezentacji dziejów polskiej szkoły i systemu oświatowego Drugiej Rzeczypospolitej, związaną z badaniami prowadzonymi przez Pracownię, a następnie Zakład Dziejów Oświaty PAN, był udział Profesora w opracowaniu zespołowym działu tomu I podręcznika akademickiego *Historia wychowania wiek XX*⁴. Dział ten jako część I pt. *Dzieje oświaty i myśli pedagogicznej w Polsce w latach 1914–1939*⁵ jest owocem pióra 11 autorów, spośród których Profesor zajmuje dominującą pozycję. Na ponad 200 stron tej części do Profesora należy 42% tekstu. I w takim właśnie wymiarze napisał istotną treść, która ukazuje w doskonałym zarysie dzieje polskiej szkoły okresu Drugiej Rzeczypospolitej.

W tym zwartym zatem ujęciu przy równoczesnym udziale w niektórych rozdziałach współautorów znajdują się najpierw sprawy początków polskiej szkoły konstruowane w przededniu niepodległości. Z kolei są podstawowe akty prawne z pierwszych lat Niepodległej, jak konstytucja z 1921 r., ustawy i dekrety, zwłaszcza dotyczące administracji szkolnej, obowiązku szkolnego czy bezpłatności

² S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968.

³ S. Mauersberg, *Wybrane zagadnienia z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa, Państwowe Zaoczne Studium Oświaty i Kultury Dorosłych, 1972, 1977, 1981.

⁴ *Historia wychowania wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa, PWN, 1980, t. I, cz. I–III.

⁵ Tamże, t. I, cz. I, rozdziały: 1–12.

i powszechności nauczania. Następnie jest rozdział na temat słynnej reformy jędrzejewiczowskiej z 1932 r. i jej wpływu na dalszy rozwój szkolnictwa w latach trzydziestych. Mowa jest dalej o problemie skolaryzacji, o ograniczeniach w dostępie do szkół wyższych ze względów społecznych. Sporo miejsca zajmuje sprawa działań na rzecz szkolnictwa i oświaty prowadzonych przez związki nauczycielskie, zróżnicowane ideowo, lecz wspólnie występujące w zakresie podstawowych potrzeb socjalnych nauczycieli i zagadnień oświatowych⁶.

Poza tym podstawowym zarysem będącym głównie dziełem Profesora są w *Historii wychowania*... także trzy rozdziały, które stanowią owoc wyłącznie opracowania Profesora. Dotyczą one problemu szkolnictwa powszechnego dla mniejszości narodowych, oświaty dorosłych oraz opieki i szkolnictwa specjalnego⁷. W ten sposób zarys ten spełnia wszelkie wymogi prezentacji podstawowej wiedzy na temat dziejów polskiej szkoły i oświaty w czasach Drugiej Rzeczypospolitej i mimo współautorstwa z innymi w paru rozdziałach jest dziełem profesora Stanisława Mauersberga. Ponadto uwzględniając jego wyłączne autorstwo części poświęconej rozwojowi oświaty w Polsce Ludowej⁸, wypada dodać, iż połowa tekstu tomu I *Historii wychowania*..., publikacji zbiorowej, należy do osiągnięć Profesora. I ten fakt, ilustrujący także pierwszą formę prezentacji przez niego dziejów wychowania i oświaty, należy tu bezapelacyjnie podkreślić⁹.

Druga forma ujmowania przez Profesora zagadnień historycznych związanych z polską szkołą i oświatą w latach Drugiej Rzeczypospolitej wyraża się w pracach monograficznych. Poświęcone są one problemom budowy i rozwoju struktur i ustroju szkolnictwa polskiego oraz systemu oświatowego z uwytatnieniem osiągnięć, ale i niedostatków. Zagadnienia te, rozpracowywane na podstawach wielu materiałów źródłowych, zwłaszcza drukowanych, ukazały się drukiem w formie studiów i artykułów oraz jednej publikacji książkowej.

Dwa pierwsze studia stanowiły niejako zapowiedź kierunku badań. Wskazywały bowiem na niezwykle ważną rolę, jaką odgrywała oświata od zarania i w całym okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Studium opublikowane w pracy zbiorowej z 1976 r. i poświęcone *Drogom integracji społeczeństwa polskiego w XIX i XX wieku* wykazało, iż jedną z ważniejszych dróg była właśnie oświata. Wpływ jej szczególnie po rozbiściu społeczno-kulturowym społeczeństwa przez zabory okazał się w świetle tego studium ważnym czynnikiem integrującym i scalałym¹⁰. Analogiczną rolę odegrała polska oświata w zakresie demokratyzacji

⁶ Tamże, t. I, cz. I (S. Mauersberg, rozdziały: 1–4).

⁷ Tamże, t. I, cz. I (S. Mauersberg, rozdziały: 6, 9, 11).

⁸ Tamże, t. I, cz. III, (S. Mauersberg, rozdziały: 1–7).

⁹ Podręcznik ten pomimo różnych ocen zyskał dużą popularność z uwagi na zapotrzebowanie, a wydany został przez PWN trzykrotnie – w latach 1980, 1981 i 1984.

¹⁰ S. Mauersberg, *Wpływ oświaty na integrację społeczeństwa II Rzeczypospolitej 1918–1939*, w: *Drogi integracji społeczeństwa w Polsce XIX i XX w.*, red. H. Zieliński, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1976, s. 57–107.

społeczeństwa, co wskazuje źródłowo udokumentowany artykuł opublikowany w 1980 roku¹¹.

Kolejne dwie prace wskazują na niezwykle aktywną działalność grup nauczycieli, działaczy oświatowych, pedagogów i polityków na rzecz nie tylko rozwoju szkoły i oświaty w omawianym okresie, ale i podniesienia jej roli do poziomu instytucji kształtującej kulturowo i wychowawczo całe młode pokolenie, bezpłatnej i dostępnej dla wszystkich bez żadnej różnicy. Wyrazem tych działań jest studium z 1980 r. poświęcone obradom i uchwałom tzw. Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r., którego idee, jak wskazuje autor, funkcjonowały i inspirowały do końca Drugiej Rzeczypospolitej, a także po zakończeniu II wojny światowej¹². Do tych działań nawiązuje także artykuł z 1985 r., w którym Profesor przedstawił różne orientacje ideologiczne nauczycieli zrzeszonych w trzech głównych związkach zawodowych. Określając występujące różnice ideowe, wykazał równocześnie wspólne ich działania, podejmowane przez wielu nauczycieli na rzecz podstawowych potrzeb szkoły i samych nauczycieli¹³.

Problem, który szczególnie Profesora fascynował w badaniach, to zagadnienie systemu szkoły jednolitej, demokratycznej, bezpłatnej i dostępnej dla wszystkich we wszystkich stopniach nauczania. Tymczasem idea ta mimo wysiłków wielu zainteresowanych nie została w pełni zrealizowana i duże grupy młodzieży pozostawały bez pełnego dostępu do szkoły. Wyrazem stanowiska badawczego Profesora w tej sprawie był jego kolejny artykuł z 1982 r. poświęcony pozycji dzieci robotniczych w ówczesnym szkolnictwie polskim. Wykazał w tym studium, iż pomimo wiążącego wszystkich obowiązku szkolnego i istnienia bezpłatnej szkoły powszechnej dotarcie do wyższych stopni szkolnego kształcenia było niemożliwe z powodu funkcjonujących barier społeczno-ekonomicznych¹⁴. System bowiem ówczesnej oświaty mimo starań o jej zdemokratyzowanie pozostał do końca omawianego okresu w ograniczonym zakresie pod tym względem.

Bolesny ten problem dla wielu w ówczesnej sytuacji, zwłaszcza zdolnych i chętnych do nauki a wywodzących się z warstw biednych, podjął Profesor w szeroko udokumentowanej rozprawie, która ukazała się w roku 1988 pod znamennym tytułem: *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?* A w podtytule sugerował już odpowiedź, iż ów dostęp do szkoły uzależniony był społecznymi uwarunkowaniami uczniów¹⁵. Monografia ta, niezwykle cenna merytorycznie,

¹¹ S. Mauersberg, *System oświaty a problem demokratyzacji społeczeństwa w Polsce (1918–1939)*, w: „Dzieje Najnowsze” 1980, nr 2, s. 3–21.

¹² S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski 14–17 kwietnia 1919 r.*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII, s. 139–156.

¹³ S. Mauersberg, *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce w latach 1918–1939*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1985, nr 2, s. 183–202.

¹⁴ S. Mauersberg, *Dzieci robotnicze w szkołach Rzeczypospolitej*, w: „Zeszyty Naukowe Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Gdańskiego” 1982, nr 13, s. 17–88.

¹⁵ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, w: „Monografie z Dziejów Oświaty”, t. XXXIII, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988.

wskazuje na kilka dziedzin i problemów, z których wynikał ów nierówny dostęp do szkoły. A są to kolejno zaprezentowane, jak: sprawa realizacji idei szkoły jednolitej, zakres funkcjonowania ustroju szkolnego we wszystkich stopniach nauczania i oświaty dorosłych, następnie problem podawania w niektórych regionach kraju nauki początkowej w języku ojczystym oraz zjawisko zróżnicowania społecznego środowiska i szkoły. Na kanwie omówionych tych dziedzin zostały uwydatnione z precyzyjną dokładnością zarówno osiągnięcia, i to w niemałej mierze, ale i negatywne zjawiska uformowanego wówczas systemu oświatowego, które niekorzystnie rzutowały na utrzymywanie się społecznych uwarunkowań dostępu do szkoły¹⁶, co zostało w omawianej książce szeroko i w sposób udokumentowanych zaprezentowane.

O obiektywnej i bezstronnej prezentacji w omawianej książce problemów świadczy stwierdzenie Profesora, jako wnikliwego autora, iż na tle elitarnych szkół średnich ogólnokształcących najbardziej wówczas demokratycznymi szkołami, z uwagi na skład socjalny młodzieży, były, obok seminariów nauczycielskich, seminaria duchowne¹⁷. Charakterystyczne jest również stanowisko Profesora w zakresie omawiania aktywnych działań ludzi i ośrodków na rzecz rozwoju szkoły jednolitej i oświaty dorosłych, zwłaszcza w środowiskach robotniczych i wiejskich. Ukazane zostały bowiem wszystkie nurty o różnych orientacjach społeczno-politycznych, światopoglądowych i ideowych. A chodzi tu zwłaszcza o związki zawodowe nauczycieli i towarzystwa oświatowe, które przy zbieżnych celach w podstawowych kwestiach prezentowały autentycznie przeciwstawne orientacje. Tymczasem w badaniach Profesora znalazły sporo (choć nie w równym wymiarze) miejsca z podaniem ich podstawowych danych odnośnie poglądów i celów działania, aczkolwiek bez cienia jakiegokolwiek dyskwalifikacji, zwłaszcza ze względu na preferowane orientacje ideologiczne, szczególnie te, które były w tamtym czasie kontrowersyjne. Podkreślone zostały w cytowanej rozprawie jedynie te treści, które służyły przebudowie ustroju szkolnego i sprawie wychowania w duchu uniwersalnych wartości i patriotycznego zaangażowania dla kraju¹⁸.

Takie stanowisko Profesora w prowadzonych badaniach w sytuacji lat osiemdziesiątych należało do autentycznie niezależnych z punktu zasad naukowej metodologii. Tym niemniej należy stwierdzić, iż dysponując wieloma źródłami, głównie drukowanymi i to proweniencji urzędowej, niezależnej ideowo i lewicowej, a także kierując się wówczas osobistym zaangażowaniem, skłaniał się w badaniach do podnoszenia niejako priorytetowej prezentacji działań dla dobra i rozwoju szkoły w stylu proponowanym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, a w pracach w zakresie oświaty dorosłych stawał na założenia Towarzystwa

¹⁶ Tamże, s. 31–56, 69–90.

¹⁷ Tamże, s. 52–53.

¹⁸ Tamże, s. 94–97.

Uniwersytetu Robotniczego. Ukazując w ramach tych dwóch odcinków szeroki wachlarz działań, sytuował je zawsze w kontekście odmiennych ideologicznie związków i towarzystw, odnośnie których ograniczał się do przedstawiania ich charakterystyki bez prób ich pomniejszania czy dyskwalifikacji m.in. z tytułu relacji do Kościoła, religii, a w szczególności do duchowieństwa¹⁹.

Z kolei na przełomie lat 80. i 90. ukazały się dwie publikacje, które w dużym stopniu nawiązywały do wyżej omawianej rozprawy poświęconej sprawie społecznego uwarunkowania dostępu młodzieży do oświaty. Było to najpierw skrócone studium, które prezentowało ten identycznie sformułowany temat²⁰. Kolejny problem przedstawiony przez Profesora w tym czasie dotyczył nowego zagadnienia, aczkolwiek wynikał z wyżej określonych społecznych uwarunkowań w odniesieniu do pozycji szkoły i nauczyciela, zwłaszcza szkoły powszechnej. Był to najpierw artykuł poświęcony szkole i nauczycielowi w świetle ówczesnej literatury pięknej²¹. Poszerzone studium o tej samej problematyce, lecz źródłowo powiększone, prezentowało ponownie sytuację szkoły i nauczyciela, ale w świetle literatury pięknej i pamiętnikarskiej²².

Rozprawy następne z połowy lat 90. wniósł kilka nowych szczegółowych problemów charakterystycznych dla ówczesnych działań, jakie były podejmowane na rzecz rozwoju struktur i systemu oświatowego szkolnictwa Drugiej Rzeczypospolitej. Owocem kolejnych badań Profesora była rozprawa poświęcona szkole średniej ogólnokształcącej, jako drodze awansu kulturalnego dzieci chłopskich w okresie międzywojennym²³. Następna praca szczegółowo omawia działania przeprowadzonych wówczas reform szkolnych, a zwłaszcza przebieg reformy jędrzejewiczowskiej z jej pozytywami i niedociągnięciami²⁴. Następnie ukazała się rozprawa z tematem bliskim Profesorowi, który na nowo, w sposób pogłębiony przedstawił udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego Drugiej Rzeczypospolitej. Tu ponownie została podkreślona rola członków Związku Nauczycielstwa Polskiego, a równocześnie uwydatniono niemałe zasługi w tej materii pozostałych związków²⁵. I wreszcie rzecz, która dotyczyła prawa o powszechnym i obowiązkowym nauczaniu, znalazła wyraz w artykule poświę-

¹⁹ Tamże, s. 107–110.

²⁰ S. Mauersberg, *Społeczne uwarunkowania dostępu do szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1991, s. 31–42.

²¹ S. Mauersberg, *Szkola i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie...*, s. 437–444.

²² S. Mauersberg, *Szkola i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. XXXIV, s. 125–174.

²³ S. Mauersberg, *Szkola średnia ogólnokształcąca jako droga awansu kulturalnego dzieci chłopskich w Polsce 1918–1939*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1994, nr 1–2, s. 5–27.

²⁴ S. Mauersberg, *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 19–37.

²⁵ S. Mauersberg, *Udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego Drugiej Rzeczypospolitej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1–2, s. 11–25.

conym sprawie wykonania tegoż prawa, co w świetle badań Profesora, mimo ustawowego założenia, miało także zróżnicowany zakres realizacji²⁶.

Ostatnią wypowiedzią Profesora w sprawie polskiej szkoły i systemu oświatowego Drugiej Rzeczypospolitej był referat wygłoszony w czasie sesji naukowej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w 1999 r., poświęconej idei katolickiej i liberalnej myśli wychowawczej w Polsce w okresie międzywojennym. Referat ten dotyczył zagadnienia orientacji ideologicznych w ruchu nauczycielskim w latach 1918–1939²⁷. Temat ten z uwagi na sposób postawienia problemu doskonale korespondował z ideą symposium. Ukazał bowiem dwa przeciwstawne nurty w ruchu nauczycielskim: chrześcijańsko-narodowy, reprezentowany przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, i liberalno-demokratyczny, którego przywódczą siłą był Związek Nauczycielstwa Polskiego.

W szczególności zatem, jak wynika z ustaleń badawczych Profesora, związki te różniły się w poglądach, jak i w wielu działaniach, a także w odniesieniach do reform szkolnych, a zwłaszcza w stosunku do Kościoła i jego przedstawicieli w sprawach kierunku wychowania i systemu szkolnictwa. Powyższe ustalenia zasługują na podkreślenie, ponieważ w tak obszernym wymiarze stanowią pierwszą relację w stosunku do wcześniejszych, krótko ujętych wywodów Profesora w tej materii. Zresztą we wstępie tego referatu poinformował niejako o zweryfikowanej jego wersji w stosunku do wcześniejszej z 1985 r. Do kolejnego zatem ustalenia w referacie, które zasługuje na uznanie, należy również obiektywny opis stanu rzeczy i działań wychowawczych szkolnictwa związanych z obowiązkową nauką religii, praktykami w tym zakresie i misją kanoniczną dla nauczycieli tego przedmiotu. Co więcej, odnotowane zostały w ramach pełnych i obiektywnych relacji działania związków ideologicznie względem siebie przeciwstawnych, lecz wspólnie występujących w istotnych sprawach szkolnych, nauczycielskich i wychowania patriotycznego. Było to możliwe dzięki dążeniu Profesora do prezentacji w swoich badaniach zawsze obiektywnego stanu rzeczywistości, w tym przypadku Drugiej Rzeczypospolitej.

W podsumowaniu powyższych wywodów dotyczących badań profesora Stanisława Mauersberga w zakresie dziejów szkoły polskiej i systemu oświatowego z zakresem tegoż funkcjonowania w latach Drugiej Rzeczypospolitej, ukazanych w dwóch niejako formach, nasuwają się dwie uwagi. Ukazane prace i publikacje stanowią dużą część dorobku badawczego Profesora, ale to jedynie część całości jego osiągnięć, to po pierwsze. A po wtóre, powyższe opracowanie można przyjąć jako jedynie próbę czy może propozycję dość ogólnej charakterystyki tego twór-

²⁶ S. Mauersberg, *Wykonywanie obowiązku szkolnego w niepodległej Polsce (1918–1939)*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. XXXVII, s. 155–176.

²⁷ S. Mauersberg, *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce 1918–1939*, w: *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w latach 1918–1939*, red. ks. E. Walewander, Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000, s. 71–93.

czego dorobku wraz z podkreślonymi wątkami, jakie wynikały z interesującej, problemowo ujmowanej i w duchu obiektywizmu naukowego prezentowanej Jego umiłowanej historii wychowania, to jest autorstwa nieodżałowanej dla nas pamięci profesora Stanisława Mauersberga.

BIBLIOGRAFIA

Grochowski L., *Bibliografia zawartości „Rozpraw z Dziejów Oświaty” t. I–XXX (1958–1987)*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1987, t. XXX.

Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003, Księga Jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności, red. J. Schiller, L. Zasztowt, Warszawa 2004.

Szulakiewicz W., *„Rozprawy z Dziejów Oświaty” (1958–2003). Studium z historii czasopisma*, Toruń, Wydawnictwo UMK, 2004.

Walczak M., *Życie, działalność pedagogiczna i naukowa profesora Stanisława Witolda Mauersberga (1924–2012)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4.

MARZENA PĘKOWSKA
Kielce

ORGANIZACJA ZAKŁADU LECZNICZO-WYCHOWAWCZEGO „CENTOS” DLA ŻYDOWSKICH DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE W OTWOCKU (1928–1939)

Rozwój teorii i praktyki polskiej pedagogiki specjalnej ściśle wiąże się z okresem dwudziestolecia międzywojennego. Tworzono wtedy naukowe podstawy tej dyscypliny i doskonalono praktykę w zakresie pracy wychowawczej i dydaktycznej niepełnosprawnych. Współczesna literatura, odnosząca się do genezy polskiej pedagogiki specjalnej, często koncentruje się na tym okresie. Jednakże w badaniach nad szkolnictwem specjalnym ciągle istnieją obszary wymagające dalszych poszukiwań. Dotyczą one także zagadnień związanych z funkcjonowaniem żydowskich zakładów specjalnych. Z nielicznych statystyk odnoszących się do żydowskich dzieci specjalnej troski wynika, że w roku szkolnym 1934/35 na terenie Rzeczypospolitej ponad 9 tys. dzieci uczyło się w szkołach specjalnych. W tej grupie ponad 17% stanowiły dzieci żydowskie. Przy czym w zakładach dla ociemniałych było 2% dzieci żydowskich, dla moralnie zaniedbanych 4%, dla głuchoniemych 16% i dla upośledzonych prawie 22% dzieci¹. Jednocześnie społeczność żydowska rozpoczęła organizację własnych instytucji o tym charakterze. Najstarszą żydowską szkołą zajmującą się kształceniem upośledzonych dzieci była Żydowska Szkoła dla Głuchoniemych Izaaka Bardacha we Lwowie, która powstała już w 1876 roku. Kolejne były: Zakład dla Głuchych Dzieci Żydowskich w Łodzi (1910 r.) oraz Szkoła i Internat dla Głuchoniemych, założona przez Litmana Himelszejna w Międzyrzeczu Podlaskim (1911 r.). W okresie międzywojennym, obok funkcjonujących, powstały nowe zakłady dla głuchoniemych dzieci żydowskich. Były to: Prywatna Szkoła Powszechna i Internat dla Głuchoniemych

¹ *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, red. J. Zineman, t. 1., Warszawa 1938, s. 99–100.

Dzieci Żydowskich w Warszawie (założona w 1923 r.) oraz Centralny Zakład Dla Dzieci Czterozmysłowych w Bojanowie, działający w latach 1926–1932. Ważną placówką był zakład dla dzieci upośledzonych umysłowo CENTOS w Otwocku, założony w 1928 roku. Tuż przed wojną, bo w 1936 roku, w Lublinie uruchomiono Zakład Wychowawczy dla Dzieci Upośledzonych².

Przedmiotem niniejszego opracowania są dzieje Zakładu Lecznico-Wychowawczego „Centos” w Otwocku, przeznaczonego dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, zorganizowanego w 1928 roku przez Centralne Stowarzyszenie Opieki nad Dziećmi i Sierotami Żydowskimi CENTOS. Bazę źródłową, pozwalającą na przedstawienie organizacji tej placówki, stanowią głównie czasopisma, prasa i skromne materiały archiwalne Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Żydowskiego Instytutu Historycznego w Warszawie, Archiwum Państwowego w Otwocku oraz Muzeum Ziemi Otwockiej. Informacje dotyczące działalności tej instytucji jak i jej założyciela są rozproszone i niepełne. Pewną trudność w interpretacji danych przynoszą także niekonsekwencje w nazewnictwie tych instytucji, głównie w doniesieniach prasowych.

Jak już wspomniano, Zakład Lecznico-Wychowawczy dla upośledzonych dzieci w Otwocku działał pod nadzorem Centralnego Stowarzyszenia Opieki nad Dziećmi i Sierotami Żydowskimi – CENTOS, działającego na podstawie postanowienia MSW z dnia 3.06.1924 r. nr B.B 2249/24 i wciągniętego do rejestru stowarzyszeń i związków pod numerem 1114³. Założycielami stowarzyszenia byli dr M. Peker i radna R. Szteinowa. Do zakresu działalności towarzystwa należało:

1. zakładanie i prowadzenie *szkoły dla dzieci ułomnych*, kolonii letnich i uzdrowisk, warsztatów rzemieślniczych;
2. urządzanie kursów, wykładów i odczytów, wydawanie czasopism, broszur i innych materiałów odnoszących się do wychowania i opieki nad dzieckiem;
3. urządzanie dla dzieci żydowskich szpitali, sanatoriów, ambulatoriów i innych instytucji zajmujących się terapią i promocją zdrowia;
4. zakładanie i wspomaganie instytucji wychowania fizycznego;
5. opieka nad zdrowiem matki i dziecka;
6. opieka nad zdrowiem młodzieży szkolnej⁴.

Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce (1938 r.) podaje nazwę tej organizacji jako: Związek Towarzystw Opieki nad Żydowskimi Sierotami i Dziećmi Opuszczonymi w Rzeczypospolitej Polskiej – CENTOS, zrzeszający istniejące już towarzystwa, których celem była opieka nad dziećmi żydowskimi. CENTOS

² M. Pękowska, *Wprowadzenie do badań nad żydowskimi stowarzyszeniami i zakładami dla głuchych i niewidomych w II RP*, w: *Z dziejów oświaty na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Studia i szkice*, red. M. Pękowska, Kielce 2007, s. 79.

³ Dz. Urz. MSW z. l.IV.1925 r., nr 1.

⁴ *Centralne Stowarzyszenie Opieki nad Dziećmi i Sierotami Żydowskimi*, w: „Nasz Przegląd” 1924, nr 167, s. 3.

prowadził szeroki zakres działalności i miał 7 central: w Warszawie, Białymstoku, Wilnie, Pińsku, Równem, Lwowie i Krakowie⁵.

Związek i wchodzące w jego skład organizacje udzielały pomocy w różnej formie przeszło 27 000 dzieci. Na terenie 181 miast w Polsce związek posiadał 282 zakłady i kolonie. W tej liczbie było około 80 schronisk, 15 burs, 15 świetlic, 2 gospodarstwa rolne, 3 szkoły specjalne, 86 kolonii letnich, 11 kolonii zimowych, żłobki, kuchnie i warsztaty⁶. Szczegółowe dane dotyczące organizacji pomocy niesionej przez CENTOS przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1
Rozwój organizacyjny CENTOS w latach 1926–1936

Rok	Liczba miast	Liczba komitetów	Liczba członków	Liczba dzieci
1926	335	349	45 316	20 245
1927	316	344	52 625	17 800
1928	291	327	50 329	15 922
1929	232	276	40 268	13 050
1930	214	282	51 723	13 632
1931	210	277	53 792	13 938
1932	192	257	46 926	15 152
1933	189	253	44 192	15 402
1934	179	249	42 079	17 394
1935	180	251	44 612	27 693

Źródło: AAN, Zespół MSW 9/I, Sprawozdanie Wydziału Narodowościowego MSW z życia mniejszości narodowych za I kwartał 1936 roku, k. 258.

Jak wynika z powyższej tabeli, stowarzyszenie swoim wsparciem i pomocą obejmowało znaczną liczbę dzieci. Należy podkreślić, że potrzebującym oferowano różnorodne formy wsparcia. Dla przykładu, w 1935 roku ponad 27 tys. dzieci skorzystało z opieki, w tym w zakładach przebywało ponad 10 tys. dzieci a na koloniach letnich około 12 tys. dzieci. Ponadto około 4 tys. dzieci umieszczono w domach prywatnych. Nadrzędnym celem działalności stowarzyszenia było przygotowanie podopiecznych do dorosłego życia. W tym celu główny nacisk kładziono na nauczanie zawodu. W 1935 roku przygotowanie zawodowe zdobyło 164 podopiecznych, zaś w okresie poprzednich 10 lat przygotowanie takie zdobyło ponad 6 tys. dzieci⁷. Szczegółowe dane dotyczące rodzajów opieki nad dziećmi przedstawia poniższa tabela.

⁵ *Almanach szkolnictwa...*, s. 462.

⁶ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Zespół MSW 9/I, *Sprawozdanie Wydziału Narodowościowego MSW z życia mniejszości narodowych za I kwartał 1936 roku*, k. 258–259.

⁷ Tamże, k. 258–259.

Tabela 2
Zakres opieki nad dziećmi realizowanej przez CENTOS w latach 1926–1936

Rok	Liczba zakładów	Liczba dzieci w zakładach	Liczba dzieci poza zakładem	Liczba dzieci na koloniach i sanatoriach	Dzieci ogółem	Uczące się	Zatrudnione w zakładach	Usamodzielnione
1926	142	4 671	11 108	4 466	20 245	11 419	5 081	2 402
1927	169	4 644	8 967	4 186	17 800	9 743	4 450	8 989
1928	172	4 521	7 178	3 223	15 922	8 119	3 594	3 818
1929	174	4 810	4 556	3 684	13 050	6 128	2 925	4 289
1930	189	4 920	3 879	4 833	13 632	5 896	2 469	4 696
1931	187	4 942	3 683	5 313	13 938	5 135	2 321	4 943
1932	194	4 894	3 470	6 788	15 152	5 053	2 212	5 294
1933	191	5 032	3 477	6 593	15 402	5 084	2 213	5 558
1934	200	5 297	3 681	8 417	17 395	5 556	2 192	5 790
1935	282	7 332	3 385	16 536	27 693	6 423	1 164	6 012

Źródło: AAN, Zespół MSW 9/I, *Sprawozdanie Wydziału Narodowościowego MSW z życia mniejszości narodowych za I kwartał 1936 roku*, k. 259.

Materiały zgromadzone w Archiwum Żydowskiego Instytutu Historycznego w Warszawie wskazują, że Związek zrzeszał społeczne organizacje opiekuńcze w całym kraju a podlegało mu ponad 200 domów dziecka, internatów i burs, prowadził akcje kolonijne, poradnie zawodowe, pedagogiczne i szkolne, wydawał czasopisma specjalistyczne. Przed wojną te szerokie działania podejmowane były przez dziewięć central (łącznie z warszawską), zaś w pierwszych miesiącach okupacji przez oddziały w Ciechanowie, Gostyninie, Hrubieszowie, Lublinie, Ostrowcu, Radomiu, Siedlcach, Tomaszowie, Włocławku i Włodawie. Związek był jednak zmuszony do ograniczenia swej działalności do terenu Warszawy a potem do terenu getta oraz placówek w Miedzeszynie i Otwocku⁸.

Zakład Lecznico-Wychowawczy „Centos” w Otwocku jako jedyna placówka przeznaczona dla żydowskich dzieci niepełnosprawnych intelektualnie otwarty został w 1928 roku. Zakład miał na celu przystosować dziecko niepełnosprawne – przez odpowiednie wychowanie, specjalne nauczanie i pracę w warsztatach – do współżycia w społeczeństwie i zdolności zarobkowania.

Na potrzeby placówki Związek przejął i odremontował w Otwocku budynek Sierocińca Ludowej Ligi Oświatowej, by od marca 1928 roku nowa placówka

⁸ Archiwum Żydowskiego Instytutu Historycznego, *Inwentarz zespołu archiwalnego: Centrala Towarzystwa Opieki nad Sierotami i Dziećmi Opuszczonymi Centos*, Warszawa-getto 24.07.1941–26.05.1942, sygn. 200, oprac. A. Jarzębowska, s. 2.

mogła rozpocząć swoją działalność. Jej kierownikiem⁹ została dr Zofia Rosenblum¹⁰, wspierana przez grono pedagogów i lekarzy, m.in. Józefa Twerskiego¹¹.

BAZA LOKALOWA ZAKŁADU W OTWOCKU

Placówka zajmowała zabudowania przy ul. Glinieckiej. Trudno dzisiaj ustalić bezsporne położenie zakładu, bowiem w istniejących źródłach podawane są różne jego adresy. Jednakże z zachowanych planów rozbudowy istniejących wówczas lokali wynika, że placówka mieściła się przy ul. Glinieckiej 4¹². Potwierdza to spis abonentów pocztowo-telegraficznych Otwocka, gdzie podano taki sam adres¹³. W różnych źródłach (m.in. cytowanych w dalszej części opracowania) wspomina się także o sierocińcu Centosu przy ul. Glinieckiej jako odrębnej instytucji¹⁴. Trudno dzisiaj ustalić zdecydowanie¹⁵, czy działała taka placówka, czy tak

⁹ *W zakładzie dla umysłowo niedorozwiniętych dzieci*, w: „Nasz Przegląd” 1929, nr 184, s. 8.

¹⁰ Warto w tym miejscu wspomnieć kilka słów o dr Zofii Rosenblum, polskim lekarzu pediatrze, neuropediatrze i psychologu dziecięcym żydowskiego pochodzenia, współtwórczyni opieki zdrowotnej nad dziećmi w Polsce. Dr Z. Rosenblum (Rosenblum-Szymańska) urodziła się w 1888 roku w Łodzi. W 1915 roku ukończyła studia medyczne w Paryżu, po czym pracowała w klinice neurologicznej w Moskwie. W 1918 roku wróciła do Polski i utworzyła pierwszą w kraju Poradnię Pedagogiczną w Warszawie, którą kierowała w latach 1923–1939. Zorganizowała z ramienia Centosu Zakład dla Dzieci Specjalnej Troski w Otwocku, którego w latach 1928–1939 była lekarzem naczelnym. W latach 1918–1920 współpracowała z Januszem Korczakiem, badając rozwój psychopedagogiczny wszystkich wychowanków jego sierocińca. Po wybuchu II wojny światowej wraz z Adolfem Bermanem i Józefem Gitlerem organizowała zarząd Centosu – została jego lekarzem naczelnym, wszystkim placówki dziecięcej podlegały jej pod względem sanitarnym. W październiku 1940 roku znalazła się w getcie warszawskim. W lipcu 1942 roku była świadkiem zastrzelenia na ulicy getta doktora Szeinkalka, kiedy szedł do pacjenta. Po I Wielkiej Akcji Wsiedleńczej Centos został zlikwidowany, co spowodowało, że została bez pracy. W sierpniu 1942 roku razem z siostrzenicą Jasią przedostała się na aryjską stronę. Pomogła im w tym znajoma Polka – pani Leszeżanka, pracownica Zarządu Miejskiego, która zapisała Szymańską do kolumny pracowników Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miejskiego. Pracowała w zakładzie dla chłopców moralnie zaniedbanych przy ulicy Puławskiej 97. Początkowo ukrywała się u Ireny Solskiej, następnie przez 17 dni w klasztorze sióstr Niepokalanek przy ulicy Kazimierzowskiej, a potem w klasztorze Sióstr Urszulanek w Ożarowie, gdzie doczekała końca wojny. Po zakończeniu wojny (w latach 1945–1949) pracowała w Departamencie Opieki nad Dzieckiem przy Ministerstwie Oświaty. Następnie w latach 1949–1971 była kierownikiem Poradni dla Dzieci i Młodzieży w Instytucie Higieny Psychiczej w Warszawie. Jako delegat Ministerstwa Zdrowia występowała na międzynarodowych kongresach. Zmarła w 1978 roku. Została pochowana na cmentarzu żydowskim przy ulicy Okopowej w Warszawie (kwatery 67, rząd 5). Jest autorką następujących prac: *Byłam tylko lekarzem* (1979), *Dziecko nieżnośne czy chore* (1969), *Psychiatria wieku dziecięcego i młodzieńczego* (1967), *Dziecko nieżnośne czy chore* (1965), *Mój tatuś pije* (1962), *Dziecko wykolejone* (1959), *Dziecko trudne* (1957). Por: H. Kroszczor, *Cmentarz Żydowski w Warszawie*, Warszawa 1983, passim.

¹¹ *Zakład dla umysłowo upośledzonych dzieci żydowskich w Otwocku*, w: „Nasz Przegląd” 1929, nr 127, s. 11.

¹² Archiwum Państwowe m. st. Warszawy, Oddział w Otwocku, *Akta Miasta Otwocka*, sygn. 2487, k. 5.

¹³ *Spis Abonentów Urzędu Poczt. Telegr. Otwock*, w: *Uzdrowisko Otwock. Informator*, s. 19, Otwock 1935. Zbiory Muzeum Ziemi Otwockiej, sygn. MZO/IV/892/2009.

¹⁴ *Po utworzeniu w Otwocku getta żydowskiego opieka nad dziećmi pozbawionymi rodziców sprawowana była przez: Dom Dziecka przy ul. Górnej 22, Ochronę Towarzystwa Ochrony Zdrowia (TOZ) przy ul. Staszica 39, Zakład Wychowawczo-Leczniczy „Centos” przy ul. Glinieckiej 1 i Schronisko „Centos” przy ul. Glinieckiej 5*, w: M. Kalinowski, *Otwock w latach II wojny światowej i okupacji niemieckiej*, w: „Rocznik Mazowiecki” 2002, nr 14, s. 151.

¹⁵ W zbiorach Archiwum i Muzeum Ziemi Otwockiej nie zachowały się dokumenty, które pozwoliłyby jednoznacznie wyjaśnić poruszane kwestie. Podczas II wojny światowej budynki przy ul. Glinieckiej uległy zniszczeniu, co przedstawił w końcowej części opracowania. Autorka pragnie podziękować pracownikom Muzeum Ziemi Otwockiej, zwłaszcza Panu Sebastianowi Rakowskiemu, za pomoc w poszukiwaniu danych dotyczących Zakładu Centosu.

nazywano opisywany Zakład. Zwłaszcza że przyjmowano do niego sieroty, a na swoje potrzeby przystosowano kilka zabudowań, co dość szczegółowo opisano w sprawozdaniu z działalności tej placówki. Podano w nim, że budynek szkoły i internatu mieścił się w czteromorgowym, pięknym lesie, z dala od zgiełku ulicy. Pokoje były przeważnie 4-, 6-lóżkowe, za wyjątkiem dwóch sal 12-lóżkowych. Dzieci mogły być podzielone na grupy odpowiadające sobie wiekiem i właściwościami charakteru.

Na parterze mieściły się pokoje przeznaczone dla chłopców, na pierwszym piętrze dla dziewczynek. Pokoje były czyste i jasne, a dzieci miały prawo przyozdobić je według uznania wycinankami, kwiatami, rysunkami. Obowiązywała zasada, że dzieci nie korzystały ze swoich pokoi w ciągu dnia. W budynku znajdowały się także dwa pomieszczenia kąpielowe z natryskami, dzięki którym dzieci mogły korzystać latem z codziennych natrysków, zimą natomiast korzystały z kąpieli tylko dwa razy w tygodniu. Na parterze mieściła się jadalnia, kuchnia i szafarnia. Z drugiej strony budynku znajdowało się oddzielne wejście do gabinetu lekarskiego, w którym przeprowadzane były badania lekarskie i psychologiczne.

W oddzielnym pawilonie mieścił się tak zwany „mały domek”. Był to internat dla 15 dzieci dotkniętych gruźlicą gruźczołową i miewających stany podgorączkowe. Także w oddzielnym budynku znajdowała się izolatka i pokój dla higienistki. Budynek szkolny również mieścił się w oddzielnym lokalu, położonym w parku, uprawianym jako ogródek szkolny. W głębi parku znajdował się budynek warsztatowy, gdzie na parterze mieściły się: warsztat stolarski, sloydowy i duża sala gimnastyczna, która służyła zarazem jako świetlica. Na I piętrze ulokowano warsztat ćwiczeń dla dzieci głęboko upośledzonych oraz warsztat robót bielizniarskich i haftów¹⁶. Ponadto Zakład utworzył w specjalnym pawilonie oddział dla 15 dzieci głęboko upośledzonych, o ilorazie poniżej 40. Specjalna wychowawczyni i nauczycielka zajmowały się tymi dziećmi, których nie łączono z pozostałymi wychowankami. Jednakże po 2 latach oddział ten zlikwidowano¹⁷.

Kancelaria i mieszkanie kierownika administracyjnego Zakładu również znajdowały się w oddzielnym budynku.

Zadbano także o teren przylegający do Zakładu. Przed budynkiem warsztatowym przygotowano duży plac do gier i zabaw, zaś w lesie wydzielone zostały place do gry w siatkówkę i krokieta. Latem cały szereg zajęć, szczególnie z młodszymi dziećmi, odbywał się w lesie. Las także był starannie utrzymany, aleje odgrodzono palikami z drzewa, a o klomby kwiatowe dbali sami wychowankowie. Tak więc warunki socjalne zakładu przedstawiały się bardzo dobrze, dawały także szansę na efektywną pracę.

¹⁶ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 3, s. 49–57.

¹⁷ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 1–2, s. 23–31.

PERSONEL

Personel Zakładu stanowili: kierownik, lekarz psychopatolog, intendent, czterech nauczycieli pełniących zarazem czynności wychowawcze, nauczycielka słoju, stolarz, higienistka oraz personel techniczny, czyli kucharka, pomoc kucharki (obowiązki te pełniła wychowanka Zakładu), dozorca, jego pomocnik, służąca i praczka¹⁸.

Kadrze pedagogicznej stawiano wysokie wymagania. Wychowawcy musieli posiadać wiedzę z dziedziny pedagogiki leczniczej. Zakład bardzo starał się o to, aby pozyskać siły pedagogiczne posiadające dyplom Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Przez Zakład „Centos” w ciągu 5 lat jego istnienia przewinęło się około 10 wychowawców/wychowawczyń. Ich pracę oceniano bardzo wysoko, podkreślając wyjątkowo bliski i serdeczny stosunek do wszystkich dzieci¹⁹. Niestety autorce nie udało się odnaleźć nazwisk pracowników placówki.

TECHNIKA PRZYJMOWANIA DZIECI DO ZAKŁADU

Nadrzędnym celem Zakładu była praca wychowawcza głównie z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. Dlatego też na początku przyjęto zasadę, że Zakład nie będzie przyjmował dzieci głęboko upośledzonych, nienadających się do nauki szkolnej. Z tego samego względu nie przyjmowano także *dzieci głęboko psychopatycznych, lecz inteligentnych*, które w środowisku dzieci upośledzonych umysłowo czułyby się bardzo źle, oraz dzieci moralnie zaniedbanych, wobec których należałoby zastosować inne metody wychowawcze. Ponadto uznano, że na prowincji, gdzie brak jest szkół specjalnych, dziecko upośledzone nie ma żadnych możliwości rozwoju i że obowiązkiem Zakładu jest przyjść z pomocą w pierwszym rzędzie tym instytucjom, które są z dala od dużego miasta i nie mają kontaktu ze szkolnictwem specjalnym²⁰. Jednakże z czasem te zasady uległy zmianie i do Zakładu przyjmowano: 1) dzieci upośledzone umysłowo, o ilorazie nie niższym niż 45, 2) dzieci psychopatyczne w wieku szkolnym (upośledzeni umysłowo), 3) dzieci moralnie zaniedbane, co do których była pewność, że społeczne zachowania częściowo są wynikiem upośledzenia umysłowego, a częściowo bardzo złych warunków środowiskowych. Zakład miał kilkoro takich dzieci, przekazanych przez Sąd dla nieletnich, i osiągał duże efekty w ich leczeniu i wychowaniu.

¹⁸ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 3, s. 49–57.

¹⁹ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 1–2, s. 23–31.

²⁰ Tamże, s. 23.

Co więcej, kłopoty finansowe, jakie pojawiły się w placówce w latach trzydziestych, zmusiły ją do przyjęcia w roku 1930 i 1931 dzieci z rodzin prywatnych, najczęściej głęboko upośledzonych, gdyż tylko takie, jako bardzo uciążliwe w domu, były Zakładowi powierzane.

Przed przyjęciem do Zakładu każde dziecko musiało być zbadane przez poradnię pedologiczną Towarzystwa Przyjaciół Dzieci lub przez psychopatologa placówki. Dzieci poddawano szczegółowemu badaniu w trzech kierunkach: 1) somatycznym, 2) psychologiczno-psychiatrycznym, 3) socjologicznym.

1) Badanie somatyczne, poza badaniem narządów wewnętrznych i dokładnym badaniem neurologicznym, obejmowało prześwietlenie i badanie oczu na jaglicę. Bez zaświadczenia lekarza-okulisty i bez prześwietlenia żadne dziecko do Zakładu nie mogło być przyjęte.

2) Badanie psychologiczno-psychiatryczne obejmowało ustalenie ilorazu inteligencji za pomocą skali Bineta-Termana oraz badanie poszczególnych funkcji psychicznych, jak: pamięć, uwaga, motoryka. Badania te uzupełniano szczegółową rozmową z dzieckiem, w której, nawiązując do jego zainteresowań, przeżyć, pracy szkolnej, starano się uzyskać możliwie dokładny obraz psychiki dziecka. W badaniach tych uwzględniano także opinie na temat dziecka z innych zakładów lub opinie rodziców.

3) Badanie socjologiczne obejmowało wywiad środowiskowy, o ile środowisko dziecka było znane, oraz wywiad w szkole, do której dziecko poprzednio uczęszczało²¹.

Każde nowe dziecko po przybyciu do Zakładu było przydzielane do odpowiedniej grupy pod względem wieku i rozwoju intelektualnego. Przykładano wiele starań, aby dziecko jak najszybciej żyło się z otoczeniem. W tym celu nowemu wychowankowi na pewien czas przydzielano opiekuna spośród dzieci w grupie, który miał na celu wprowadzenie „nowego” w życie Zakładu, w jego przywileje, obowiązki itp. W ten sposób postępowano wiele lat, osiągając bardzo pozytywne wyniki. Uważano, że dziecko upośledzone umysłowo, niepewne siebie, nieśmiałe, często nieumiejące się wypowiedzieć, niepotrafiące sobie radzić w nowym otoczeniu, łatwiej się porozumiewa z rówieśnikiem niż z wychowawcą i łatwiej wdraża się w życie nowego środowiska.

W chwili rozpoczęcia działalności Zakładu i kwalifikacji pierwszych wychowanków wysłano do poszczególnych sierocińców specjalnie przygotowanych współpracowników poradni pedologicznej, którzy na miejscu zbierali szczegółowe wywiady i poddawali każde dziecko badaniom psychologicznym. Obecność współpracowników poradni w poszczególnych sierocińcach miała na celu wstępną diagnozę wszystkich dzieci tam przebywających.

²¹ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 3, s. 49–57.

Po przyjeździe do Warszawy współpracownicy Poradni przedstawili około 157 dokładnie opracowanych wywiadów. Z tych kart na wspólnej konferencji, po kilkunastu naradach, wybrano 37 wychowanków, których iloraz inteligencji wahał się między 45–75. Mimo tych zabiegów okazało się, że dzieci, które przybyły do Zakładu, były bardzo różne. Dzieci oligofreniczne przejawiały niektóre cechy wybitnie psychopatyczne, u innych przejawiały się skłonności aspołeczne, kradzieże, kłamstwa, włóczęgostwo. Każde dziecko było jednostką zupełnie indywidualną, wobec której należało znaleźć odpowiednie podejście. Ta okoliczność określiła z góry charakter wychowawczy placówki, polegający na najdalej idącym indywidualizowaniu dzieci.

Jak wynika z danych statystycznych, w Zakładzie od 21 marca 1928 r. do 1 marca 1933 r. przebywało 131 dzieci, z tej grupy 20 opuściło placówkę przed upływem roku. W następnym roku z ogólnej liczby 111 podopiecznych 40 kolejnych wychowanków opuściło ośrodek. Tym samym w roku 1934 Zakład liczył 71 dzieci²². W dziesiąty jubileusz istnienia placówka mieściła w swoich murach około 200 wychowanków. W tej grupie były także dzieci przedszkolne²³.

Z czasem do Zakładu zaczęto przyjmować dzieci w znacznie młodszym wieku i z wyższym ilorazem inteligencji. Okoliczności te wpłynęły na zmianę charakteru placówki. O ile początkowo kładziono największy nacisk na przygotowanie wychowanków w zakresie rzemiosła ze względu na znacznie opóźniony wiek szkolny, o tyle później bardziej skupiono się na kształceniu ogólnym.

Charakter pracy warsztatowej również uległ zmianie. Pierwsze warsztaty nosiły cechę warsztatów rzemieślniczych (szewstwo, koszykarstwo, bielizniarstwo) dla możliwie szybkiego usamodzielnienia wychowanka. Później warsztat stał się dopełnieniem szkoły, a praca ręczna jednym z etapów wychowania i szkolenia dziecka. Dominowały wtedy warsztaty: stolarski, słoju, warsztat robót kobiecych, bielizniarstwo, które nie miały na celu wyszkolenia zawodowego, lecz przede wszystkim wyrobienie sprawności i koordynacji ruchów, zręczności, systematyczności.

SZKOŁA

Szkoła zakładowa, zarejestrowana w Kuratorium, obejmowała przedszkole dla dzieci głęboko upośledzonych, przedszkole dla dzieci psychopatycznych i zahamowanych psychicznie i 3 oddziały szkoły specjalnej w zależności od wieku i poziomu intelektualnego dzieci. Językiem wykładowym w ciągu pierwszych trzech lat działalności szkoły był żydowski, gdyż większość dzieci pochodziła z Kresów i zupełnie nie znała języka polskiego. Z czasem jednak do szkoły zgłaszały się dzieci z Warszawy i od roku szkolnego 1931/32 wprowadzono język

²² Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 1–2, s. 23–31.

²³ A. Berger, *Dziesięciolecie zakładu CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1937, nr 3, s. 49–51.

polski jako wykładowy. W szkole posługiwano się takim samym programem jak w innych placówkach szkolnictwa specjalnego. Przedszkole dla dzieci głęboko upośledzonych prowadzono systemem M. Montessori. W przedszkolu dla dzieci psychopatycznych i chorych psychicznie uwzględniano przeważnie metody freblowskie, starając się pobudzić dziecko do samodzielnej pracy.

W szkole specjalnej stosowano metodę ośrodków zainteresowań O. Decroly. Dążono do tego, aby dziecko miało do nauki stosunek czynny, czyli zdobywało wiadomości samodzielnie, a nie tylko otrzymywało je. Lekcje często prowadzono w postaci wycieczek przyrodo- i krajoznawczych. Przy szkole znajdował się ogródek i każde dziecko uprawiało ogrodnictwo z obowiązkiem prowadzenia dzienniczka ogrodniczego.

W późniejszym okresie Zakład nawiązał współpracę ze Szkołą Powszechną Miejską i wysyłał ośmiu wychowanków do poszczególnych oddziałów (3, 4, 5). Ten eksperyment przyniósł dobre efekty – dzieci czyniły postępy w nauce, w szkole podkreślano ich karność, uspołecznienie i usamodzielnienie²⁴.

WARSZTATY

Warsztaty zakładowe przeszły przez dwa okresy. Gdy Zakład z początku przyjął 37 starszych dzieci, starano się dać wychowankom, w możliwie krótkim czasie, wykształcenie zawodowe, które umożliwiłoby im egzystencję. Zorganizowano warsztaty: bieliźniarski, koszykarski i szewski. Były one prowadzone przez wykwalifikowanych, cechowych majstrów. Warsztaty bieliźniarski i szewski zaspakajały potrzeby zakładowe i przyjmowały nawet drobne zlecenia prywatnych osób. Dużą rolę wychowawczą odegrał warsztat koszykarski, nieoceniony dla dzieci nadmiernie ruchliwych, o nieskoordynowanych ruchach. Praca koszykarska, łatwa i niewymagająca zbytniego skupienia uwagi ani dużego wysiłku fizycznego, była dobrze przystosowana do potrzeb głęboko upośledzonych dzieci. W warsztatach prowadzono dzienniki, w których odnotowywano postępy dzieci. O umiejętnościach wychowanków może świadczyć fakt, że kiedy po 2-letnim istnieniu Zakładu zorganizowano wystawę prac wychowanków, prawie wszystkie eksponaty zostały sprzedane. Ponadto z samodzielnej pracy zawodowej utrzymywało się 10 dziewcząt oraz dwóch szewców – wychowanków placówki. W późniejszym okresie, kiedy w Zakładzie przebywały dzieci w wieku 7–15 lat, warsztaty z konieczności przestały być placówką szkolenia zawodowego, a stały się jedynie przystosowaniem do pracy zawodowej, młodsze dzieci pracowały w warsztacie słojdowym (zakres: pudełkarstwo, rafia, introligatorstwo), starsi chłopcy w warsztacie stolarskim, a dziewczęta w bieliźniarskim, prowadzonym przy zakładowej szwalni²⁵.

²⁴ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 3, s. 49–57.

²⁵ Tamże, s. 49–57.

METODY WYCHOWAWCZE STOSOWANE W ZAKŁADZIE

Zadaniem Zakładu „Centos” było roztoczenie opieki nad rozwojem psychofizycznym każdego dziecka w zakresie jego możliwości i we właściwym dla niego tempie. Dlatego system wychowawczy placówki opierał się na najdokładniejszym zapoznaniu się z odrębnościami psychiki dziecka, zdobyciu jego zaufania, nawiązaniu z nim kontaktu oraz wydobyciu najlepszych cech jego psychiki i umysłowości, na których można było oprzeć dalszą pracę.

Opiekunowie prowadzili systematyczną obserwację wychowanków i na zebraniach z kierownictwem i wychowawcami Zakładu dzielili się swymi spostrzeżeniami. Niezależnie od opiekunów personel wychowawczo-nauczycielski przeprowadzał systematyczną obserwację nowego dziecka zarówno na terenie szkoły, warsztatu, jak i Zakładu²⁶.

Ponieważ celem placówki było między innymi usamodzielnienie i przystosowanie dziecka do życia w społeczeństwie, stosowano określone metody wychowawcze, na przykład: na terenie Zakładu dziecko wypełniało wszystkie prace związane z życiem gospodarczym Zakładu, a więc: sprząatanie, pranie sukienek i chusteczek, pomaganie w kuchni, dyżur przy dzieleniu posiłków.

Każde dziecko, począwszy od najmłodszych, miało wyznaczony dyżur w granicach jego uzdolnień. Dyżur zmieniał się raz na tydzień. Służba techniczna nie miała dostępu do sypialni i łazienek oraz w czasie posiłków do jadalni. Za pełnienie dyżuru dziecko było odpowiedzialne tylko wobec wychowawców, którzy dbali o to, aby zachęcić dzieci do pracy. Wychowawcy często wykonywali pracę razem z nimi. Praca w gospodarstwie domowym (kuchnia, pralnia) należała do obowiązków starszych dzieci, niezależnie od pracy w szkole i warsztacie.

Ciekawym eksperymentem wychowawczym były tzw. „dni samodzielności”, samorzutnie wprowadzone przez dzieci. Podczas tych dni kierownik i wychowawcy oraz kierownik techniczny, na prośbę dzieci, opuszczali swoje stanowiska pracy, stając się jedynie biernymi świadkami pracy dzieci. Starsi wychowankowie przejmowali organizację w swe ręce, wyznaczając poszczególne dzieci do pełnienia różnych prac, uwzględniając nawet dozór i opiekę nad najmłodszymi, spacer, przerwy oraz zajęcia w warsztacie i w szkole.

O dużej samodzielności dzieci może świadczyć fakt, że gdy na taki „dzień samodzielności” niespodziewanie zapowiedziała się wycieczka Domu Sierot dr. Janusza Korczaka, dzieci samodzielnie zorganizowały jej przyjęcie, oprowadziły ją po Zakładzie grupami, prezentując gościom warsztaty, ogród itd. Starsze dziewczynki przygotowały obiad na 50 osób, chłopcy zaś urządzili mecz siatkówki. Warto dodać, że „dni samodzielności” odbywały się tylko na żądanie dzieci – nigdy nie były im narzucane.

²⁶ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 1–2, s. 23–31.

W szkole działał też Sąd Koleżeński (pod nazwą Koła Koleżeńskiego), na którym wychowankowie podejmowali decyzje w sprawach dotyczących ich zachowania. W posiedzeniach Koła Koleżeńskiego brały udział wszystkie dzieci, często przewodniczył kierownik Zakładu, o ile był wybrany przez dzieci. Posiedzenia Koła Koleżeńskiego odbywały się systematycznie raz na 2 tygodnie. Prowadząc zebranie, starano się zawsze, żeby dzieci wypowiadały się możliwie samodzielnie. O znaczeniu i potrzebie istnienia tego Koła może świadczyć fakt, że na jednym posiedzeniu zgłoszono na porządku dziennym 87 spraw. Pierwszą ważną inicjatywą Koła Koleżeńskiego było stworzenie klubu starszych dzieci i biblioteki oraz założenie gazetki zakładowej.

W placówce nie stosowano żadnych kar i represji wobec dziecka, poza perswazją, odwołaniem się do opinii grupy, a w nagłych wypadkach wyłączeniem go z grupy i względną izolacją. Wynikiem tych metod postępowania było uspołecznienie się dziecka.

Ważnym czynnikiem wychowawczym, na który zwracano uwagę, był kontakt dzieci z rodzinami. Niestety, dzieci przebywające w placówce najczęściej były podrzutekami. Sierociniec miejski, który je umieszczał w Zakładzie, zazwyczaj nie mógł dostarczyć żadnych danych o rodzinach. Pracownicy placówki w czasie pobytu dziecka w Zakładzie starali się zdobyć dane o jego rodzinie i nawiązać z nią kontakt.

Zakład odszukał rodziny kilkorga wychowanków i zachęcił je do odwiedzania dzieci. O ile tylko rodzina sobie tego życzyła, Zakład udzielał dziecku urlopu na święta. Natomiast bardzo dbano o dobre kontakty z rodzinami, które same powierzyły dzieci jego opiece. Starano się, aby personel Zakładu odwiedzał rodzinę i zapoznawał się osobiście ze środowiskiem dziecka. Dzieci wysyłano także do domów na tzw. urlopy, co uważano za bardzo pożyteczne, bowiem dziecko nie traciło kontaktu ze swoimi bliskimi, a rodzina miała poczucie odpowiedzialności i świadomość, że z czasem będzie musiała się dzieckiem zaopiekować²⁷.

METODY LECZNICZE

Metody lecznicze stosowane w Zakładzie zależne były od indywidualnych potrzeb dziecka. Było to możliwe dzięki przemyślanemu doborowi dzieci i organizowaniu w miarę możliwości 15-osobowych grup, jednolitych tak pod względem wychowawczym, jak i intelektualnym. Na czele każdej grupy stał wychowawca, który był za nią odpowiedzialny.

Dzieci nienadające się do współżycia w Zakładzie były usuwane. Tylko w 1933 roku Zakład odesłał do Łodzi dziecko, które nie poczyniło żadnych postępów w ciągu 3 lat działań wychowawczych i dydaktycznych, oddał prywatnym rodzinom 2 głęboko upośledzonych wychowanków i umieścił w Zofiówce

²⁷ Z. Rosenblum, *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 3, s. 49–57.

– Zakładzie dla Psychicznie Chorych – 2 starsze dziewczynki, głęboko psychopatyczne, agresywne i niebezpieczne dla otoczenia.

Wobec psychopatów stosowano psychoterapię i metodę pracy, starając się chore dzieci wdrożyć do czynnego trybu życia (warsztat, zorganizowana zabawa, sport).

Dzieci bardzo bierne, ociężałe, z zaburzeniami gruczołów dokrewnych, dzieci z padaczką czy innymi chorobami poddawane były specjalistycznemu leczeniu, systematycznie je ważono i często badano.

Ponadto w związku z dwoma przypadkami gruźlicy, które się zdarzyły na terenie Zakładu, wszystkie dzieci i cały personel były poddawane systematycznemu badaniu przez Towarzystwo „Brijus”. Wyodrębniono grupę dzieci dotkniętych gruźlicą gruczołową i miewających stale stany podgorączkowe. Dzieci te były pod stałą opieką Przychodni Przeciwgruźliczej Towarzystwa „Brijus”. Zakład był także w kontakcie z dentystką w Otwocku i z Poradnią Szkolną „Towarzystwa Przyjaciół Dzieci” w Warszawie, dokąd kierowano dzieci wymagające opieki laryngologa, dermatologa itp.

Ponadto każde dziecko miało indywidualną teczkę, w której była jego karta zdrowia. Wszelkie badania psychologiczne były przeprowadzane na terenie Zakładu przez psychologa zakładowego, który przyjeżdżał z Warszawy 2–3 razy w roku na okres kilku tygodni. Badania te były ujęte w profile. W tezcze znajdowały się również zapiski kierownika oraz nauczycieli o zachowaniu się dziecka na terenie szkoły i warsztatów, wszelkie świadectwa wychowanka i jego prace (rysunki, wypracowania, listy). Kierownik prowadził księgę obserwacyjną, w której notował swoje uwagi na temat każdego dziecka. Zwracano także uwagę na rozwój motoryczny podopiecznych.

W tym celu zorganizowano własnymi środkami salę gimnastyczną, w której mogły rywalizować drużyny sportowe (siatkówka, saneczki, łyżwiarstwo, krykiet, ping-pong, rower)²⁸.

ROZRYWKI

Poza sportem dzieci miały do dyspozycji świetlicę a w niej kilkadziesiąt gier towarzyskich, biblioteczkę, projektor (filmy zmieniano co 2 tygodnie), radio z głośnikami. Wychowankowie bardzo często i chętnie urządzali przedstawienia, samodzielnie wykonując do nich kostiumy.

Od czasu do czasu urządzano wycieczki do Warszawy, do Ogrodu Zoologicznego, kina itp. Dzieci redagowały własną gazetkę, do której każde dziecko miało prawo przesłać artykuł lub dać rysunek²⁹.

Ten pomyślny rozwój Zakładu przerwany został działaniami wojennymi we wrześniu 1939 r., które dla placówki okazały się tragiczne w skutkach. W wy-

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

niku bombardowania Otwocka budynki Zakładu uległy zniszczeniu, były ofiary śmiertelne wśród wychowanków i personelu. Najpełniej obrazują tamte chwile wspomnienia świadków: *W dniu 1 IX 1939 r. rozpoczęła się agresja hitlerowskich Niemiec na Polskę. Kolumny wojsk niemieckich przesuwały się szybko w głąb kraju. W tej sytuacji 3 września przystąpiono do organizowania obrony Warszawy. Rozpoczęto również koncentrację wojsk w rejonie Otwocka. Już w pierwszym dniu działań wojennych Otwock był bombardowany. Zrzucone bomby spowodowały pożar Zakładu dla Sierot Żydowskich „Centos”. Zginęło wówczas około 30 osób, a 70 odniosło rany*³⁰.

*Podczas nalotu na miasto w pierwszych dniach września 1939 r. zbombardowany został Zakład Lecznicy i Schronisko Centosu przy ul. Glinieckiej 6. Ofiarami padły dzieci i personel ośrodka. Zabitych zostało dwanaście osób, a około czterdziestu – m.in. dyrektor Zakładu Kalman Lis – odniosło rany. Dom dziecka znajdował się w willi za ulicą Reymonta. W ruinach budynku wciąż palił się ogień. Dookoła biegały roztrzęsione kobiety i dzieci, wzywając pomocy. Część miała osmalone włosy i ubrania, kilkoro czołgało się po ziemi. Z budynku wyciągano zabitych i rannych i układano na trawie [...]. Obok werandy leżały okaleczone ciała dzieci i zwłoki kobiety wciąż ubranej w fartuch, z wyciągniętymi nogami i roztrzaskaną głową*³¹.

Poranne bombardowanie Otwocka spowodowało śmierć około trzydziestu osób, siedemdziesiąt zostało rannych. Niemiecki bombowiec, którego celem była Warszawa, zrzucił swój ładunek na niespodziewających się niebezpieczeństwa mieszkańców ośrodka leczniczo-wychowawczego „Centos” mieszczącego się przy ulicy Glinieckiej, oraz sierocinca przy ulicy Szpitalnej. W tym czasie w „Centosie” przebywało 180 dzieci w wieku 7–12 lat. W wyniku wybuchu i pożaru placówki na miejscu zginęło siedmioro dzieci, 32 zostało rannych. Część z nich zmarła w szpitalu na skutek odniesionych ran. Spośród personelu rannych zostało pięć osób, m.in. kierownik zakładu Kalman Lis.

[...] Wjeżdżamy w Otwock. Słaby dymek wznoszący się nad rzadkie sosenki wskazuje, gdzie mamy jechać. To dopala się murowany dom piętrowy, zwalony przez bombę... W oknie mieszkania kierownika miejskiego zakładu dla upośledzonych dzieci żydowskich ukazała się kilkunastoletnia dziewczynka, jedna z wychowanic, trzymając w ręku dwuletnie dziecko. Rzuciła dziecko na ręce oczekującego w dole ojca, ale sama nie zdążyła i zapadła się wraz z podłogą. Leży pod gruzami. – A ten sierociniec? Duże oczy patrzą na mnie z niemą rozpaczą. – Chodź pan. Idę za żalobnym przewodnikiem. Po drodze nachyla się nad jakimś dołkiem, ukazując niemym gestem coś, czego rozróżnić nie mogę. Po chwili widzę, że to są zwęglone zwłoki chłopca. Piszczel wyszła wysoko, przedarłszy skórę ramienia. Klatka piersiowa otwarta, sterczą żebra jak w ćwiartce cielęciny. Wewnątrz

³⁰ M. Kalinowski, *Otwock w latach II wojny światowej*, w: „Rocznik Mazowiecki” 2002, nr 14, s. 141.

³¹ S. Szymchowicz, *Pasierb nad Wisłą*, Warszawa 2005, s. 203.

klatki piersiowej różowieje niedopieczone mięso. O dziesięć kroków dalej przytulę. Mieści się w starym rozłożystym drewniaku. Tu padła bomba o dużej sile. Wchodzimy do ocalałego korytarzyka. Na ścianie czerwienieje krew. Nauczyciel, w oczach którego zastygło przerażenie, opowiada, jak mieli posiedzenie rady pedagogicznej, jak rozległ się alarm, jak dyrektor z dwojgiem nauczycieli wybiegł, po czym bezpośrednio rozległ się huk, jak go rzuciło o podłogę, jak się podniósł, wybiegł natykając na dyrektora z połamanymi nogami i rannych obu nauczycieli, jak biegł dalej przed dom, zobaczył trupki dziecinne i chowające się w krzaki ocalałe dzieci. Ostatnie dziecko pełzło w krzaki ciągnąc się na rączkach, wlokąc za sobą zmiążdżone nogi. Za Otwockiem po tym nalocie strącono dwa samoloty niemieckie. Jeden zgorzał... Rzucił bomby na spokojne lotnisko, nie mające żadnych obiektów wojskowych, o godzinie dziewiątej dwadzieścia, w piątek, dnia pierwszego września, pierwszego dnia wojny³².

Zakład Leczniczo-Wychowawczy „Centos” w Otwocku zakończył swoją działalność zaledwie po 11 latach swojego istnienia. Miał jednak duże znaczenie dla rozwoju praktyki pedagogiki niepełnosprawnych intelektualnie. Przedstawiony powyżej materiał nie zamyka badań nad prezentowaną instytucją, ukazuje jedynie najistotniejsze kwestie związane z jej organizacją i przebiegiem procesu wychowawczo-dydaktycznego oraz leczniczego. Stanowi jedynie przyczynek do dziejów pedagogiki specjalnej w Polsce w okresie międzywojennym.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Akt Nowych, *Sprawozdanie Wydziału Narodowościowego MSW z życia mniejszości narodowych za I kwartał 1936 roku*, Zespół MSW 9/I.

Archiwum Żydowskiego Instytutu Historycznego, *Inwentarz zespołu archiwalnego: Centrala Towarzystw Opieki nad Sierotami i Dziećmi Opuszczonymi Centos*, Warszawa-getto 24.07.1941–26.05.1942, sygn. 200.

Archiwum Państwowe m.st. Warszawy, Oddział w Otwocku, *Akta Miasta Otwocka*, sygn. 2487.

Zbiory Muzeum Ziemi Otwockiej, *Spis Abonentów Urzędu Pocz. Teleg. Otwock*, w: *Uzdrowisko Otwock. Informator*, Otwock 1935, sygn. MZO/IV/892/2009.

Źródła drukowane:

Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce, red. J. Zineman, t. 1., Warszawa 1938.

³² M. Wańkowicz: *Tragedia pierwszego dnia*, w: „Gazeta Samorządowa” 1993, nr 9, s. 1, 10.

Prace zwarte:

Kroszczor H., *Cmentarz Żydowski w Warszawie*, Warszawa 1983.

Pękowska M., *Wprowadzenie do badań nad żydowskimi stowarzyszeniami i zakładami dla głuchych i niewidomych w II RP*, w: *Z dziejów oświaty na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Studia i szkice*, red. M. Pękowska, Kielce 2007.

Symchowicz S., *Pasierb nad Wisłą*, Warszawa 2005.

Czasopisma:

Berger A., *Dziesięciolecie zakładu CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1937, nr 3.

Kalinowski M., *Otwock w latach II wojny światowej i okupacji niemieckiej*, w: „Rocznik Mazowiecki” 2002, nr 14.

Rosenblum Z., *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 1–2.

Rosenblum Z., *Sprawozdanie z 5-letniej działalności Zakładu leczniczo-wychowawczego CENTOS w Otwocku*, w: „Przegląd Społeczny” 1934, nr 3.

Prasa:

„Nasz Przegląd” 1924, nr 167.

„Nasz Przegląd” 1929, nr 127.

„Nasz Przegląd” 1929, nr 184.

Wańkowicz M., *Tragedia pierwszego dnia*, w: „Gazeta Samorządowa” 1993, nr 9.

MIROSLAW ŁAPOT
Częstochowa

INNOWACJE PEDAGOGICZNE W GIMNAZJUM MĘSKIM ŻYDOWSKIEGO TOWARZYSTWA SZKÓŁ LUDOWYCH I ŚREDNICH WE LWOWIE (1930–1939)¹

WPROWADZENIE

Piśmiennictwo historyczno-oświatowe na temat innowacji pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej odnotowuje bogatą recepcję myśli progresywistycznej w postaci recenzji i polemik na łamach czasopism pedagogicznych oraz tłumaczeń na język polski dzieł prekursorów i realizatorów idei nowego wychowania, ilustracja jednak wdrożeń owych pomysłów w polskiej oświacie jest skromna. Opracowania Henryka Rowida, Rafała Taubenzlaga, Wincentego Okonia, Leonarda Grochowskiego, Stanisława Dobrowolskiego, Tadeusza Nowackiego, Franciszka Bereźnickiego oraz publikacja *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939* przekonują, że placówek stosujących takie rozwiązania organizacyjno-dydaktyczne, jak: szkoła pracy, plan daltoński, nauczanie łączne, metoda projektów, nie było wiele². Co więcej, stan badań nad owym zagadnieniem w dużej mierze zamyka się na latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku, późniejsze zaś próby jego uzupełnienia podejmowane były rzadko i na ogół nie

¹ Opracowanie artykułu zostało sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (DEC-2011/01/D/HS6/03173).

² H. Rowid, *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, Warszawa–Kraków–Lublin etc. 1929; tenże, *Szkoła twórcza*, Kraków 1931; R. Taubenzlag, *System daltoński. Rekonstrukcja planu – zalety – wady – wskazania*, Warszawa 1933; tenże, *Nauczanie pod kierunkiem w półinternacie laboralnym*, Warszawa 1939; *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, red. W. Okoń, Warszawa 1964; L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*, Warszawa 1996; *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstępem opatrzył B. Suchodolski, materiały zebrali: W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963; F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1984; tenże, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1978.

wychodziły poza przykłady już znane z powyższych publikacji³. W żadnej jednak z nich, dających – jak się wydaje – pełny obraz praktycznej realizacji zasad nowego wychowania w Polsce, nie wspomniano o szkole, która jest przedmiotem niniejszego artykułu. Dotyczy on Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie, w którym to w latach 1930–1939 realizowano program nauczania z zastosowaniem trzech nowatorskich rozwiązań dydaktycznych. Bliższych informacji na ten temat dostarczają jak dotychczas niewykorzystane w badaniach historyczno-oświatowych źródła drukowane w postaci zachowanych sprawozdań z funkcjonowania owej szkoły oraz wydawanego nieregularnie pisma młodzieży szkolnej zatytułowanego „Sprawozdawca”.

Gimnazjum będące przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu funkcjonowało w okresie międzywojennym przy ul. Zygmuntowskiej 17 we Lwowie. Była to szkoła o charakterze polsko-hebrajskim, utrzymywana przez Żydowskie Towarzystwo Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie⁴. Większość przedmiotów wykładano w języku polskim, językiem hebrajskim zaś posługiwano się w trakcie zajęć judaistycznych: z języka hebrajskiego, religii mojżeszowej oraz historii żydowskiej. Szkoła realizowała program wychowawczy łączący potrzeby wychowania obywatelskiego w duchu lojalności wobec państwa polskiego z kształtowaniem tożsamości żydowskiej, uwzględniając czynnik narodowy i religijny. W latach trzydziestych, gdy wdrożono interesujące nas rozwiązania pedagogiczne, dyrektorem gimnazjum był Salomon Igel⁵. W piśmie szkolnym „Sprawozdawca” o swoich planach rozwoju szkoły informował on uczniów następująco: *Pragnę, [...] by szkoła nasza stała się uczelnią. Pragnę, byście przychodzili do szkoły się uczyć, a nie tylko po to, by Was w szkole egzaminowano i by Wam w niej materiał naukowy zadawano do domu*⁶. On też był głównym inicjatorem zmian w procesie dydaktycznym.

Opracowanie to zatem rozszerza dotychczasowy stan badań, a zarazem sygnalizuje potrzebę dalszych eksploracji naukowych mających na celu ukazanie pełnego dorobku przedstawicieli nowego wychowania w Polsce.

³ Ostatnio ukazał się artykuł Teresy Gumuły, systematyzujący dorobek szkół gimnazjalnych na początku XX wieku w zakresie innowacji dydaktycznych. Zob. T. Gumuła, *Gimnazjum jako środowisko innowacji pedagogicznych (1905–1939)*, w: *W kregu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, seria: *Szkola – Państwo – Społeczeństwo*, t. II, red. R. Grzybowski, Kraków 2011, s. 95–108.

⁴ Żydowskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie miało siedzibę także przy ul. Zygmuntowskiej 17. Jego celem było rozwijanie szkolnictwa narodowo-żydowskiego. Utrzymywało dwa przedszkola, szkołę powszechną i dwa gimnazja z językiem hebrajskim jako wykładowym. W 1934 r. liczyło około 500 członków. Przewodniczącym był M. Geyer. *Ilustrowany przewodnik po Lwowie z wykazem ulic, planem orientacyjnym*, Lwów 1934, s. 60.

⁵ Salomon Igel (1889 Złoczów – 1942 Lwów), pedagog, filozof. Wieloletni dyrektor szkoły będącej przedmiotem niniejszego szkicu. Autor opracowania *O przedmiocie psychologii* (1927) oraz prac poświęconych pedagogice. Popelniał samobójstwo, by uniknąć aresztowania przez hitlerowców. RŻ [Rafał Żebrowski], Igel Salomon, w: *Polski Słownik Judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. I, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003, s. 625.

⁶ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4.

1. SYSTEM DALTOŃSKI

Pierwszą z nowatorskich metod nauczania zastosowanych w Gimnazjum Męskim Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie był system daltoński. Zgodnie z jego założeniami sale szkolne przekształcono w klasopracownie, w których uczniowie pracowali samodzielnie, po południu zaś odbywały się konferencje przedmiotowe i tradycyjne lekcje. Uczniowie realizowali przydziały przedmiotowe, czyli zagadnienia z wytycznymi na temat ich opracowania. System daltoński aktywizował ucznia i odciążał nauczyciela, który stawał się doradcą i przewodnikiem w samodzielnym zdobywaniu wiedzy przez ucznia.

Przypomnijmy, że pierwsze próby wprowadzenia planu daltońskiego w Polsce podjęto w: Miejskiej Szkole Pracy w Łodzi (pod kierunkiem Romualda Petrykowskiego), Szkole Powszechnej im. Szlenkiera w Warszawie, a także w Szkole im. Henryka Jordana w Krakowie. Uczący w tej ostatniej Rudolf Hajnos metodę tę przeniósł do Szkoły Ćwiczeń przy Pedagogium w Krakowie. W roku szkolnym 1926/1927 w klasie I Szkoły Powszechnej im. Marii Konopnickiej w Krakowie próbę takową podjęła Anna Ameisen, zainspirowana wykładami dr Jadwigi Młodowskiej. Ta, zastosowawszy z powodzeniem w 1925 r. metodę daltońską w jednej z klas Państwowego Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Chełmie Lubelskim, wdrożyła ją szerzej w owej placówce. Metodzie daltońskiej w Krakowie szczególnie przychylna była inspektorka szkolna Maria Dłuska, propagująca wśród pedagogów ten kierunek podczas konferencji nauczycielskich. Warto także odnotować, iż w roku szkolnym 1928/29 do Liceum Krzemienieckiego metodę tę wprowadził Stanisław Dobrowolski. Jej elementy zastosowano także w Szkole Powszechnej im. Bema oraz w Szkole Ćwiczeń Seminarium Nauczycielskiego im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie na Nowolipkach. Podobnie było w: Gimnazjum im. Sułowskich w Rydzynie, Gimnazjum Żeńskim im. Konopnickiej w Warszawie, Gimnazjum w Łucku, Gimnazjum w Koźminie (Poznańskie), Seminarium Nauczycielskim w Zduńskiej Woli i na Wyższych Kursach Nauczycielskich w Warszawie. W 1930 r. pracę laboratoryjną wprowadzono w Gimnazjum im. Emilii Szczanieckiej w Łodzi. Metoda daltońska była także wykorzystywana w Szkole Powszechnej im. G. Narutowicza w Gnaszynie (k. Częstochowy), Szkole Powszechnej „Świt” w Wilnie i innych pomniejszych⁷.

Propagatorem propozycji Heleny Parkhurst na gruncie polskim był Henryk Rowid, który pisał: *System daltoński, podobnie jak i inne nowoczesne formy wychowania, które nazwałem Szkołą Twórczą, buduje swe zasady na energiach, tkwiących w duszy dziecka. [...] stworzenie takich warunków, w których dziecko miałoby zapewnioną możliwość rozwoju i doskonalenia swych sił fizycznych i du-*

⁷ H. Rowid, *System...*, s. 30–31; tenże, *Szkola twórcza...*, s. 375–377; najbogatszą statystykę szkół realizujących system daltoński podaje: S. Dobrowolski, *System pracowniany*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939...*, s. 117–230; S. Dobrowolski, *Plan daltoński*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960...*, s. 119–135.

*chowych, jest najważniejszym zagadnieniem dzisiejszej pedagogiki, jest głównym dążeniem wszystkich wychowawców nowoczesnych*⁸.

W żydowskim gimnazjum we Lwowie system daltoński wprowadzono w klasach VI–VIII b od roku szkolnego 1930/1931 na lekcjach języka polskiego, filologii klasycznej, historii, historii Żydów oraz hebrajskiego, a od 1931/1932 także na zajęciach z fizyki. W grudniu 1932 r. zniesiono system daltoński na lekcjach historii, lecz w zamian metodą daltońską nauczano matematyki⁹.

Wprowadzeniu nowego systemu dydaktycznego sprzyjała reorganizacja szkoły, rozpoczęta w roku 1931/1932. Otóż połączono wówczas klasy gimnazjum klasycznego (neoklasycznego) z klasami gimnazjum humanistycznego. W wymienionym roku szkolnym klasy IV, V, VI a i b, VII a i VIII a były typu humanistycznego, klasy zaś VII b i VIII b – neoklasycznego, natomiast klasę VI b przemianowano z neoklasycznej na humanistyczną. System daltoński funkcjonował w klasach VI b, VII b i VIII b, w pozostałych jednak program nauczania realizowano systemem klasowo-lekcyjnym. W szkole działało pięć pracowni przedmiotowych: polonistyczna, judaistyczna, filologiczna, historyczna i fizyczna. Były one czynne cztery dni w tygodniu w godzinach przedpołudniowych, w nich też młodzież realizowała swe przydziały pracy z takich przedmiotów, jak: język polski, filologia klasyczna, historia, historia żydowska oraz język hebrajski¹⁰.

Stale wzbogacano bazę pomocy dydaktycznych niezbędnych w systemie daltońskim. W roku szkolnym 1932/1933 w pracowni polonistycznej znajdowały się 296 dzieła literackie, 54 obrazy, 2 filmy, tablice i wykresy, w filologicznej – 206 dzieł, 8 filmów na temat kultury klasycznej, 72 obrazy, 3 mapy świata starożytnego, w pracowni fizycznej „biblioteka daltońska” liczyła 133 dzieła, w judaistycznej – 118 dzieł. Jak już wcześniej wspomniano, w grudniu została zlikwidowana pracownia historyczna, a w jej miejsce wprowadzono pracownię matematyczną¹¹.

Pracownie polonistyczna, historyczna i judaistyczna były otwarte po 10 godzin tygodniowo, fizyczna – 13, ponadto w każdej z nich odbywały się jednogodzinne konferencje nauczycieli z uczniami, służące wymianie doświadczeń i spostrzeżeń¹².

Z czasem liczba klas realizujących metodę daltońską została ograniczona do dwóch. W roku szkolnym 1935/1936 obowiązywała ona na lekcjach języka polskiego oraz łacińskiego.

⁸ H. Rowid, *System...*, s. 93.

⁹ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. II, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1933], s. 5.

¹⁰ *Organizacja pracy szkolnej w roku szkolnym 1931/1932*, w: „Sprawozdawca” Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 4.

¹¹ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. II, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1933], s. 5.

¹² „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4.

System daltoński wdrożył dyrektor Salomon Igel. Nie było to jednak bierne, bezrefleksyjne przyswojenie „modnego” rozwiązania, lecz proces rozciągnięty w czasie, polegający na żywym reagowaniu na występujące problemy i poszukiwaniu rozwiązań ułatwiających harmonijną współpracę nauczycielsko-ucznio-wską bez szkody dla poziomu nauczania. S. Igel wprowadził wiele praktycznych rozwiązań zapewniających efektywną realizację programu nauczania, co istotne – w systemie zakładającym samodzielną pracę ucznia i zmniejszone możliwości oddziaływania nauczyciela.

W każdej klasie objętej nowym systemem nauczania na początku roku szkolnego uczniowie dzielili się na pięcio- bądź sześciuosobowe grupy (od roku szkolnego 1932/1933 już tylko czteroosobowe¹³). Grupy dostawały miesięczny przydział materiału do realizacji¹⁴. Ponieważ uczniowie byli znacząco obciążeni egzaminami z przydziałów pod koniec miesiąca, od roku szkolnego 1932/1933 część przedmiotów nauczanych owym systemem była realizowana wg cyklu dawniejszego, czyli od pierwszego dnia miesiąca do ostatniego, część zaś od 15 dnia danego miesiąca przez kolejne 30 dni. Dzięki temu praca uczniów była równomierna przez cały miesiąc¹⁵.

Grupy daltońskie w pracowni polonistycznej



Źródło: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

¹³ Tamże, s. 3.

¹⁴ W systemie daltońskim Parkhurst były następujące karty kontrolne: indywidualna (przeznaczona dla ucznia, służąca do notowania postępów ucznia z wszystkich przedmiotów daltońskich), laboratoryjna (wisząca na ścianie, informująca o postępach wszystkich uczniów w danym przedmiocie), klasowa (ścienna, służąca do notowania postępów wszystkich uczniów we wszystkich przedmiotach), R. Taubenszlag, *System daltoński...*, odbitka z „Ruchu Pedagogicznego”, Warszawa 1929, s. 15; zob. także H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Warszawa 1958, s. 102–104, 352–364.

¹⁵ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4.

Wyłaniające się w trakcie realizacji projektu problemy sprzyjały poszukiwaniu nowatorskich modyfikacji. Ponieważ grupy zawiązywały się samorzutnie, istniało ryzyko powstania grup uczniów słabych, które nie były w stanie zrealizować przydziałów przedmiotowych. Ustalono, że przynajmniej dwie osoby powinny się legitymować świadectwem szkolnym z roku ubiegłego z wynikiem co najmniej dobrym lub też z takową oceną z języka polskiego i filologii klasycznej. Skład grupy nie mógł się zmienić w trakcie semestru, przestawała ona istnieć automatycznie wraz z zakończeniem półrocza, a w jej miejsce powstawała nowa, przy czym z byłej grupy nie mogło pozostać więcej niż połowa osób. Regulacja ta miała zapewnić stałą rotację w grupach i rozszerzanie znajomości szkolnych wśród uczniów.

Każda grupa wybierała przewodniczącego, którego mogła zmienić po upływie miesiąca. Członkowie grupy razem uczyli się w pracowniach. Przewodniczącemu przysługiwało prawo zadawania pozostałym członkom części materiału do opracowania na dni następne. Tempo realizacji przydziału miesięcznego z danego przedmiotu uczniowie kontrolowali na kartach ściennych (zrezygnowano w nich w roku szkolnym 1932/1933¹⁶) oraz kartach osobistych. Obowiązek ich sprawdzania spoczywał na przewodniczącym grupy¹⁷.

Po opracowaniu przydziału miesięcznego każdy z członków grupy miał obowiązek przystąpienia do egzaminu ze zrealizowanej partii materiału. Termin zgłoszenia się do nauczyciela grupa ustalała większością głosów. W przypadku równej liczby głosów przegłosowywano termin późniejszy. Jeden z członków grupy miał prawo przesunięcia egzaminu o dwa dni, a dwóch – o trzy dni. W takich przypadkach uczniowie przygotowani już do egzaminu byli zobowiązani do poświęcenia swojego czasu na przygotowanie kolegów słabszych¹⁸.

Obok osobistej karty miesięcznej stosowano także miesięczną kartę grupową. Tę ostatnią nauczyciel podpisywał po zdaniu egzaminu przez członków grupy (nawet wtedy, gdy egzaminu nie złożyło dwóch członków danej grupy, ale tylko w jednym przypadku powodem był brak pilności). Gdy jeden z uczniów spowalniał działania całej grupy, nie wywiązując się z osobistych przydziałów miesięcznych (czterech z jednego przedmiotu lub dwóch z dwu przedmiotów), grupa miała prawo wykluczenia go ze swego składu¹⁹.

Grupom przysługiwał dwutygodniowy urlop pod koniec pierwszego półrocza, jeśli czterech w grupach pięcioosobowych lub pięciu uczniów w grupach sześćosobowych regularnie zdawało egzaminy z przydziałów miesięcznych. Dni wolne poświęcano na wycieczki i szkolne spotkania towarzyskie²⁰.

¹⁶ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4.

¹⁷ *Organizacja pracy szkolnej w roku szkolnym 1931/1932*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 4–5.

¹⁸ Tamże, s. 5.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

Pod koniec drugiego półrocza jeden z członków grupy, która regularnie zaliczała egzaminy miesięczne, korzystał z bezpłatnego pobytu na szkolnej kolonii wakacyjnej²¹.

Raz w miesiącu dla uczniów zwoływano posiedzenia komisji daltońskiej. Ponadto z zasadami realizowanego systemu nauczania zapoznawano rodziców. Na posiedzeniu koła rodzicielskiego 7 grudnia 1932 r. nauczyciel fizyki Zygmunt Roth wygłosił referat poświęcony właśnie systemowi daltońskiemu²².

W zachowanych sprawozdaniach szkolnych znalazły się informacje na temat metodyki daltońskiej poszczególnych przedmiotów. Realizacja programu z zakresu języka hebrajskiego systemem daltońskim lub inaczej – pracą grupową – polegała przede wszystkim na pracy ze słownikiem hebrajskim. Uczniowie poznawali znaczenie odszukiwanych słów i zapisywali je w osobistych słowniczkach językowych. Poznawali zasady słowotwórstwa, tworząc rodziny wyrazów opartych na tym samym rdzeniu, a także źródłosłów, studiując etymologię wyrażenia hebrajskiego. Poszerzano słownictwo poprzez poszukiwanie synonimów, akcentując wieloznaczność hebrajszczyzny, szczególnie czasowników. Zwracano także uwagę na ortografię. Uczniowie na wyższym poziomie zapoznawali się z lekturą hebrajską. Formą ćwiczeń językowych było odmawianie codziennych modlitw. W klasie VIII ukoronowaniem nauczania języka hebrajskiego były egzaminy w formie konkursu wypracowań hebrajskich. Uczeń musiał się wykazać nie tylko znajomością poprawnej hebrajszczyzny pisanej, ale i mówionej. Winien był opanować nienaganny styl hebrajski. Niezbędne w tym celu były ćwiczenia w tłumaczeniu z polskiego, łacińskiego czy niemieckiego na hebrajski²³.

O różnicach w realizacji programu nauczania fizyki w klasach VI–VIII pisał nauczyciel owego przedmiotu Z. Roth. Głównym mankamentem systemu klasowo-lekcyjnego wg fizyka było zdominowanie zajęć przez wykład nauczyciela. Z dydaktyki szkolnej w ten sposób został wyparty podręcznik oraz literatura naukowa, a wiedza uczniów ograniczała się jedynie do przekazu nauczyciela i notatek uczniowskich w zeszytach. W odróżnieniu od tradycyjnego sposobu nauczania *system daltoński, przywracając książce należne jej stanowisko, ma więc sposobność nawiązania tego kontaktu z żywą wiedzą fizykalną, umiejętnego pokierowania lekturą uczniów, rozszerzania ich horyzontu umysłowego*²⁴.

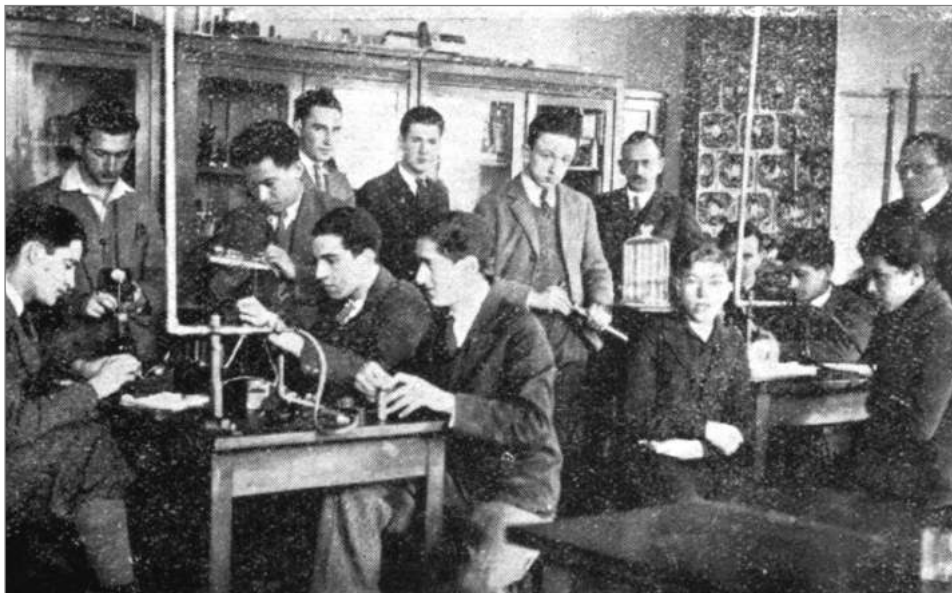
²¹ Tamże.

²² *Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1932 r. do 15 marca 1932 r.*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. II, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1933], s. 15.

²³ J. Klinghoffer, *Jak uczyć się języka hebrajskiego*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 19–21.

²⁴ Z. Roth, *Fizyka systemem daltońskim*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 22.

Zajęcia w pracowni fizycznej



Źródło: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

Co prawda na tradycyjnej lekcji fizyki występowały elementy systemu pracownianego w postaci wykonywania eksperymentów, jednak w dydaktyce Heleny Parkhurst to uczniowie decydowali o tym, kiedy dany eksperyment przeprowadzić, i bezpośrednio w nim uczestniczyli. Kierownicza rola nauczyciela – wykonawcy eksperymentu przed grupą biernych uczniów – została ograniczona do funkcji pomocnika i doradcy. Pracownia fizyczna stała się miejscem nie tylko doświadczeń, ale i nabywania wiedzy teoretycznej²⁵.

Sz szczególnie interesujące są wypowiedzi uczniów uczestniczących w zajęciach daltońskich. W roku 1933 Z. Roth przeprowadził ankietę wśród 25 chłopców klasy VII uczących się fizyki. Okazało się, że 20 z nich popierało ideę uczenia się progresywnego, pięciu było przeciwnych. Większość uczniów uznała pomoc nauczyciela za odpowiednią, wyposażenie pracowni fizycznej za niezbędne, zdecydowana zaś większość (22 osoby) podkreśliła, że bardzo pomocne były konferencje z nauczycielem²⁶.

Wprowadzono też modyfikację w dostępności pracowni fizycznej. Zmiana była konieczna ze względu na przeciążenie obowiązkami nauczyciela fizyki, który nie mógł jednocześnie doradzać wszystkim grupom wykonującym doświad-

²⁵ Tamże.

²⁶ Z. Roth, *System daltoński w pracowni fizycznej*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 28.

czenia. Ponadto, w przeciwieństwie do nauczycieli prowadzących inne pracownię, nauczyciel fizyki odpowiadał nieustannie na wiele uczniowskich pytań, był obecny przy wielu eksperymentatorskich stanowiskach, każdej grupie kilka razy wydawał i odbierał różne zestawy przyrządów, następnie je czyścił i przygotowywał do użytku, uzupełniał też na bieżąco zapasy substancji wykorzystywanych w badaniach. Oprócz tego dochodziły obowiązki podobne do innych opiekunów pracowni – przygotowywanie przydziałów miesięcznych i egzaminowanie uczniów. Wobec powyższego zdecydowano, że część lekcji fizyki będzie się odbywać systemem klasowym – wszyscy uczniowie danej klasy będą wykonywali to samo ćwiczenie jednocześnie, co ułatwi pracę nauczyciela. Druga konieczna zmiana wynikała z nierównomiernej aktywności uczniów w grupie. Z reguły sumiennie pracowało dwóch lub jeden uczeń, pozostali zaś obserwowali działania kolegów, a w domu odpisywali protokół badania. Słabe było także przygotowanie teoretyczne do zajęć, w wyniku czego uczniowie nie do końca rozumieli istotę odbytego eksperymentu czy obserwacji zjawiska fizycznego. Aby zaktywizować całą grupę, postanowiono liczbę jej członków ograniczyć do 3 lub 4, każdy uczeń oddawał też protokół ćwiczeń (z tematem, metodą pomiaru i tabelą wyników) do zatwierdzenia nauczycielowi przed przystąpieniem do badań²⁷.

Choć uczniowie uznawali niezbędną konferencję z nauczycielem, nie obeszło się bez uwag krytycznych. Zakwestionowano ich częstotliwość (raz w tygodniu bądź rzadziej), która uniemożliwiała zapamiętanie materiału, a także słabe przygotowanie do nich uczniów, którzy główną uwagę poświęcali tzw. zdawkom, czyli zaliczeniu przydziału pod koniec miesiąca. Co prawda konferencje nadal odbywano raz w tygodniu, lecz aby zmobilizować uczniów do wyteżonej pracy, wprowadzono zeszyty konferencyjne, w których na bieżąco wpisywali oni kwestie i problemy wynikłe w trakcie realizacji przydziału. Nauczyciel zapoznawał się z ich treścią przed każdą z konferencji i na tej podstawie układał jej plan tak, aby w formie dyskusji z uczniami szukać rozwiązania. Dzięki temu uczniowie pracowali bardziej systematycznie i celowo, a konferencje stały się efektywniejsze²⁸.

Ponieważ głównym celem systemu daltońskiego było pobudzenie aktywności i wyrabianie samodzielności, podczas lekcji fizyki uczniowie mogli przeprowadzać badania, oczywiście pod okiem nauczyciela fizyki, rozwijające ich inicjatywę i tok myślenia. Lekcja fizyki rozwijała pasję poznawania świata i badawcze podejście do otoczenia²⁹.

Spostrzeżenia nauczycieli biorących udział w pedagogicznym eksperymencie w dużej mierze potwierdzili uczniowie. W sprawozdaniu z działalności gimnazjum w roku szkolnym 1931/1932 zamieszczono relację Izraela Rawera, ucznia klasy VIII b, przewodniczącego jednej z sześciuosobowych grup uczniowskich pracujących systemem daltońskim. Czytamy w niej m.in. o obawach uczniow-

²⁷ Tamże, s. 28–30.

²⁸ Tamże, s. 30.

²⁹ Tamże, s. 22.

skich związanych ze zmianą trybu nauczania: *Minął już okres półroczny od czasu, gdy weszliśmy w tryby nowego systemu nauki szkolnej. Świeżo tkwią mi jeszcze w pamięci wszystkie dyskusje na temat mającej nastąpić zmiany pracy indywidualnej na g r u p o w ą*³⁰. Po krótkim jednak czasie od wprowadzenia systemu daltońskiego I. Rawer doszedł do przekonania, iż [...] *grupa jest najdoskonalszą placówką pracy*³¹. Praca grupowa usunęła bowiem podstawowe mankamenty nauki indywidualnej, a mianowicie postawy egoistyczne i brak poczucia łączności klasowej. W grupie każdy uczeń dbał nie tylko o realizację swojego przydziału, ale i kontrolował postęp kolegów. Grupa się zżywała. Przed egzaminem obowiązkiem przewodniczącego było przeprowadzenie dyskusji, podczas której uczniowie powtarzali materiał i uzupełniali ewentualne braki w wiedzy z wypowiedzi kolegów.

Uczeń podkreślił również, że podział na grupy wyzwała konkurencję, co wzmacniało motywację do nauki. Ponadto słabsze wypowiedzi jednego z członków grupy podczas tzw. zdawki mobilizowały pozostałych, starających się o korzystne wrażenie całej grupy. W efekcie uczeń słabszy czuł się zobowiązany wobec pozostałych do systematycznej pracy nad realizacją kolejnych przydziałów miesięcznych³². Przystępowanie do egzaminu w terminie wyznaczonym przez uczniów, a nie przez nauczyciela, usuwało treść uczniowską i ograniczało stres.

Uczeń klasy VII b Bleich dostrzegł następujące korzyści pracy grupowej: *Szczególnie zyskali [...] uczniowie słabi i leniwi, gdyż musieli równocześnie z grupą pracować... Uczniowie usuwali przez częste wypowiedzianie się w dyskusjach nad zagadnieniami braki w języku polskim, a podział zagadnień między członkami grupy przyczynił się niewątpliwie do ułatwienia każdemu pracy nad materiałem miesięcznym*³³. Bleich zwrócił uwagę i na braki systemu daltońskiego, stwierdzając, iż *ciężarem jednak grupy byli niektórzy uczniowie, którzy odraczali często termin zdawki...*³⁴.

Z kolei Wein, inny uczeń owej klasy, nie był zadowolony z systemu daltońskiego, ponieważ podczas gdy wcześniej był *panem siebie, uczyłem się tego, co mi się podobało, zdawałem, kiedy mi się chciało, teraz jestem zależny od grupy*³⁵. Uczeń zatem wykazujący nastawienie skrajnie indywidualistyczne z trudem przystosowywał się do reguł pracy grupowej.

Inne podejście do pracy w systemie daltońskim przejawiał uczeń Fabian Meilech; stwierdził, iż *najważniejszym walorem pracy grupowej jest to, że społecz-*

³⁰ I. Rawer, *Nasza praca grupowa*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 43.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 44.

³³ *Wyimki z zadań szkolnych uczniów. Doświadczenia z mojej pracy grupowej. Kl. VII b*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 50–51.

³⁴ Tamże, s. 51.

³⁵ Tamże.

nia młodych ludzi. [...] Ujawnia się to w pomocy udzielanej uczniom słabszym przez lepszych³⁶. Przyjaźnie szkolne przenoszą się także poza teren szkoły. Grupa, zdaniem ucznia tej samej klasy, Kłaftena, stanowi niejako „rodzinę”, która dąży do zajęcia jak najlepszego stanowiska w klasie. [...] Często uczniowie grupy zbierają się po południu u siebie w domu i wspólnie się uczą; to wyrabia między niektórymi zażyłą przyjaźń, która ma ważne znaczenie w przysłym życiu³⁷.

System pracowniany ożywił atmosferę życia szkolnego. Przykładowy dzień zajęć tak oto skrótowo zrelacjonował uczeń klasy VII b: *Przygnębieni porażką z filologii, idziemy do pracowni fizycznej. Tu wre jak w kotle. Profesor umorusany, udziela wskazówek, rozdaje przyrzędy. Już w pierwszej chwili zostaliśmy wciągnięci w atmosferę pracy i doświadczeń. Z dumą wynalazców dokonywamy pomiarów, ważymy śrut, palimy siarkę. Z weselem w duszy notujemy wyniki. Zestawiamy z rezultatami kolegów. Opada z nas powaga klasyków³⁸.*

Poziom aktywności intelektualnej wzbudzony zajęciami daltońskimi w plastyczny sposób oddaje relacja innego ucznia tej samej klasy: *Dzień minął, a ja ani jednego wzoru wyprowadzić nie umiałem. Ale też zaraz pomyślałem, że doba składa się też z nocy i z uczuciem wdzięczności dla Stwórcy, udałem się do kolegi na „nockę”... Na ratuszu wybiła pierwsza. Wokoło panowała cisza. [...] przytuliłem rozpalone czoło do szyby. [...] w ubraniu padłem na łóżko. W rozgorączkowanym mózgu zabłysło jaskrawe „V”, to znów powtórne „g”, to wreszcie „t”, niemylnie jak przeznaczenie. Wszystkie te litery skoczyły ku sobie i zderzywszy się, rozszarpały się w pył. W końcu okryła wszystko opiekuńcza noc. Usnąłem³⁹.*

Funkcjonowanie systemu daltońskiego w szkole jeden z uczniów gimnazjum opisał w formie pamiętnika. Poniżej zamieszczono niektóre z zapisów:

1 IX. A więc pierwszy dzień budy mamy już za sobą! Pracownie są bardzo wygodne. Nasz tymczasowy wychowawca mówił o ulepszeniu systemu daltońskiego i wyraził życzenie, aby klasa starała się z nim nawiązać szczerą przyjaźń.

3 XI. Pisaliśmy dziś zadania łacińskie. Pisało się dość dobrze. W pracowni pracowaliśmy nad językiem polskim. Całe popołudnie poświęciłem nauce. Nie zszedłem nawet na spacer. Stwierdzam po raz nie wiedzieć który, że gdybym pracował równomiernie przez cały miesiąc, to nie istniałyby znane trudności i przykrości. Obecnie jednak praca przy końcu miesiąca (daltońskiego) jest bardziej uciążliwa. Niestety! Zbyt wiele jest pokus na świecie, które odrywają młode umysły od codziennej normalnej pracy.

6 XI. [...] Zdawaliśmy dziś z j. polskiego. Jeden kolega nie zdał przydziału. Rozumiem doskonale, że to bardzo przykro, gdy jeden pada, a wszyscy inni zdają,

³⁶ Tamże, s. 51.

³⁷ Tamże.

³⁸ *Dzień pracy daltońskiej, kl. VII b*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 51.

³⁹ Tamże, s. 51–52.

ale z tego jeszcze nie wynika, że powinno się iść do p. dyrektora ze skargą na całą grupę.

3 XII. Zdałem nareszcie z historii Żydów. Byłem rzeczywiście dobrze przygotowany. Następnie wałęsałem się po pracowniach.

7 XII. Mimo rozmaitych przeszkód mam podczas tegorocznych świąt ochotę do pracy. Przydziały jednak są stanowczo za wielkie. Każdemu profesorowi wydaje się, że uczymy się tylko jednego przedmiotu. Nikt [...] nie liczy się z tym, że uczeń ma robić co miesiąc 6 przydziałów. Ponadto nauczyciel winien liczyć się z faktem, że uczeń nie jest automatem, który może pracować cały dzień nad przydziałami nic więcej. [...]

O ile mi wiadomo, ferie świąteczne są zasadniczo dla wypoczynku [...]. Wynika z tego, że przydziały na miesiące ferialne winny być skrócone. Muszę stwierdzić, że prawie wszyscy profesorowie dostosowywali się do tej zasady i przydziały znacznie zmniejszyli. Wyjątek stanowi p. Dr..., która na miesiąc grudzień zadała 46 stron z podręcznika, nadto kilka ustępów z Wypisów jako lekturę itd. Mam wrażenie, że idąc dalej w tym tempie, skończymy materiał kl. VII w marcu. Komu to potrzebne do szczęścia, nie wiem.

28 XII. Po lekcji wysłuchaliśmy „kazania” p. Dyrektora. Nie widzę zupełnie powodu do biadania nad upadkiem klasy. To, że nie wszyscy śpieszą się ze zdawaniem przydziałów, niczego nie dowodzi. Na tym właśnie polega osławiona swoboda systemu daltońskiego. Egzaminowi musi się każdy z nas poddać, ale ma prawo czynić to w chwili, kiedy jest do tego usposobiony. Grupa np. moja jest już przygotowana z dwóch przedmiotów, mimo to nie śpieszy się z egzaminem. I nie widzę w tym nieszczęścia!⁴⁰

Obszerne fragmenty pamiętnika uczniowskiego barwnie szkicują blaski i cienie systemu daltońskiego postrzegane oczami jednego z uczestników przedsięwzięcia. Przebija z nich walor autentyczności. Subiektywność przekazu usprawiedliwia prawo zapisu pamiętnikarskiego, żywiołowego, tworzonego ad hoc pod wpływem bezpośrednich wrażeń.

Inne relacje uczniowskie przekonują, że stosowany system nauczania wdrażał uczniów do harmonijnej pracy zespołowej nawet w sytuacjach pozadydaktycznych. Przykładem może być felieton Uriego Lechowicza, ucznia klasy VIII, z 1936 r. na temat życia szkolnego, opublikowany na łamach gazetki szkolnej. Barwnym, żywym językiem opisuje on sytuację, gdy grupa uczniów po zakończeniu zajęć szkolnych została zaproszona przez Zygmunta Rotha do „jego królestwa”, czyli pracowni fizycznej, po to, aby usunąć zbędne butelki, retorty, zlewki, walce i inne narzędzia, [...] *przy pomocy których pojmują biedne lby uczniowskie zawile prawa fizyki.* Grupa czterech przypadkowych uczniów tak zorganizowała

⁴⁰ *Wyimki z pamiętnika ucznia L. S.*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932], s. 54–57.

pracę, że pokażna sterta pomocy i narzędzi dydaktycznych została bardzo szybko uprzątnięta. Sytuacja ta skłoniła U. Lechowicza do następujących przemyśleń:

1. *Dużo pracy można sobie oszczędzić przez należyte jej organizowanie;*
2. *Praca zbiorowa idzie szybciej i raźniej niż praca jednostkowa, gdyż można zastosować podział pracy;*

3. *Rezultat pracy zbiorowej można jeszcze bardziej zwiększyć, jeśli poszczególne jednostki zharmonizują swoje wysiłki (jakby ta nasza praca wyglądała, gdybyśmy się nawzajem o siebie nie troszczyli i gdyby każdy na własną rękę zbierał szkło ze stołu? Ile by to było karamboli, ile zbitych kolb czy zlewek? Ile czasu byśmy stracili na wędrowkę od stołu do szafy i z powrotem?)*

[...] *Rozpoznaliśmy w ten sposób, że sprawy te mają duże znaczenie społeczne*⁴¹.

2. NAUCZANIE POD KIERUNKIEM

Od roku 1932 obok systemu daltońskiego w gimnazjum żydowskim wprowadzono nową metodę nauczania, a mianowicie nauczanie pod nadzorem (kierunkiem)⁴². Obowiązywało ono na lekcjach dwugodzinnych języka łacińskiego w klasie VIII, niemieckiego w klasach VI i VIII a, hebrajskiego w klasie V (kurs niższy) i matematyki w klasie IV⁴³.

Znamienne, iż Stanisław Dobrowolski, pisząc o owej metodzie, stwierdził, iż pierwszą szkołą średnią, w której uczenie się pod kierunkiem przyjęło się trwale, było Męskie Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie. Stało się to jednak w 1933 r., a zatem rok po zastosowaniu owej metody w szkole żydowskiej we Lwowie⁴⁴.

Metodę uczenia się pod kierunkiem wprowadzono w niektórych klasach i przedmiotach we wrześniu w roku 1932. Celem było przede wszystkim oszczędzenie i ułatwienie pracy uczniom. Wychodzono z założenia, że uczniowie nie wiedzą, jak się uczyć. Uczeń zdolny, sumienny radził sobie z nauką szkolną najczęściej bezwiednie, słabszy zaś, nie znając metod uczenia się i organizacji samego procesu, wykonywał wiele czynności bezcelowych, dlatego jego nauka była nieefektywna. Uczenie się pod kierunkiem polegało na wskazaniu uczniowi, *jak ma się uczyć racjonalnie, jak posługiwać się książką, jak korzystać z dzieł po-*

⁴¹ U. Lechowicz, *III. Głos ucznia. 1. Z życia szkolnego. Nasz felieton*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. VIII, z. 16, rok szkolny 1935/1936, [Lwów 1936], s. 40.

⁴² „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. II, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1933], s. 5.

⁴³ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4. Lekcje 70-minutowe w tym trybie nauczania w szkole Kupców w Warszawie skonstatował Rudolf Taubenszlag: zob. tenże, *Nauczanie pod kierunkiem. O zwolnieniu uczniów od poobiedniego przygotowania lekcji szkolnych*, Warszawa 1939, s. 5–12.

⁴⁴ S. Dobrowolski, *Uczenie się pod kierunkiem*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce...*, s. 242.

*mocniczych, jak robić notatki i jak je porządkować. Na godzinie uczenia się pod kierunkiem – objaśniał nauczyciel Ożjasz Tillemann – materiał naukowy podany zostaje uczniowi tak, aby go bez trudu zrozumiał, a zarazem daje mu się wskazówki, w jaki sposób wyzyskać najekonomiczniej czas poświęcony pracy*⁴⁵.

Zgodnie z założeniami uczenia się pod kierunkiem główna część pracy ucznia odbywała się w szkole pod nadzorem nauczyciela. Pomagał on w rozwiązaniu problemów, ukierunkowywał myślenie, korygował błędy ucznia. Ten pod kierunkiem nauczyciela wdrażał się do samodzielnej pracy, nabierał w niej wprawy, przyswajał sobie procedurę opanowywania wiedzy i metody jej zdobywania, opracowania i opanowywania.

Uczenie się pod kierunkiem umożliwiało nauczycielowi uwzględnienie indywidualności uczniów, ich wiedzy, zdolności, zainteresowań, typu osobowości. Więcej uwagi poświęcał on uczniom słabszym, był bardziej dyspozycyjny dla przeciętnych i najzdolniejszych, którzy pracowali własnym tempem. Na początku zajęć nauczyciel wyjaśniał wstępnie temat lekcji i przekazywał wskazówki, jak go opracować. Uczniowie nie uzyskiwali jednak gotowych odpowiedzi. Nauczyciel śledził proces ich dochodzenia do rozwiązania problemu, w razie potrzeby ujawniał błędność założenia lub obranej metody postępowania. Samodzielne rozwiązanie problemu sprawiało uczniowi satysfakcję i wzmacniało wiarę we własne siły i umiejętności⁴⁶.

Charakter zadań uczniowskich wynikał oczywiście ze specyfiki danego przedmiotu. O. Tillemann wymienił ogólne zasady skutecznej nauki, a mianowicie podkreślanie w egzemplarzach podręczników uczniowskich głównych myśli, sporządzanie streszczeń, zapisywanie na marginesie uwag. Notatki jego zdaniem powinny być krótkie i zwięzłe. Co do uczenia się na pamięć nauczyciel zalecał uważną lekturę całości materiału, tak aby uchwycić jego ogólny sens, następnie czytanie powinno być bardziej szczegółowe, aby wyodrębnić główne myśli, układające się w logiczny wywód. Nauczyciel potępiał stosowaną nagminnie przez uczniów metodę uczenia się całych zdań na pamięć.

Za Alfredem L. Hall-Questem, jednym z głównych propagatorów metody uczenia się pod kierunkiem, O. Tillemann podał uniwersalne wskazówki pomocne w samodzielnej pracy ucznia, takie jak: regularność w nauce, stałe dogodne miejsce i pora nauki (najlepiej rano i po południu), koncentracja na zadaniu, zaopatrzenie w odpowiednie przybory szkolne (linia, cyrkiel, zeszyt, papier, mapy itp.), pozytywne myślenie o nauce, przypomnienie poprzedniej lekcji przed przystąpieniem do nauki nowej, uczeń musi rozumieć treść lekcji, nie powinien się uczyć czegoś, czego już na wstępie nie rozumie (pomoc kolegi lub nauczyciela), porządkowanie materiału podczas nauki, wyodrębnianie myśli głównych

⁴⁵ O. Tillemann, *Uczenie się pod kierunkiem*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 24. Tekst oparty na lekturze dzieła: A. L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, [Lwów], Książnica Atlas, 1932.

⁴⁶ Tamże, s. 25.

i pobocznych, uważne notowanie wskazówek nauczyciela podawanych na lekcji. Przywoływał rzymską sentencję, iż lepiej nauczyć się mało a dobrze, niż wiele, ale niedokładnie, bez zrozumienia. Najważniejszy jest sens lekcji, jej główne myśli. Po opracowaniu lekcji według O. Tillemanna należy powtórzyć materiał z pamięci, następnie sprawdzić, czego uczeń nie zapamiętał. Pedagog winien nauczyć posługiwania się podręcznikiem (zapoznać z funkcją skorowidza, objaśnień, przypisów, mapy, ilustracji, słownika itd.), wyciągania wniosków, formułowania własnych sądów, porównywania, konfrontowania sądów wypowiedzianych w podręcznikach z rzeczywistością, samodzielnego powtarzania przerobionego materiału⁴⁷.

W roku szkolnym 1932/1933 na lekcjach geografii w klasach IV, V i VI wprowadzono metodę laboratoryjną, zbliżoną do metody uczenia się pod kierunkiem. Zajęcia odbywały się w pracowni geograficznej⁴⁸. Począwszy od owego roku szkolnego, można zauważyć tendencję do zastępowania metody daltońskiej metodą nauczania pod kierunkiem. Wprowadzono ją na lekcjach historii żydowskiej oraz geografii. Podczas uczenia owych przedmiotów pod kierunkiem nauczyciela wykorzystywano dawne pracownie daltońskie, tak więc zajęcia te zachowały charakter laboratoryjny⁴⁹.

3. METODA PROJEKTÓW

Kolejną innowacją pedagogiczną w gimnazjum będącym przedmiotem niniejszego opracowania była metoda projektów.

W pedagogice międzywojennej w Polsce była to metoda znana, w praktyce jednak stosowano ją rzadko. Z zainteresowaniem przyjęto pracę Johna A. Stevensona *The Project Method of Teaching* z 1920 r., przetłumaczoną na język polski dziesięć lat później pod tytułem *Metoda projektów w nauczaniu*⁵⁰. O definicji metody projektów⁵¹ dyskutowało wielu wybitnych polskich pedagogów na łamach czasopism pedagogicznych⁵².

Polskie doświadczenia z tą metodą w okresie międzywojennym wiążą się ze Szkołą Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Żeńskim im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie. W latach 1926–1939) metodę tę wdrożyła i rozwijała Wanda Dzierzbicka. Ponadto metodą projektów pracowano w Szkole Powszechnej w Ho-

⁴⁷ Tamże, s. 26–27.

⁴⁸ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4.

⁴⁹ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. V, z. 13, rok szkolny 1933/1934, [Lwów 1934], s. 8.

⁵⁰ J. A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*, Lwów–Warszawa 1930.

⁵¹ Mirosław S. Szymański podkreśla, iż nie była to definicja Stevensona, lecz jego promotora W.W. Chartersa. W ten sposób Stevenson, nieco na wyrost, dorobił się w Polsce pozycji głównego przedstawiciela owej innowacyjnej metody nauczania: M. S. Szymański, *O metodzie projektów. Z teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2010, s. 49, 51.

⁵² M.in. Bogdan Nawroczyński i Kazimierz Sośnicki; tamże, s. 50–51; zob. także H. Rowid, *Szkola twórcza...*, s. 104–106, 365–368.

łobach koło Kowla (1928–1939) pod kierunkiem Piotra Szczypińskiego, w Szkole Powszechnej w Mosinie koło Poznania (1932–1936), gdzie metodę tę wspierali Janina i Andrzej Maćkowiakowie, a także w Szkole Powszechnej Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci na Osiedlu „Szkłanych Domów” w Warszawie (1930–1939)⁵³. M. S. Szymański twierdzi, że metoda projektów była także stosowana nieświadomie w niektórych szkołach. Jako przykład podaje działania Michała Sjudaka, kierownika Szkoły Powszechnej w Turkowiczach pod Dubnem na Wołyniu (w latach 1921–1930)⁵⁴.

Po raz pierwszy w szkole będącej przedmiotem niniejszego artykułu zastosowano ją w roku szkolnym 1933/1934. W realizacji projektów brała udział grupa uczniów, cała klasa lub kilka klas. Największym zrealizowanym wówczas projektem była wystawa geograficzna *Polska 1918–1933*, otwarta z okazji święta odzyskania niepodległości. Wystawę przygotowali uczniowie klasy IV i I a⁵⁵.

W poszczególnych klasach realizowano mniejsze projekty. Jeden z nich dotyczył urządzenia szkolnej scenki teatralnej, inne – przykładowo – sposobu apro wizacji mieszkańców Lwowa, zaopatrzenia się w opał na zimę itd. Ich realizację ułatwiały wycieczki klasowe oraz wywiady z ludźmi wykonującymi interesujące zawody. Metoda projektów uwzględniała potrzebę korelacji międzyprzedmiotowej⁵⁶.

Interesującym przykładem zastosowania metody projektu był projekt *Plody roślinne Polski i ich przetwory*, zrealizowany w roku szkolnym 1934/1935 przez klasę II a. Prace związane z projektem nadzorował nauczyciel geografii i biologii Leon Klinghoffer. Na początku roku szkolnego przedstawił on plan pracy całorocznej. Projekt obejmował przygotowanie wystawy rolniczej obejmującej cztery działy: zbożowy, warzywnictwa i sadownictwa, ogrodnictwa i roślin przemysłowych, leśnictwa. Każdy z działów opracowywała odrębna grupa uczniów. Zadania wykonywano podczas lekcji przyrody i geografii poświęconych produkcji roślinnej w Polsce, a także poza zajęciami szkolnymi. Treść pogadarek lekcyjnych uczniowie wpisywali do zeszytów, uzupełniając je odpowiednimi tabelami.

Efekty całorocznej pracy pokazano na wystawie szkolnej podczas obchodów święta Niepodległości Polski 11 listopada 1934 r. Atmosferę przygotowań do niej sugestywnie oddaje relacja jednego z uczniów – Teodora Fetta: *ostatni tydzień przed otwarciem żyliśmy pod znakiem gorączkowego przygotowywania wystawy. Codziennie odbywały się zebrania zespołów. A więc grupa zbożowa przygotowywała i wykańczała prace, napelniała słoiki, które z wielkim trudem wydostaliśmy,*

⁵³ M. S. Szymański, *O metodzie...*, s. 53. Zob. W. Dzierzbicka, *Metoda projektów*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939...*, s. 302–333 (Wanda Dzierzbicka nie wymienia gimnazjum żydowskiego we Lwowie wśród szkół stosujących metodę projektów); W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 103–118; A. Molak, *Metoda projektów*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960...*, s. 52–67.

⁵⁴ M. S. Szymański, *O metodzie...*, s. 53; W. Okoń, *Dziesięć...*, s. 103–118.

⁵⁵ „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. V, z. 13, rok szkolny 1933/1934, [Lwów 1934], s. 8.

⁵⁶ Tamże, s. 8–9.

zebrany materiał. Następnie dwie grupy zbierały również materiał, a grupa leśnictwa obrabiała próbki drzewa i starała się o dykty i fornieri.

Dzień przed otwarciem wystawy zwolniono nas z kilku lekcji i cała prawie klasa rozbiegła się po mieście. Ten poszedł po len, płótna i konopie, ów po owoce, tamten znów po kwiaty, a inni zostali w klasie, robili nalepki z nazwami, oblepiali stoły i ściany papierem zielonym i rozpakowywali materiał, przesłany nam przez różne firmy⁵⁷.

Na wystawie zgromadzono kilkaset eksponatów, rozłożonych na tematycznych stołach. Uczniowie udostępniłi także opracowania naukowe dotyczące hodowli roślin, rośliny uprawiane w domach, lekarskie, przemysłowe, zboża, jarzyny, owoce, przetwory zbożowe, narzędzia rolnicze, informacje na temat chorób zbóż i roślin, rodzajów gleb, produkcji drzewnej. W pracowni rozwieszono również mapy Polski ilustrujące rozkład upraw i produkcji przetwórczej na terenie RP i tabele statystyczne dotyczące dynamiki produkcji. Przy każdym stole byli dyżurni pełniący rolę przewodników dla zwiedzających. Wystawa cieszyła się wysoką frekwencją. Po niej odbyła się lekcja wychowawcza podsumowująca projekt. Wspomniany uprzednio T. Fett stwierdził: *Nauczyła ona [wystawa – M. Ł.] nas, że każdą, nawet najcięższą pracę można wykonać zespołowo z największą łatwością, gdy dla jednostki byłoby to rzeczą nieosiągalną*⁵⁸.

Podsumowując – poszukiwanie rozwiązań zwiększających efektywność nauczania było stałym elementem pracy dydaktycznej grona pedagogicznego Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie. Przedstawione w niniejszym szkicu doświadczenia w zakresie innowacji pedagogicznych są cennym świadectwem wysiłków pedagogów międzywojennych wdrażających najnowsze rozwiązania dydaktyczne pedagogiki światowej. Przekonują one także o tym, iż środowisko żydowskie pilnie śledziło najnowsze trendy dydaktyczne i włączyło się czynnie w upowszechnianie założeń nowego wychowania w szkole polskiej.

BIBLIOGRAFIA

Bereźnicki F., *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, 1984.

Bereźnicki F., *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, 1978.

Dobrowolski S., *Uczenie się pod kierunkiem*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstępem opatrzył B. Suchodolski, materiały

⁵⁷ T. Fett, *Nasza wystawa. „Plody roślinne Polski i ich przetwory” (z okazji Święta Niepodległości)*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. VI, z. 14, rok szkolny 1934/1935, [Lwów 1935], s. 38.

⁵⁸ Tamże, s. 41.

zebrali: W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, 1963.

Dzień pracy daltońskiej, kl. VII b, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

Dzierzbicka W., *Metoda projektów*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstępem opatrzył B. Suchodolski, materiały zebrali: W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, 1963.

Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939, wstępem opatrzył B. Suchodolski, materiały zebrali: W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, 1963.

Fett T., *Nasza wystawa. „Plody roślinne Polski i ich przetwory” (z okazji Święta Niepodległości)*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. VI, z. 14, rok szkolny 1934/1935, [Lwów 1935].

Grochowski L., *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*, Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, 1996.

Gumuła T., *Gimnazjum jako środowisko innowacji pedagogicznych (1905–1939)*, w: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski; seria: *Szkoła – Państwo – Społeczeństwo*, t. II, red. R. Grzybowski, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”, 2011.

Hall-Quest A. L., *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, [Lwów], Książnica Atlas, 1932.

Ilustrowany przewodnik po Lwowie z wykazem ulic, planem orientacyjnym, Lwów 1934.

Klinghoffer J., *Jak uczyć się języka hebrajskiego*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

Lechowicz U., *III. Głos ucznia. 1. Z życia szkolnego. Nasz felieton*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. VIII, z. 16, rok szkolny 1935/1936, [Lwów 1936].

Molak A., *Metoda projektów*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, red. W. Okoń, Warszawa 1964.

Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa, WSiP, 1997.

Organizacja pracy szkolnej w roku szkolnym 1931/1932, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

Rawer I., *Nasza praca grupowa*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

Roth Z., *Fizyka systemem daltońskim*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

Roth Z., *System daltoński w pracowni fizycznej*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932].

Rowid H., *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, Warszawa–Kraków–Lublin etc. 1929.

Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Warszawa, Wyd. Książka i Wiedza, 1958.

RŻ [Rafał Żebrowski], *Igel Salomon*, w: *Polski Słownik Judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. I, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa, Wyd. Prószyński i S-ka, 2003.

Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1932 r. do 15 marca 1932 r., w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III–V, VIII rok szkolny 1931/1932–1933/1934, 1935/1936, [Lwów 1932–1934, 1936].

Stevenson J. A., *Metoda projektów w nauczaniu*, Lwów–Warszawa 1930.

Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960, red. W. Okoń, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1964.

Szymański M. S., *O metodzie projektów. Z teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, 2010.

Taubenszlag R., *Nauczanie pod kierunkiem. O zwolnieniu uczniów od pobiednego przygotowania lekcji szkolnych*, Warszawa 1939.

Taubenszlag R., *Nauczanie pod kierunkiem w półinternacie laboralnym*, Warszawa 1939.

Taubenszlag R., *System daltoński. Rekonstrukcja planu. Zalety – wady – wskazania*, odbitka z „Ruchu Pedagogicznego”, Warszawa 1929.

Tillemann O., *Uczenie się pod kierunkiem*, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. I, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932].

Wyimki z pamiętnika ucznia L. S., w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

Wyimki z zadań szkolnych uczniów. Doświadczenia z mojej pracy grupowej. Kl. VII b, w: „Sprawozdawca”. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. III, z. II, rok szkolny 1931/1932, [Lwów 1932].

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
Białystok

STANISŁAW MAUERSBERG (1924–2012)



Źródło: zbiory własne

*Mądrość, wiedza, dobro i serce*¹ są to słowa, które najlepiej charakteryzują znanego i cenionego humanistę i orędownika polskiej tradycji oświatowej, kontynuatora kunsztu naukowego intelektualistów Uniwersytetu Warszawskiego i Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, wnikliwego obserwatora życia społecznego i autora renomowanych publikacji, znamienitego nauczyciela i wychowawcę studentów i dyplomantów, Mistrza Nauki i szlachetnego Człowieka.

Stanisław Witold Mauersberg urodził się 26 lipca 1924 r. w Godziembowie (powiat lubartowski) w rodzinie nauczycielskiej jako jedyne dziecko Antoniego, kierownika miejscowej zbiorczej szkoły powszechnej, i Anny – nauczycielki.

W życiu Stanisława Mauersberga ojciec odegrał rolę szczególną. Jak wspominał po latach, to właśnie ojciec wprowadził go w *zaczarowany świat książek i rozbudził w nim pasję czytelnicze*².

Dzieciństwo i młodość spędził w Lublinie, gdzie uczył się i pracował.

W wieku 13 lat zdał egzamin wstępny do klasy pierwszej Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica w Lublinie. Nazwę szkole nadano w 1937 r., gdy naukę w niej rozpoczął Stanisław Mauersberg.

¹ Fragment wiersza pióra Danuty Mauersberg – zony, zbiory własne: E. Kryńska.

² M. Walczak, *Życie, działalność pedagogiczna i naukowa Profesora Stanisława Witolda Mauersberga*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 10.

Do wybuchu wojny we wrześniu 1939 r. Stanisław Mauersberg ukończył dwie klasy gimnazjalne³.

Warto przypomnieć, iż Państwowe Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. S. Staszica to szkoła z wielkimi tradycjami, uznana za jedną z najstarszych szkół średnich w naszym kraju. Historia placówki sięga roku 1586, kiedy to w kamienicy wojewody lubelskiego Andrzeja Tęczyńskiego uruchomiono kolegium jezuickie. Nazwa i formy działania powołanej w XVI w. szkoły na przestrzeni dziejów zmieniały się, pomimo trudności dotrwała do odzyskania niepodległości w 1918 r.⁴ Podczas I wojny światowej (aż do 1919 r.) szkoła funkcjonowała jako Państwowe Gimnazjum im. Stanisława Staszica i mieściła się przy ulicy Narutowicza pod numerem 12. Od 1 września 1930 r. funkcję dyrektora Gimnazjum pełnił, z przerwą w latach 1932–1933, historyk Tadeusz Moniewski (powrócił na stanowisko dyrektora w listopadzie 1933 r. i pełnił je do wybuchu II wojny światowej). Za jego kadencji udało się zbudować nowy gmach szkolny przy al. Raławickiej 26 (jest to także obecna siedziba szkoły)⁵, w którym uczył się przyszły Profesor.

Podczas okupacji Stanisław Mauersberg mieszkał wraz z matką w Lublinie, gdzie w 1940 r. podjął naukę w trzeciej klasie Szkoły Handlowej inż. Łotockiego. Po jej ukończeniu rozpoczął naukę na dwuletnich wieczorowych Wyższych Kursach Handlowych. Zakończył je w 1943 r., w rok po śmierci ojca. Antoni Mauersberg zaraził się od swoich uczniów bardzo groźnym w tamtym czasie tyfusem plamistym. Po śmierci ojca, w wieku 14 lat, Stanisław Meuersberg, z konieczności, podjął pracę jako robotnik kolejowy, co uchroniło Go przed wywiezieniem na roboty do Niemiec. Po ukończeniu kursów Stanisław Mauersberg został przeniesiony do biura kolejowego⁶.

Po zajęciu Lublina przez Amię Czerwoną i Armię Kościuszkowską w lipcu 1944 r. jako dwudziestoletni młodzieniec wstąpił na ochotnika do Wojska Polskiego i został skierowany do Oficerskiej Szkoły Piechoty w Lublinie, którą ukończył w lutym 1945 r., w stopniu podporucznika, a następnie służył w pierwszym zapasowym pułku w Warszawie. Po zdemobilizowaniu w końcu 1945 r. Stanisław Mauersberg powrócił do Lublina, gdzie zatrudnił się jako niekwalifikowany nauczyciel szkoły powszechnej w Pliszczynie, tu też pracowała jego matka. Dzięki tej pracy zdobył obycie dydaktyczne, zaś w wyniku systematycznego podwyższania kwalifikacji zawodowych i dzięki sukcesom w pracy pedagogicznej szybko awansował. Pełnił funkcję kierownika szkoły, następnie powiatowego inspektora i naczelnika jednego z Wydziałów w Ministerstwie Oświaty, skąd odszedł na własną prośbę w 1964 r.

³ Tamże, s. 7.

⁴ *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, red. R. Kucha, Lublin 1992.

⁵ Tamże, s. 171.

⁶ Tamże, s. 7.

W listopadzie 1951 r. ożenił się z Danutą Sierakowską, absolwentką psychologii Uniwersytetu Warszawskiego⁷. Danuta Mauersbergowa była ukochaną żoną i przyjaciółką oraz pierwszym Czytelnikiem i recenzentem prac badawczych męża. W 1957 r. urodził się syn Jerzy.

Pełniąc funkcję naczelnika Wydziału Programów Szkół Ogólnokształcących w Ministerstwie Oświaty, równocześnie studiował na Wydziale Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. W 1959 r. ukończył studia z wynikiem bardzo dobrym i obronił pracę magisterską przygotowaną pod kierunkiem prof. dra Zygmunta Jakubowskiego pt.: *Główne kierunki rozwoju twórczości literackiej Antoniego Słonimskiego*⁸.

Zdobyte doświadczenie z zakresu zarządzania i administrowania oświatą wykorzystał z wielkim powodzeniem w pracy naukowej.

Profesji badawczej Stanisław Mauersberg uczył się od uznanych autorytetów nauki.

W 1965 r. rozpoczął pracę w Polskiej Akademii Nauk, początkowo jako starszy asystent w Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, kierowanej przez profesora Mariana Falskiego⁹, który *uczył Go dociekliwości naukowej, krytycyzmu i analizy statystycznej*. Równocześnie Stanisław Mauersberg pod kierunkiem naukowym profesora dra Tadeusza Pasierbińskiego prowadził badania związane z tematyką pracy doktorskiej. Obrona dysertacji zatytułowanej *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939* odbyła się 21 lutego 1967 r. w Uniwersytecie Warszawskim¹⁰. Ze względu na wyjątkową wartość merytoryczną obronionej monografii już w 1968 r. została ona wydana przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu.

Ponadto w 1968 r. Stanisław Mauersberg został przeniesiony jako adiunkt do Samodzielnej Pracowni Dziejów Oświaty, którą kierował profesor Łukasz Kurdybacha¹¹, a zastępował go wówczas docent Józef Miąso¹².

Dodatkowo w latach 1967–1974 Stanisław Mauersberg wykładał w Studium Oświaty Kultury TWP, gdzie opracował skrypt z *Dziejów oświaty dorosłych* (trzy wydania: 1972, 1977, 1981)¹³.

⁷ M. Walczak, *Życie, działalność...*, s. 8.

⁸ Praca magisterska w zbiorach rodzinnych syna – Jerzego Mauersberga.

⁹ Marian Falski był asystentem prof. Władysława Heinricha na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1917 r. obronił pracę doktorską, której promotorem był właśnie prof. Heinrich. R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa, PWN, 1988, s. 62.

¹⁰ Dyplom doktorski Stanisława Mauersberga wydany przez Uniwersytet Warszawski. Stopień doktora nauk humanistycznych został nadany uchwałą Rady Wydziału Pedagogicznego, podpisany przez rektora prof. dra Stanisława Turskiego, dziekana prof. dra Tadeusza Tomaszewskiego i promotora doc. dra Mieczysława Pęcherskiego; dyplom w posiadaniu autorki artykułu.

¹¹ Łukasz Kurdybacha – absolwent historii na Uniwersytecie Lwowskim, gdzie uzyskał także stopień doktora oraz habilitację. Od 1951 r. profesor Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1963–1968 kierownik Pracowni Dziejów Oświaty PAN, a w latach 1968–1970 – dyrektor Instytutu Pedagogiki UW. *Łukasz Kurdybacha, Pisma wybrane*, t. I, red. J. Miąso, Warszawa, WSiP, 1976.

¹² M. Walczak, *Życie, działalność...*, s. 8.

¹³ Tamże.

W 1974 r. uzyskał w Uniwersytecie Warszawskim stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii wychowania, na podstawie książki pt. *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*. Recenzentami w przewodzie habilitacyjnym byli Profesorowie: Jan Dobrzański, Marian Falski, Ryszard Wroczyński, Janusz Żarnowski¹⁴.

W roku, w którym Stanisław Mauersberg habilitował się (1974 r.), nastąpiło połączenie Zakładu Historii Nauki i Techniki z Pracownią Dziejów Oświaty. Nowa placówka przyjęła nazwę: Zakład Historii Nauki, Oświaty i Techniki. Po trzech latach działalności Zakład otrzymał status instytutu, przekształcając się w 1977 r. w Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki. Kierownictwo naukowe placówki pozostało w dalszym ciągu w ręku profesora Józefa Miąso (dyrektor), profesora Jerzego Dobrzyckiego (zastępca dyrektora do spraw naukowych) i doc. Stanisława Mauersberga, który pełnił funkcję zastępcy dyrektora do spraw ogólnych¹⁵. W tym czasie Instytut był koordynatorem badań naukowych w ramach Problemu Międzyresortowego III.II – *Nauka i oświata w dziejach Polski jako czynnik postępu społecznego, gospodarczego i kulturalnego*. Przewidziane w Problemie Międzyresortowym III.II zadania były realizowane przez pracowników i współpracowników skupionych w zespołach naukowych działających w trzech grupach tematycznych: 1) *Dzieje nauki polskiej ze szczególnym uwzględnieniem nauki nowożytnej oraz jej roli w upowszechnianiu oświaty i myśli technicznej*, 2) *Dzieje edukacji narodowej jako warunku postępu nauki i jako czynnika kształtowania i rozwoju świadomości narodowej*, 3) *Najważniejsze osiągnięcia badawcze uczonych polskich i ich oddziaływanie w nauce światowej*. W badaniach tych oprócz Profesora Mauersberga uczestniczyli m.in.: prof. Józef Babicz, (wówczas) dr Kalina Bartnicka, doc. Tadeusz Bieńkowski, prof. Paweł Czartoryski, prof. Jerzy Dobrzycki, dr Wanda Garbowska, doc. Bohdan Jaczewski, prof. Józef Miąso, doc. Irena Stawicz-Jasiukowa, prof. Bogdan Suchodolski, doc. Małgorzata Terlecka.

Od rozpoczęcia badań, prowadzonych przez kilka kolejnych lat, Stanisław Mauersberg (wówczas docent) w obrębie drugiej grupy tematycznej pełnił funkcje kierownika badań w zakresie następujących tematów: *Rola nauczycieli w rozwoju oświaty i kultury od XVIII do XX wieku; Reformy oświatowe, szkolnictwa, oświata pozaszkolna i popularyzacja nauki w XX wieku i Rozwój oświaty i wychowania w Polsce Ludowej*¹⁶. Natomiast w ramach trzeciej grupy

¹⁴ S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974; Dyplom doktora habilitowanego nauk humanistycznych nadano w zakresie historii wychowania, standardowo na podstawie oceny ogólnego dorobku naukowego i przedłożonej rozprawy habilitacyjnej w/w, uchwałą Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego; podpisany przez rektora prof. dra Zygmunta Rybickiego i dyrektora Instytutu doc. dr hab. Jadwigę Walczyń, dyplom w posiadaniu autorki artykułu.

¹⁵ A. Dziurlikowska, *Działalność Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki w 1977 r.*, w: „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1978, nr 23/3–4, s. 789.

¹⁶ A. Dziurlikowska, *Działalność Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki w 1977 r.*, w: „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1979, nr 24/4, s. 854; A. Dziurlikowska, *Działalność Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w roku 1980.*, w: „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1982, nr 27/1, s. 226.

tematycznej, dotyczącej edukacji narodowej oraz jej wpływu na postęp nauki i kierunki kształtowania świadomości narodowej, ukończył badania: *Działalność oświatowa TUR w Polsce Ludowej 1944–1948*, opublikowane w 1991 r.¹⁷

W dniu 19 lutego 1981 r. Rada Państwa nadała Stanisławowi Mauersbergowi tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych¹⁸.

Profesor Mauersberg *ze względu na stan zdrowia* funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN pełnił do 1984 r.¹⁹

Przez dwie kadencje był też zastępcą przewodniczącego Rady Naukowej Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki profesora Bogdana Suchodolskiego.

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych Profesor Mauersberg należał do NSZZ „Solidarność”. Pełniąc funkcję kierowniczą, dbał o to, aby postulaty pracowników były respektowane, a w okresie stanu wojennego rozracał opiekę nad internowanymi kolegami. Był znany z troski o współpracowników i ogromnej życzliwości, z jaką odnosił się do podwładnych²⁰.

Stanisław Mauersberg jako pracownik Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki prowadził też zajęcia dydaktyczne. Zatrudnił się w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie²¹ (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), gdzie podjął trud kształcenia młodzieży akademickiej. Prowadził wykłady z historii wychowania i seminaria magisterskie – zajęcia te cieszyły się dużą popularnością i uznaniem wśród studentów. W 1994 r. przeszedł na emeryturę.

Jego zainteresowania naukowe były zbieżne z pracą dydaktyczną i naukową realizowaną w PAN, koncentrowały się wokół problematyki historii oświaty i wychowania, zwłaszcza XX stulecia, specjalizował się w zagadnieniach myśli pedagogicznej, oświaty dorosłych, edukacji mniejszości narodowych, problematyce prawnej szkolnictwa oraz na wpływach ideologii i polityki na oświatę.

Profesor Stanisław Mauersberg jest autorem wielu fundamentalnych publikacji naukowych – zwartych i artykułów zamieszczonych w ogólnopolskich periodykach naukowych i pracach zbiorowych. Był też filarem zespołu redakcyjnego „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” – kwartalnika Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Spośród opublikowanych artykułów najważniejsze to:

- w części ogólnej, obejmującej lata 1939–1952, w tomie piątym syntezy *Historii nauki polskiej* wydanej pod redakcją Bogdana Suchodolskiego.

¹⁷ S. Mauersberg, *Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego w latach 1944–1948*, Wrocław, Wyd. im. Ossolińskich, 1991.

¹⁸ Nominacja profesorska została podpisana przez Przewodniczącego Rady Państwa Henryka Jabłońskiego; dokument w zbiorach autorki artykułu.

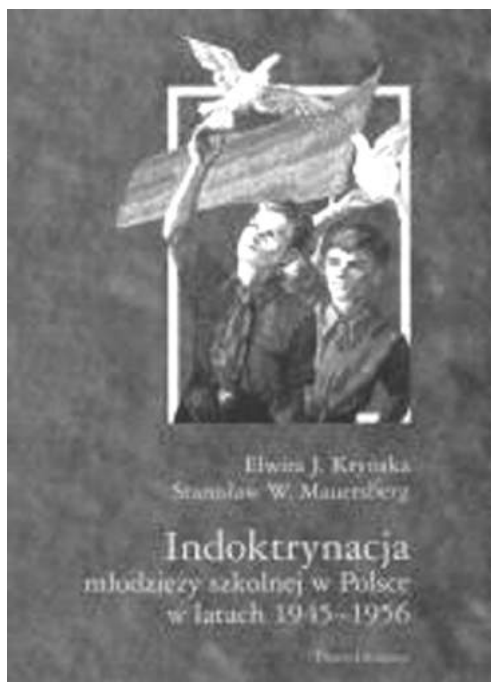
¹⁹ J. Miąso, J. Róziewicz, *Działalność Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w latach 1984–1985*, w: „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1986, nr 31/3–4, s. 912.

²⁰ W. Chmielewski, *Pożegnanie Stanisława Witolda Mauersberga*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 11.

²¹ A. Dziurlikowska, *Działalność Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w roku 1980*, w: „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1982, nr 27/1, s. 229.

Jego najbardziej znane książki to:

- *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939* (1968),
- *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948* (1974),
- *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty* (1988),
- *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956* (2003),
- *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)* (2005).



Indoktrynacja młodzieży szkolnej... uzyskała nagrodę naukową przyznaną przez Wydział I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk na posiedzeniu plenarnym 21 listopada 2006 r. w dziedzinie pedagogiki im. Władysława Spasowskiego. Profesor Antoni Smolański, jeden z recenzentów książki, podkreślił, iż *Praca posiada charakter nowatorski nie tylko ze względu na jej przedmiot, ale także z uwagi na jej walory erudycyjne i solidne udokumentowanie źródłowe*²². Wraz z Profesorem miałam zaszczyt odbierać przyznaną nagrodę, bowiem uczynił mi honor i zaprosił do współpracy nad nagrodzoną książką. Praca nad jej przygotowaniem była przyjemnością, ponieważ mogłam doskonalić swój warsztat badawczy i cieszyć się obecnością swego Mistrza. Był to nasz czas, któ-

²² Cyt. za: A. Smolański, recenzja zamieszczona w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2003, nr 3–4, s. 247.

ry razem przeżywaliliśmy i który nas łączył w dążeniu do celu. Nagrodę wręczył Prof. dr hab. Henryk Samsonowicz, Przewodniczący Wydziału I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie w dniu 5 grudnia o godzinie 12.00 w Sali 2116 na XXI piętrze. Była to wspaniała uroczystość, uczestniczyły w niej nie tylko osoby nagrodzone i przedstawiciele świata nauki, ale również mediów. Profesor z wielką swadą udzielił kilku wywiadów dla radia i prasy. Powiedział m.in.: [...] *szkoła wymaga wartości, bo one kształtują człowieka. [...] W szkole muszą być obecne uniwersalne, ogólnoludzkie wartości, bo to kształci osobowość człowieka*²³.

Zapytany przez PAP, czy możliwa jest szkoła bez indoktrynacji, Profesor Mauersberg przytaknął. Zaznaczył jednocześnie, że niemożliwa jest szkoła bez-ideowa. *Pewne idee – ogólnoludzkie, naczelne wartości – muszą być w szkole reprezentowane, bo to wychowuje człowieka i kształci jego osobowość. Aczkolwiek trzeba się w tej kwestii bronić przed bieżącymi naciskami politycznymi* – dodał.

Zdaniem Profesora Mauersberga mądre wprowadzanie idei do szkoły zależy przede wszystkim od nauczyciela. *Jeżeli sam jest pod względem ideowym ukształtowany, potrafi przekazywać swoją ideowość uczniom.*

Profesor zauważył, iż proces ten odbywa się również *poprzez lekturę i samo nauczanie*. W opinii Profesora Mauersberga bardzo istotna jest tu *sprawa lektury, choćby w kwestii wychowania patriotycznego. Czasem wstydliwie spychana, czasem traktowana jako coś przebrzmiałego, nieaktualnego... Tymczasem jest to bardzo żywotna, istotna sprawa, która musi być w szkole respektowana i realizowana.*

Profesor Mauersberg nie najlepiej ocenił obecne kształcenie nauczycieli. Był zdania, że *jeżeli nawet poprzez studia pedagogiczne dokonuje się pedagogizacji różnych fachowców – historyków, polonistów, matematyków, geografów i innych, jest to przysposobienie czysto zawodowe, formalne, zwracające uwagę na sposób przekazywania wiedzy*. Podkreślił również, że: *Nie docenia się zupełnie wychowania, kształtowania osobowości człowieka.*

Profesor zwrócił też uwagę, że nagrodzona przez PAN publikacja dotyczy „najgorszego okresu” w historii indoktrynacji w polskiej szkole – 11 lat od zakończenia II wojny światowej. Profesor tłumaczył, że *indoktrynacja była wówczas uwydatniona w całej swojej złowroziej okazałości. Wybraliśmy te lata celowo, aby ukazać ją w największym natężeniu. Poczynając od 56 r. znacznie złagodniała – aczkolwiek wciąż trwała.*

²³ Cyt. za: PAP, która poinformowała, że: *we wtorek (5.12.2006 r.) specjalizujący się w pedagogice i naukach historycznych prof. Stanisław W. Mauersberg, jeden z autorów książki **Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956**, udzielił wywiadu, którego fragmenty przedstawiłam w tekście. I dodano, iż za swoją książkę jej autorzy, em. prof. Mauersberg oraz prof. Elwira J. Kryńska z Uniwersytetu w Białymstoku, odebrali we wtorek nagrodę im. Władysława Spasowskiego w dziedzinie pedagogiki. Nagrodę przyznał Wydział Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk.*

Jak wyjaśnił Profesor Mauersberg, powojenna indoktrynacja obejmowała programy szkolne, podręczniki, czasopisma i organizacje młodzieżowe. Dotyczyła *treści nauczania, treści pozalekcyjnych i pozaszkolnych, działalności organizacji młodzieżowych, szczególnie Związku Młodzieży Polskiej*. W książce zaprezentowano jednocześnie ruch młodzieży przeciwko indoktrynacji i działalność konspiracyjną młodych ludzi.

Stanisław Mauersberg powiedział również, iż *Przedstawiamy też trudną sytuację nauczyciela w tym okresie – Znajdował się on w sytuacji indoktrynera, a zarazem – indoktrynowanego. Wywierano na niego silne naciski, aby indoktrynację prowadził*. (PAP)²⁴.

Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956 przyniosła Profesorowi nagrodę, ale wszystkie Jego prace są wyrazem szacunku dla człowieka i czytelnika. Nie tylko ze względu na ich problematykę, ale również solidne udokumentowanie i niezwykłą poprawność językową. Profesor ważył każde słowo i twierdził, iż *język polski jest tak piękny i bogaty, że potrafi w pełni wyrazić to, co pomyśli głowa*. Ta umiejętność trafnego i precyzyjnego formułowania myśli była Jego znakiem rozpoznawczym, kompetencją absolwenta Wydziału Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego oraz zagorzałego czytelnika literatury pięknej. Erudycja i wiedza Profesora nierzadko onieśmiewały, zaś warsztat naukowy jest godny naśladowania.

Stanisław Mauersberg ma też wielkie dokonania w zakresie kształcenia młodej kadry naukowej. Wypromował pięciu doktorów: Wojciecha Gasika (temat pracy doktorskiej: *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.*; praca wydana drukiem w Warszawie w 1991 r.), Elwirę J. Kryńską (*Szkolnictwo ogólnokształcące w województwie białostockim 1944–1948*, dysertacja była podstawą wydania książki w Białymstoku w 1992 r.), Teresę Jaroszk (*Julian Aleksander Smulikowski 1880–1914*, Olsztyn 1996), ks. Jana Usiadka (*Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*, Olsztyn 1998) i Marzenę Pękowską (*Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003). Był recenzentem kilkunastu prac doktorskich (w tym: prof. Hanny Markiewiczowej) i rozpraw habilitacyjnych (w tym piszącej te słowa Elwiry J. Kryńskiej, *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok 1997) oraz profesorskich (też: *Skazane za patriotyzm. „Druha konspiracja” na Białostoczczyźnie 1945–1956*, Białystok 2012).

Profesor Mauersberg był Mistrzem, dzięki któremu pokonywanie kolejnych etapów kariery zawodowej było zupełnie naturalne. Profesor wspierał i rozwijał potencjał badawczy swoich uczniów, uczył żarliwości poznania badanej rzeczywistości historyczno-oświatowej. Był cierpliwym nauczycielem, który skrupulatnie poprawia, weryfikuje i uzupełnia niedociągnięcia „młodego” badacza. Były to inspirujące konsultacje, w czasie których mimo olbrzymiej życzliwości Profesora do adepta nauki nie było miejsca na jakąkolwiek taryfę ulgową.

²⁴ Tamże.

Profesor Mauersberg współpracował z wieloma wybitnymi uczonymi, m.in. z prof. Marianem Walczakiem. Była to współpraca zapoczątkowana w połowie lat dziewięćdziesiątych, kiedy to razem podjęli badania nad historią oświaty w pierwszych dwunastu latach powojennej Polski. Owoce tej współpracy jest wydanie przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne drugiego i trzeciego tomu pamiętników z tego okresu: *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli* (Warszawa 1996), wyboru źródeł *Oświata polska w latach 1944–1956* (tom I – Warszawa 1999, tom II – Warszawa 2000) i książki *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)* (Warszawa 2005). I ostanía praca związana ze wspomnieniami nauczycieli lat czterdziestych, której podstawy tworzył Profesor Mauersberg, przygotowana do druku przez Profesorów Mariana Walczaka i Witolda Chmielewskiego, a wydana już po śmierci Profesora Mauersberga, jest zatytułowana nomen omen *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta* (Piotrków Trybunalski 2012).

W ramach Instytutu Historii Nauki PAN ze Stanisławem Mauersbergiem współpracował też znany badacz dziejów oświaty Leonard Grochowski, który wraz z Profesorem prowadził prace badawcze związane m.in. z podręcznikiem akademickim – *Historia wychowania wiek XX*.

Praca nad podręcznikiem na tyle zbliżyła Leonarda Grochowskiego i Profesora Mauersberga, że ich *drogi życiowe i badawcze zbliżyły się do tego stopnia, iż lwią część pracy nad Historią wychowania wiek XX przypadła właśnie nam, Profesorowi i mnie* [oraz profesor – E. L. K.] *Kalinie Bartnickiej i Wandzie Garbowskiej*²⁵.

Profesor Mauersberg angażował się też w inicjatywy mające na celu popularyzację wyników badań naukowych. Warto chociażby przypomnieć Jego aktywny udział w sympozjach naukowych poświęconych problemom wychowania i szkolnictwa polskiego w XX wieku. Szczególnie chętnie uczestniczył w konferencjach organizowanych w Lublinie. Nie sposób wymienić wszystkie z udziałem Profesora, z tego względu ograniczę się do przypomnienia tylko paru z nich. Jedno z sympozjów było zorganizowane z okazji 70-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości i odbywało się pod hasłem: *70 lat edukacyjnych poszukiwań i nadziei*. W czasie tej debaty Profesor z wielką swadą wygłosił referat na temat *Společnych uwarunkowań dostępu do oświaty w II Rzeczypospolitej*.

Na kolejnym sympozjum – które miało miejsce także w Lublinie i było zorganizowane przez ks. Prof. Edwarda Walewandra z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego – pt.: *Katolicka a liberalna myli wychowawcza w Polsce w latach 1918–1939* Profesor Mauersberg przedstawił kwestie *Orientacji ideologicznych w ruchu nauczycielskim w okresie II Rzeczypospolitej*.

Następna konferencja zorganizowana przez ks. Prof. Edwarda Walewandra odbyła się w maju 2002 r. Tematem obrad była problematyka ujęta hasłem *Ob-*

²⁵ L. Grochowski, *Profesor Stanisław Mauersberg (1924–2012). Wspomnienia o człowieku, przyjacielu i uczonym*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 13–14.

licze ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955. Stanisław Mauersberg niezwykle interesująco omówił tu zagadnienie *Indoktrynacji młodzieży szkolnej. Programy, podręczniki, lektura*²⁶.

Należy też przypomnieć udział Profesora i jego intelektualne zaangażowanie w ogólnopolskie konferencje naukowe organizowane przez Zakład Historii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku.

Sz szczególnie wartościowa poznawczo była debata zorganizowana w Augustowie w maju 2003 r., poświęcona *Funkcji społecznej prywatnych szkół średnich w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej (1918–1939)*, w trakcie której podzielił się *Uwagami dotyczącymi prywatnych szkół średnich ogólnokształcących w Polsce Niepodległej (1918–1939)*. Równie ciekawa była sesja naukowa, która odbyła się w Białymstoku w grudniu 2003 r. pt.: *Terror i konspiracja. Szkoła wobec indoktrynacji komunistycznej (1945–1956)*, połączona z wystawą *Zbrodnie w majestacie prawa 1944–1956*. W czasie tej konferencji zajął uwagę słuchaczy analizą wyjątkowo specyficznego sytuacji nauczyciela, mówił na temat *Nauczyciela wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*.

Sprawność badawcza i intelektualna Profesora Mauersberga była powszechnie znana i budziła ogromne uznanie, mimo to był Człowiekiem niezwykle skromnym i życzliwym. Ci, którzy Go znali, wspominają Profesora jako godnego *podziwu* [...] *dobrego człowieka i przyjaciela, a także wybitnego naukowca*²⁷, posiadającego *olbrzymią wiedzę i rzadki dar jej przekazywania*²⁸, *człowiek. Nie jakiś jeden z tłumu, ale ważny, bliski, serdeczny, niepowtarzalny*²⁹, *nieślychanie delikatny, dbający, aby nie zrobić przykrości rozmówcy* [...]. *Mimo tej delikatności i subtelności Profesor potrafił bardzo twardo prezentować swoje stanowisko, zabiegać o sprawy ważne*³⁰.

Stanisław Witold Mauersberg zmarł 16 sierpnia 2012 r. w Warszawie. Uroczystość pogrzebowa odbyła się 24 sierpnia. *Mszę świętą w kościele pod wezwaniem św. Karola Boromeusza na Cmentarzu Powązkowskim koncelebrowali dominikanin o. prof. dr hab. Andrzej Potocki, ks. dr hab. Czesław Galek i wikariusz miejskowej parafii*³¹.

Jako uczennica Profesora Stanisława Mauersberga mogę z dumą powiedzieć, że miałam wielkie szczęście – mogłam rozwijać się pod opieką naukową znakomitego Mistrza i najlepszego Przyjaciela, z którym nadal będę prowadziła dyskurs

²⁶ M. Mauersberg, *Indoktrynacji młodzieży szkolnej. Programy, podręczniki, lektura*, w: *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*, red. ks. E. Walewander, Lublin 2002, s. 211–235.

²⁷ L. Grochowski, *Profesor Stanisław Mauersberg*..., s.15.

²⁸ H. Markiewiczowa, *Był taki profesor*..., w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 23.

²⁹ Ks. E. Walewander, *Człowiek pełen wiedzy i miłości do bliźniego. Stanisław Mauersberg (1924–2012)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 26.

³⁰ W. Gasik, *Nie pozwolimy umrzeć po raz drugi. Wspomnienie o Profesorze Stanisławie Mauersbergu*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 30.

³¹ W. Chmielewski, *Pożegnanie Stanisława Witolda Mauersberga*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 11.

– tym razem duchowy, bo przecież *Człowiek żyje tak długo, jak długo trwa pamięć o nim. Niech ta pamięć będzie wieczna.*



Źródło: zbiory własne

Konferencja w Augustowie, 2003 r.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2014, nr 1-2
PL ISSN 0033-2178

W KRĘGU HISTORII WYCHOWANIA, RED. H. MARKIEWICZOWA, WARSZAWA 2013, s. 221

W listopadzie 2013 roku nakładem uczelnianego wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej ukazała się książka pod redakcją Hanny Markiewiczowej, zatytułowana *W kręgu historii wychowania*.

Hanna Markiewiczowa jest uznaną Autorką wartościowych dzieł poświęconych działalności opiekuńczo-wychowawczej Warszawskiego i Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności oraz prac monograficznych bezpośrednio związanych z historią wychowania jako przedmiotem nauczania.

Pierwsza książka jej autorstwa, prezentująca wychowanie i oświatę w ujęciu historycznym, ukazała się w 2001, druga zaś w 2006 roku, opracowania te wydano pod wspólnym tytułem *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*. Obie publikacje zostały pozytywnie zaopiniowane przez Profesora Stanisława Mauersberga.

Natomiast recenzowana publikacja *W kręgu historii wychowania* jest nie tylko prezentacją zainteresowań badawczych Hanny Markiewiczowej jako redaktora wymienionej książki, ale także historyków oświaty Akademii Pedagogiki Specjalnej, którzy do współpracy zaprosili specjalistów również z innych ośrodków akademickich.

Praca ma charakter interdyscyplinarny. Z pewnością ten wieloaspektowy wymiar książki z udziałem znanych i cenionych ekspertów historii wychowania, historii najnowszej, politologii i teologii, opisujących z pasją mało znane wątki z dziejów oświaty, często z konieczności pomijane w podręcznikach ze względu na ograniczone ramy publikacji, sprawi, że opracowanie to zainteresuje nie tylko specjalistów dziejów oświaty, ale również studentów kierunków: pedagogika i pedagogika specjalna, historia oraz przedstawicieli szeroko rozumianej edukacji.

Konstrukcja pracy jest chronologiczno-problemowa i obejmuje okres od czasów Odrodzenia po współczesność.

Dzięki zaangażowaniu się profesjonalistów warstwa źródłowa pracy także budzi uznanie, ponieważ Autorzy poszczególnych artykułów wykazali olbrzymią

docieklivość i rzetelność badawczą. Dotarli do dokumentów zdeponowanych w archiwach zagranicznych, ogólnopolskich i regionalnych. Szczególnie wartościowe poznawczo są artykuły: Alicji Zagrodzkiej, Karola Poznańskiego, Hanny Markiewiczowej, ks. Kazimierza Misiaszka, Ludwika Malinowskiego (nazwiska Autorów zostały wymienione w kolejności zgodnej z układem książki). Na uwagę zasługują też refleksje historyczne pozostałych Autorów: Zbigniewa J. Żółcińskiego, Agnieszki Szarkowskiej, Agnieszki Nadolskiej, Wandy Walkowiak, Iwony Czarneckiej, Jacka Kulbaki. Wszystkie opublikowane przemyślenia stanowią zamkniętą całość i mają *kapitalne znaczenie kulturotwórcze*¹.

Książkę otwiera artykuł Alicji Zagrodzkiej pt. *Vittorino da Feltre na dworze Gonzagów – niezależny wychowawca książąt*, który powstał na podstawie fragmentów pracy doktorskiej zatytułowanej *Vittorino da Feltre – pedagog z XV wieku*, przygotowanej pod kierunkiem naukowym Profesor Urszuli Borkowskiej.

Alicja Zagrodzka obrazowo przedstawia tradycje pedagogiczne, *których początek dała starożytność, a odrodził renesans*, w tym Vittorino da Feltre – twórca słynnej humanistycznej szkoły dworskiej nazwanej Casa Giocosa.

Powołana przez Vittorino szkoła działała pod opieką książąt Gonzagów w Mantui w I połowie XV wieku. Nie była to typowa szkoła dworska. Zdaniem Autorki artykułu *można zaryzykować tezę, iż szkoła prowadzona przez Vittorina [...] realizowała postulaty pedagogiczne humanistów w stopniu tak dalekim, jak żadna inna szkoła XV wieku*. Mimo to osiągnięcia jej i jej twórcy są mało znane polskim historykom i pedagogom, choć pedagogika Vittorino da Feltre mieści się w programie studiów pedagogicznych. Z uznaniem więc należy przyjąć pogłębioną analizę dzieła włoskiego humanisty, opartą na niezwykle bogatym materiale źródłowym.

Kolejny tekst – *Stereotyp roli wychowawczej ojca w świetle zbiorów przysłów Samuela Adalberga i Franciszka Brzozowskiego* – jest pióra Zbigniewa J. Żółcińskiego, doktoranta Katedry Historii Wychowania APS, który podjął oryginalną próbę przedstawienia roli wychowawczej ojca na przełomie XVIII i XIX wieku, wychodząc poza klasyczną analizę dokumentów. Spróbował odtworzyć funkcjonujący stereotyp ojca – wychowawcy i opiekuna, odwołując się do zbiorów przysłów Samuela Adalberga i Franciszka Brzozowskiego.

Profesor Karol Poznański – wybitny znawca oświaty XIX wieku, w artykule zatytułowanym *Nieudane próby uruchomienia publicznych czytelni w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym* wnikliwie zrekonstruował starania zmierzające do powołania publicznych czytelni w Królestwie Polskim i ujawnił niezwykle żmudne urzędowe dyskusje z zaborcą, które niestety nie przyniosły oczekiwanych efektów. Choć pertraktacje te nie były skuteczne, to jednak była to aktywność społeczna przynosząca *korzyści krajowi, któremu służymy* [...] dzięki

¹ H. Markiewiczowa, *Wstęp*, w: *W kręgu historii wychowania*, red. taż, Warszawa, Wydawnictwo APS, 2013, s. 7.

wyrobieniu w sobie przekonania, [...] iż każdy zawód wzmocniony być może przez pracę, prawdę i ofiarę dla ogółu².

Dwa następne teksty związane są z historią wychowania okresu II Rzeczypospolitej. Pierwszy z nich, napisany przez Agnieszkę Szarkowską, pracownika Uniwersytetu w Białymstoku, dotyczy ***Kobiet w szkołach prywatnych za czasów II RP***. De facto A. Szarkowska poddała analizie sytuację kobiet-nauczycielek i właścicielek placówek edukacyjnych mniejszości żydowskiej funkcjonujących na terenie województwa białostockiego, zróżnicowanego narodowościowo i wyznaniowo. Ponieważ wśród mniejszości narodowych zamieszkujących województwo białostockie w dwudziestoleciu międzywojennym mniejszość żydowska stanowiła grupę około 12% mieszkańców i wykazywała szczególną aktywność w zakładaniu szkół prywatnych, A. Szarkowska poświęciła tym placówkom najwięcej uwagi. Zwłaszcza że dzieci żydowskie zdecydowanie częściej korzystały ze szkół prywatnych różnych stopni, religijnych i świeckich, zakładanych i utrzymywanych przez żydowską mniejszość narodową, stowarzyszenia kulturalne i oświatowe oraz osoby prywatne.

Hanna Markiewiczowa, autorka drugiego artykułu poświęconego II RP, przedmiotem badania uczyniła ***Działalność Koła Polskiej Macierzy Szkolnej w Równem na Wołyniu w latach 1924–1933***. Jest to studium historyczne oparte na mało dotąd znanych i nieeksplorowanych źródłach. Hanna Markiewiczowa dotarła do sprawozdań Towarzystwa, jego kronik oraz codziennej prasy. Dzięki temu jest to przekaz obejmujący wszystkie formy działania Polskiej Macierzy Szkolnej, nie tylko te dotyczące pracy dydaktyczno-wychowawczej dzieci i młodzieży, ale także dorosłych.

Kolejne dwie relacje dotyczą okresu II wojny światowej. Agnieszka Nadolska przypomniała o ***Germanizacji dzieci polskich w czasie okupacji hitlerowskiej***, zaś Wanda Walkowiak dokonała rekonstrukcji lokalnej konspiracji, prowadzonej przez ***Nauczycieli Tajnego Gimnazjum w Wiśniewie***.

Cztery ostatnie fragmenty anonsowanej publikacji dotyczą kwestii oświaty XX wieku i czasów współczesnych. Dwa z nich, dr Iwony Czarneckiej i dra Jacka Kulbaki, są ściśle związane z misją Akademii Pedagogiki Specjalnej, zapoznają bowiem z działalnością Związku Głuchoniemych w latach 1946–1965 oraz jego pracą na rzecz osób niepełnosprawnych w następnych latach. I tak I. Czarnecka swój artykuł zatytułowała ***Działalność Polskiego Związku Głuchych w latach 1946–1965***, natomiast K. Kulbaka – ***Realizacja Uchwały Sejmu Polskiego z dnia 16 IX 1982 roku w sprawie inwalidów i osób niepełnosprawnych***.

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego reprezentował ks. Prof. Kazimierz Misiaszek, który udokumentował ***Nauczanie religii katolickiej i katechez parafialnej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej***. Jest to artykuł zasługujący na szczególną rekomendację, podejmuje bowiem złożone relacje na linii państwo

² Tamże, s. 63.

– Kościół w sprawie ograniczania nauki religii w szkole po zerwaniu konkordatu w 1945 roku.

Artykuł wieńczący całą publikację, pt. *Edukacja – oczekiwania a możliwości*, jest inspirującą do przemyśleń próbą przedstawienia współczesnych oczekiwań wobec edukacji i wyrazem troski Profesora Ludwika Malinowskiego z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu o dorastające pokolenie - poszukujące własnego miejsca nie tylko w rodzinie i najbliższym środowisku, ale także *w szeroko rozumianej społeczności narodowej i międzynarodowej, [...] społeczności międzykulturowej, opartej na równości wszystkich kultur*³.

Reasumując, prezentowana publikacja powstała wysiłkiem wielu Autorów, a zredagowana przez Hannę Markiewiczową jest interesującą i pogłębioną analizą szeroko rozumianej edukacji, jej tradycji, form działalności, struktur organizacyjnych i polityki oświatowej na przestrzeni dziejów. A zatem należy sądzić, iż książka spotka się zainteresowaniem szerokiej rzeszy Czytelników, ponieważ wzbogaca wiedzę z zakresu historii wychowania nierzadko pomijaną w akademickich podręcznikach.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
Białystok

³ Tamże, s. 197.

MAREK KUCIAPÍŃSKI: *ROZWÓJ ŻYCIA MUZYCZNEGO W PIOTRKOWIE TRYBUNALSKIM OD XVII WIEKU DO KOŃCA LAT OSIEMDZIESIĄTYCH XX WIEKU*, PIOTRKÓW TRYBUNALSKI 2013, s. 295

Marek Kuciapiński, autor książki pt. *Rozwój życia muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim od XVII wieku do końca lat osiemdziesiątych XX wieku*, jest nauczycielem akademickim w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach – filia w Piotrkowie Trybunalskim. Od 36 lat angażuje się w rozwój kultury muzycznej zarówno w Piotrkowie Trybunalskim, jak i w powiecie. Pracował w Liceum Ogólnokształcącym i Technikum Górniczym w Kamieńsku jako kierownik zajęć pozalekcyjnych, współpracował ze Społecznym Ogniskiem Muzycznym oraz Państwową Szkołą Muzyczną w Radomsku i Piotrkowie Trybunalskim, prowadził lekcje muzyki w Liceum Ogólnokształcącym w Sulejowie, a także udzielał się jako instruktor muzyczny w piotrkowskich i powiatowych domach kultury.

Niniejsza książka jest wynikiem jego długoletnich badań oraz bezpośredniego zaangażowania w problemy i sprawy związane z życiem muzycznym tego miasta. Autor w swojej publikacji wykorzystał wiele źródeł archiwalnych oraz bogatą literaturę przedmiotu. Różnorodność materiałów źródłowych, wrażliwość badacza oraz umiejętność analizowania poruszanej problematyki sprawiły, że książkę czyta się z zainteresowaniem, a nie tylko jako opis historycznych wydarzeń. Zgodzę się ze stwierdzeniem autora, że [...] *jest to opowieść wielowątkowa, często dramatyczna i wzruszająca* (s. 11).

Autor zamieszcza w niej wiele cennych i nieznanych dotąd faktów i informacji dotyczących historii życia muzycznego Piotrkowa Trybunalskiego. Temat ten nie był dotychczas tak dogłębnie zbadany, a znany jedynie powierzchownie. Jak pisze Marek Kuciapiński: [...] *Poszukując materiałów do napisania tej książki, natrafiłem na wiele luk, niezbędnych epizodów, rzeczy nietkniętych ręką badacza* (s. 12). Wprawdzie prac monograficznych poświęconych temu miastu ukazało się wiele, ale znajdujemy w nich tylko fragmenty poświęcone problematyce dziejów kultury muzycznej Piotrkowa Trybunalskiego. Książka M. Kuciapińskiego, opisująca obraz życia muzycznego tego miasta na przestrzeni blisko czterystu lat, jest publikacją pionierską. Autor nie ukrywa, że dotarcie do materiałów źródłowych

było bardzo trudne, ponieważ wiele placówek nie prowadziło systematycznej dokumentacji swej działalności, a część dokumentów zaginęła. Rozległość i złożoność problematyki badawczej spowodowała, że autor zwraca uwagę na najbardziej typowe formy upowszechniania kultury muzycznej w mieście, o innych natomiast tylko nadmienia lub krótko charakteryzuje. Książka ta może stać się inspiracją do dalszych badań nad problematyką ruchu muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim.

Struktura publikacji przedstawia się niezwykle przejrzysto. Tworzy ją sześć działów tematycznych. W rozdziale pierwszym autor wprowadza czytelnika w tradycje życia muzycznego w Piotrkowie do 1914 roku. Przedstawia rys dziejów muzyki polskiej do XVII wieku, zwracając uwagę na kulturotwórczą funkcję klasztorów, która ujawniła się w działalności szkół, chórów, teatrów i bibliotek. W dalszej części opisuje występy XVIII-wiecznych kapel nadwornych, kiedy Piotrków był siedzibą Trybunału Koronnego, czyli sądu najwyższego szlachty polskiej. Omawia również początki amatorskiego ruchu muzyczno-teatralnego w XIX wieku. Autor zamieszcza nawet wykaz imprez muzycznych mających miejsce w mieście w tamtym okresie: koncertów, spektakli muzycznych, oper, operetek i wodewilów. Analizuje początki powstawania chórów, orkiestr, towarzystw kulturalnych i szkoły muzycznej. Wspomina także o tradycjach miasta w dziedzinie produkcji i wytwarzania instrumentów muzycznych, jak np. organów kościelnych (znanych w całym kraju i Europie).

W drugim rozdziale znajdziemy informacje dotyczące rozwoju życia muzycznego w latach 1914–1945 oraz problemów edukacji muzycznej i szkół muzycznych w czasie I wojny światowej, kiedy to nauczanie muzyki opierało się głównie na prywatnych lekcjach. Autor omawia działania muzyczno-teatralne w czasie okupacji austriackiej 1914–1918, które w większości odbywały się w podniosłej i patriotycznej atmosferze. Organizacja takich imprez miała na celu podnoszenie ducha patriotycznego wśród mieszkańców Piotrkowa oraz przygotowanie społeczeństwa do życia w niepodległej Polsce: np. spektakl *Obraz historyczny z wojen napoleońskich w Rosji pt. Rok 1812*, który został wystawiony w kino-teatrze, czy uroczystość z okazji 124 rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja. Ponadto dowiadujemy się o działalność piotrkowskich towarzystw: Towarzystwa Muzycznego, Towarzystwa Dobroczynności dla Chrześcijan miasta Piotrkowa, zasłużonych dla rozwoju życia muzycznego miejscowości. Autor zwraca również uwagę na dużą aktywność mniejszości żydowskiej na polu kultury, m.in. Żydowskiego Muzyczno-Literackiego Towarzystwa „Hazomir”. Podkreśla, że społeczno-polityczna aktywność piotrkowskiej inteligencji, położenie miasta i jego rola w obozie niepodległościowym uczyniły z Piotrkowa centrum wielu działań oświatowych na terenie okupacji austriackiej Królestwa Polskiego, a działalność Centralnego Biura Szkolnego zahamowała proces zamykania szkół (w 1917 roku działało w Piotrkowie już trzynaście szkół miejskich). M. Kuciapiński słusznie zauważa, że w okresie I wojny światowej zaczął się okres prowincjonalnienia miasta, które przed wojną było stolicą guberni i jej centrum kulturalnym.

W dalszej części rozdziału autor opisuje rozwój kultury muzycznej w okresie międzywojennym: aktywność piotrkowskich orkiestr dętych, organizacji, stowarzyszeń społecznych, które utrzymywały więzi społeczne poprzez odczyty, przedstawienia teatralne i koncerty. Następnie charakteryzuje życie mieszkańców w trudnym dla nich okresie okupacji hitlerowskiej, kiedy to nastąpiło gwałtowne zahamowanie rozwoju kultury. Pomimo likwidacji większości placówek kulturalno-oświatowych, zamykania szkół polskich, represji i terroru jak podaje autor [...] *piotrkowska kultura nie tylko trwała, lecz podtrzymywała ducha oporu wśród społeczeństwa* (s. 92). Prowadzono tajne nauczanie muzyki, nielegalne biblioteki, amatorskie grupy teatralne, koncerty muzyki kameralnej. Również mieszkańcy getta próbowali rozjaśnić sobie swą ciężką egzystencję. Uczestnik tamtych wydarzeń Ben Giladi tak wspomina te czasy [...] *Sroga zima 1940 roku. Mieszkanie Felnerów na Krakowskiej. Fortepian w kącie dużego pokoju i młodzież skupiona przy gorącym piecu kaflowym. Spotykaliśmy się tam na tańce [...] grali Jakubek Bomstein, Halutek Zammel i ja. Drowa Szeinsteinberg śpiewała romanse rosyjskie. Angielski akcent Rózi Kimelman, gdy śpiewała Irvinga Berlina „Lets face the music and Dance”, był godny podziwu. [...] Szymek Librach wystąpił z „Piotrem Płaskinem” i „Sokratesem tańczącym” Tuwima. Ada Makowska recytowała po hebrajsku wiersz Bialika. Edzia Orbach przygotował skecz. Był to jeden z nielicznych jasnych promieni w naszej vegetacji gettovej*. Tajne imprezy artystyczne organizowano również w lesie dla partyzantów. W książce znajdziemy fragmenty piosenek z tamtego okresu: *Nie ma to jak partyzanty, Tam, gdzie dachy słomą kryte, Deszcz, jesienny deszcz, Siekiera, motyka, piłka, graca* itp.

Sytuacja społecznego i państwowego szkolnictwa muzycznego po roku 1945 jest przedmiotem rozważań zawartych w rozdziale III książki. Autor charakteryzuje działalność pierwszej placówki muzycznej powołanej na terenie Piotrkowa zaraz po wyzwoleniu oraz niższej szkoły muzycznej – Ludowego Instytutu Muzycznego. Omawia również bardzo szczegółowo działalność Społecznego Ogniska Muzycznego w latach 1951–1989, które było ważnym ogniwem edukacji pozaszkolnej piotrkowskiej młodzieży, w tym także Marka Kuciapińskiego (autor zamieszcza również swoje zdjęcie z występu w Filharmonii łódzkiej). W dalszej części rozdziału znajdziemy informacje na temat genezy i rozwoju Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Paderewskiego w latach 1966–1989 oraz udziału szkoły w kształtowaniu życia kulturalnego i oświatowego miasta.

Rozwój kultury, jak pisze autor, realizuje się w dwóch aspektach: poprzez jej upowszechnianie oraz poprzez przygotowanie jednostki i zbiorowości ludzi do aktywnego uczestniczenia w niej. Służyć temu mają odpowiednie instytucje, takie jak: teatry, opery, filharmonie, domy i kluby kultury. Rozwój nieprofesjonalnego ruchu muzycznego w piotrkowskich domach i klubach kultury jest przedmiotem analiz w rozdziale IV niniejszej publikacji. Autor wspomina m.in. takie placówki jak: Klub Kultury Kolarza, Świetlicę huty Szklania Okiennego „Kara”, Międzyspółdzielniiany Klub Kultury, Świetlicę Piotrkowskich Zakładów Przemysłu Sklejek, Klub Fabryczny Zakłady Przemysłu Dziewiarskiego „Sigmatex”,

Piotrkowski Dom Kultury, Zakładowy Dom Kultury „Gwarek” Fabryki Maszyn Górniczych „Pioma”, miejski Ośrodek Kultury itp.

W rozdziale V autor zwraca uwagę na upowszechnianie kultury muzycznej przez szkoły i amatorskie zespoły artystyczne – np. popularyzowanie muzyki przez orkiestry dęte, zespoły instrumentalne, wokalne zespoły parafialne, chóry związkowe, chóry w szkołach podstawowych, gimnazjach, liceach, a także w studium nauczycielskim i wydziale zamiejscowym ówczesnej kieleckiej WSP. Treść rozdziału wzbogacają liczne zdjęcia z tamtego okresu.

VI rozdział przedstawia popularyzatorski ruch muzyczny inicjowany przez instytucje państwowe i stowarzyszenia społeczne, m.in.: Muzeum Okręgowe w Piotrkowie Trybunalskim, Miejską Bibliotekę Publiczną, Biuro Wystaw Artystycznych, które były instytucjami współtworzącymi środowisko kulturalne, a także organizatorami licznych koncertów muzycznych. Ponadto autor omawia działalność regionalnych stowarzyszeń, które służyły kultywowaniu i rozwijaniu uczestnictwa w kulturze. Wymienia i charakteryzuje takie stowarzyszenia jak: Towarzystwo Przyjaciół Miasta Piotrkowa Trybunalskiego, Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Węgierskiej, Stowarzyszenie Przyjaciół Ognisk Artystycznych, Piotrkowskie Towarzystwo Muzyczne im. Franciszka Lessla. Zwraca uwagę na fakt, że stowarzyszenia regionalne miały charakter społecznikowski i w wielu przypadkach, zwłaszcza w małych miastach i wsiach, były często jedynymi wspólnotami upowszechniającymi kulturę.

Publikacja skierowana jest do szerokiego grona odbiorców: do nauczycieli, pedagogów, animatorów życia kulturalnego, studentów i nie tylko. Jak podkreśla autor, muzyka była i jest nieodłącznym elementem życia, czynnikiem integrującym różne środowiska. Kształtowanie świadomego uczestnika kultury powinno rozpocząć się już od najmłodszych lat. *To sztuka, w tym muzyka ma równoważyć zagrożenia, jakie niesie człowiekowi współczesna cywilizacja, jednostronność zawodowego ukierunkowania, przytłumienie osobowości, model życia konsumpcyjnego* (s. 263). Na koniec przytoczę za Markiem Kuciapińskim słowa wybitnego szwajcarskiego pedagoga muzyki Emila Jaquesa-Delcroze’a: *Twórczyni ładu – muzyka – jest tym samym, bardziej niż inne sztuki, zdolna uzewnętrznić rozliczne odcienie naszych uczuć. Każdy człowiek powinien mieć muzykę w sobie, a rozumieć ją w znaczeniu takim, w jakim była ujmowana przez Greków, to znaczy: jako połączenie naszych władz umysłowych i psychicznych, zmienną symfonię spontanicznych uczuć tworzonych, urabianych, wreszcie stylizowanych przez wyobraźnię, porządkowanych przez rytm, harmonizowanych przez świadomość. Taka muzyka „urabia” osobowość człowieka* (s. 263).

Książka, która trafia do rąk Czytelników, kieruje się ze wszech miar tym przesłaniem. Muzyka jest nieodłącznym elementem życia społecznego, a tym samym stanowi trwały element kultury narodowej. Dlatego warto o tym pamiętać i upowszechniać chlubne dzieje życia muzycznego.

OLGA ZAMECKA-ZALAS
Piotrków Trybunalski

**ANDRZEJ MEISSNER, JUSTYNA MEISSNER-ŁOZIŃSKA:
*SZKICE Z DZIEJÓW MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W ZABORZE
AUSTRIACKIM 1772–1918*, LUBLIN 2013, s. 242**

Myśl pedagogiczna, najczęściej traktowana jako historia wychowania, zarówno w Europie, jak też w Polsce posiada należne miejsce w piśmiennictwie naukowym. Stało się to za sprawą wielu opracowań szczegółowych i przede wszystkim monograficznych, a także odpowiednich podręczników. W Polsce międzywojennej pierwszy podręcznik z tego zakresu opublikował Stanisław Kot (*Historia wychowania* t. I i II, Lwów 1934) i był on przeznaczony dla słuchaczy seminariów nauczycielskich. Odwołują się do niego w mniejszym lub większym stopniu wszyscy badacze po dzień dzisiejszy. Problematyka powyższa stała się szczególnie popularna w drugiej połowie XX w., a także w początkach XXI w. Podejmowali ją m.in. Kalina Bartnicka, Józef Krasuski, Łukasz Kurdybacha, Stanisław Litak, Józef Miąso, Stefan Możdżeń, Karol Poznański, Irena Szybiak, Bogusław Śliwierski, Stefan Wołoszyn, Ryszard Wroczyński. Każdy z wymienionych autorów w istocie rzeczy zajmował się tymi samymi problemami (nawet w wydawnictwach podręcznikowych), ale widział je nieco inaczej, akcentował różne zagadnienia, poszerzał faktografię. Wnosili oni zawsze nowe elementy, a nasza wiedza systematycznie ulegała poszerzeniu i wzbogaceniu.

Tak też należy patrzeć na ostatnią pracę Andrzeja Meissnera i Justyny Meissner-Łozińskiej. Skoncentrowali się oni na dziejach myśli pedagogicznej w zaborze austriackim od czasu tychże aż do odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r. Całe opracowanie obok wstępu i zakończenia składa się z pięciu rozdziałów zasadniczych, przy czym pierwszy z nich ma charakter wprowadzający, który przypomina o głównych kierunkach europejskiej myśli pedagogicznej w XIX w. Pozostałe rozdziały mają już znaczenie zasadnicze i ukazują rozwój głównych nurtów pedagogicznych w Galicji. Każdy z nich posiada oryginalną, ciekawą i interesującą konstrukcję – w pierwszej części przypomina podstawowe elementy teoretyczne, a w drugiej przypisano do tych nurtów konkretne nazwiska teoretyków i praktyków działających w zaborze austriackim.

Swoje rozważania szczegółowe rozpoczęli autorzy od przedstawienia rozwoju pedagogiki tradycyjnej w Galicji i zaprezentowali głównych jej przedstawicieli.

Omówili drogę życiową i przede wszystkim dokonania pedagogiczne Mieczysława Baranowskiego, Antoniego Danysza, Leona Kulczyńskiego i Stanisława Sobieskiego. Wśród przedstawicieli pedagogiki naturalistycznej i nowego wychowania zaprezentowali Józefa Ciembroniewicza, Andrzeja Józefczyka, Karola J. Nittmana, Henryka Stroke, Hipolita Seredyńskiego. Do głównych teoretyków i praktyków pedagogiki społecznej należeli: Józef Buzek, Józef K. Dietl, Wojciech Dzieduszycki, Antoni J. Mikulski, Bronisław Trzaskowski, Julian Zubczewski. Pedagogikę religijną opartą na założeniach religii katolickiej reprezentowali duchowni – ks. Bronisław Markiewicz i s. Barbara Żulińska.

Po przedstawieniu tych kilku uwag można zatem zapytać, co nowego wnosi omawiana publikacja. Odpowiadając na tak postawione pytanie, trzeba już na wstępie zauważyć, że jest to także swego rodzaju słownik biograficzny zawierający 17 nazwisk niezwykle zasłużonych pedagogów. W opracowaniach co najwyżej wymienia się tylko nazwiska, a w omawianej pracy zaprezentowano ich drogę życiową oraz pełnię rzeczywistych dokonań. Te ostatnie były nadzwyczaj efektywne i najczęściej bardzo różnorodne. Dotyczyły one zarówno opracowań teoretycznych, jak też konkretnych działań praktycznych. Dopelnieniem tekstu są ciekawe ilustracje, m.in. strony tytułowe wydanych wtedy opracowań. Jest to więc kolejna wartościowa publikacja, która zasługuje na należną uwagę z racji wniesienia znaczących, nowych elementów do naszej świadomości pedagogicznej. Szczególnie przydatna okaże się dla słuchaczy studiów pedagogicznych, ale także praktyków pragnących wzbogacić swoją wiedzę historyczno-pedagogiczną. Należy dodać, że jest to praca, która została przygotowana starannie pod względem redakcyjno-edytorskim.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

KS. EDWARD WALEWANDER: *O DUSZY NAUCZYCIELSTWA – PRZED STU LATY I DZIŚ*, TORUŃ 2012, s. 40

W lutym bieżącego roku minęła setna rocznica śmierci Jana Władysława Dawida (1859–1914), znakomitego nauczyciela, badacza, publicyisty, przy tym patrioty i bojownika o wolność ciemnionej przez zaborców Polski. Rocznicą tą jest okazją do przypomnienia zarówno sylwetki tego wybitnego polskiego pedagoga i psychologa, jak też jego zainteresowań i osiągnięć naukowych.

Jedną z prac, którą uznać można za okolicznicową, jest opublikowana pod koniec 2012 roku niewielka książeczka autorstwa ks. Edwarda Walewandra, zatytułowana *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*. Tekst ten, jak wyjaśnił Autor w przedmowie, był wcześniej opublikowany w książce Jana Władysława Dawida pt. *O duszy nauczycielstwa* (Lublin 1997, opracowanie, wstęp i przypisy Edward Walewander). Decyzja o jego oddzielnym wydaniu podyktowana została potrzebą szczególnego dowartościowania nauczycieli i ich wsparcia ze strony społeczeństwa i państwa wobec tego, iż, jak uzasadnił Autor, nastąpiła głęboka dewaluacja prawdziwych autorytetów (s. 7). W przedmowie podkreślił, że szkoła jest tyle warta, ile warci są ci, którzy realizują jej zadania, ważne tak dla poszczególnych jednostek, jak i dla całego narodu.

Autor omówił sylwetkę J. W. Dawida i jego książkę *O duszy nauczycielstwa* w ośmiu punktach. W pierwszym przypomniał życie i twórczość Jana Władysława Dawida, urodzonego 28 czerwca 1859 roku w Lublinie w rodzinie nauczyciela gimnazjalnego Wincentego Dawida. J. W. Dawid po studiach w Uniwersytecie Warszawskim, a następnie w Halle i w Lipsku, wykładał w Warszawie na tajnych kursach przeznaczonych dla kobiet w Warszawie (Latający Uniwersytet powołany w latach osiemdziesiątych XIX w. przez żonę J. W. Dawida Jadwigę Szczawińską-Dawidową). Jednocześnie zajmował się pracą naukową w dziedzinie pedagogiki i psychologii, dotyczącą umysłowości dzieci i nauczania początkowego. Temu ostatniemu zagadnieniu poświęcił swoją książkę *Nauka o rzeczach* (1892), do dzisiaj w wielu partiach aktualną i nadal studiowaną. Zasygnalizowana została tu również działalność polityczna Dawida (s. 14).

Punkt 2. opracowania, zatytułowany *Powstanie i rozpowszechnianie publikacji O duszy nauczycielstwa*, zawiera informacje o kolejnych spośród 14 wznowień rozprawy J. W. Dawida, zawierającej rozważania podporządkowane proble-

matyce pedeutologicznej. W punkcie 3. zatytułowanym *O duszy nauczycielstwa a współczesna dydaktyka*, ks. E. Walewander zawarł swoje spostrzeżenia na temat przydatności rozprawy Dawida w pracy zawodowej współczesnych nauczycieli. Mimo iż obecnie nauczyciele dysponują o wiele skuteczniejszym niż w czasach Dawida warsztatem pedagogicznym, jego książkę trudno traktować jako relikw przeszłości z uwagi chociażby na bogate rozważania aksjologiczne i etyczne tam zawarte. W punkcie 4., zatytułowanym *Model pracy nauczycielskiej według Jana Władysława Dawida*, ks. E. Walewander przypomniał, że nauczyciel według Dawida jest rodzajem formy, w której wychowanek nabiera odpowiednich kształtów (s. 20). Stanowczo podkreślił, że nauczycielstwo nie może być traktowane jako zawód, gdyż jest powołaniem trudniejszym niż inne powołania, polega bowiem na dawaniu siebie bez ograniczeń. Tytułem ilustracji przytoczył słowa Jana Jakuba Rousseau skierowane do przyszłego nauczyciela w dziele *Emil, czyli o wychowaniu* oraz fragment *Ustaw Komisji Edukacji Narodowej*. Obydwa cytaty, pochodzące z tego samego stulecia (*Emil...* opublikowany został w 1762 r., zaś *Ustawy KEN* w 1783 r.), zawierają bardzo wysokie wymagania stawiane kandydatowi na nauczyciela. W kolejnym, 5. punkcie pt. *Ideal pedagoga* Autor, określając ideał pedagoga, zwrócił uwagę na wiele analogii u Dawida do funkcjonowania natury, co upoważnia do stwierdzenia ciągłości dziedzictwa dokonań pedagogicznych. W punkcie 6., zatytułowanym *Wartości w dydaktyce*, ks. E. Walewander zastanawiał się, do jakich wartości nawiązywał Dawid, bowiem jego wizja człowieka dobrego zdaniem ks. Walewandra oparta jest na kantowskim imperatywie obowiązku (*Postępuj tak, jakby zasada twojego postępowania miała się stać siłą twej woli ogólnym prawem*) (s. 26). Idealizm rozważań Dawida każe traktować wymagania stawiane uczniowi i nauczycielowi jako zbyt wygórowane. Dlatego w punkcie 7., zatytułowanym *Filozofia życia pedagoga*, Autor zwrócił uwagę na oczekiwane ze strony Dawida poświęcenie ze strony nauczyciela, stąd bowiem wypływają wszystkie inne wymagania stawiane pedagogowi (s. 28–29). W punkcie 8. – *Nauczyciel jako człowiek* – ks. E. Walewander pisał o znaczeniu własnego przykładu w dążeniu do osiągnięcia celu. W zakończeniu tej niewielkiej, ale jakże znaczącej pracy Autor podkreślił, że dowodem na istnienie duszy nauczycielskiej była wysoka ranga moralna i społeczna stanu nauczycielskiego jeszcze przed kilkudziesięciu laty. I mimo że od czasów Jana Władysława Dawida dokonał się regres polegający na przejściu od stanu nauczycielskiego do niemalże pogardzanego społecznie zawodu, są wciąż tacy, którzy, jak stwierdził ks. Walewander, *rodzą się pedagogami z powołania, mają nauczycielską duszę*.

Trudno nie zgodzić się z tym swoistym dialogiem ks. Edwarda Walewandra z Janem Władysławem Dawidem na temat nauczycielstwa. Minęło wszak 100 lat, w czasie których weryfikowane były w praktyce spostrzeżenia i wnioski autora książki *O duszy nauczycielstwa*. Predyspozycjami ponadczasowymi, predystynującymi do tej profesji, okazały się doświadczenie i dobroć nauczyciela.

EWA KULA
Kielce

PIOTR GOŁDYN: *POGARDA DLA ZAWODU, LITOŚĆ DLA CZŁOWIEKA. SPOŁECZNO-EDUKACYJNE FORMY DZIAŁALNOŚCI WOBEC KOBIET ZAGROŻONYCH PROSTYTUCJĄ W POLSCE (1918–1939)*, KALISZ 2013, s. 284

Piotr Gołdyn jest cenionym historykiem i regionalistą oraz autorem kilkunastu książek i ponad stu dziewięćdziesięciu prac z zakresu genealogii, dziejów Wielkopolski oraz historii wychowania. Należy przypomnieć, iż Piotr Gołdyn jest także autorem pracy o życiu i działalności Sławomira Czerwińskiego, która wypełnia lukę w polskiej nauce i przynosi szereg istotnych informacji na temat tak znaczącej postaci, jaką był minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W dorobku naukowym Piotra Gołdyna dominują jednak publikacje poświęcone historii resocjalizacji oraz działaniom społeczno-oświatowym podejmowanym w odpowiedzi wobec zjawiska prostytucji w dwudziestoleciu międzywojennym, czego przykładem jest recenzowana książka.

Podjętą przez Piotra Gołdyna próbę przedstawienia działalności resocjalizacyjnej należy przyjąć z tym większym uznaniem, iż w polskiej historiografii oświatowo-pedagogicznej brakuje opracowań z zakresu zinstytucjonalizowanej działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej wobec dziewcząt i kobiet zagrożonych prostytucją, chorobami wenerycznymi i handlem „żywym towarem”. Kwestia, która jest niezwykle ważna społecznie, nie była do tej pory analizowana w sposób całościowy, nieliczni autorzy zwracali uwagę jedynie na niektóre aspekty tych zjawisk. Na temat prostytucji i handlem kobietami pisano w okresie międzywojennym i znane są prace Haliny Siemieńskiej, Ireny Surmackiej, Władysława Zalewskiego, Witolda Chodźki czy Elżbiety Estreicherowej. W ostatnich kilkunastu latach tematyka prostytucji w kontekście historycznym omówiona została w pracach m.in.: Andrzeja Karpińskiego, Marka Karpińskiego, Jolanty Sikorskiej-Kuleszy czy Agnieszki Lisak. Samo zagadnienie prostytucji doczekało się wielu opracowań, ale były one głównie poświęcone kwestiom ogólnym i analizie poszczególnych problemów, a tematyka ich nie obejmowała kompleksowo całego zagadnienia. Dlatego też ujęcie przez Piotra Gołdyna tego zagadnienia pod kątem społecznych uwarunkowań, podejmowanych prób zapobiegania oraz systemów i metod resocjalizacji po ewentualnym zmodyfikowaniu i uwzględnie-

niu współczesnego kontekstu może inspirować dzisiejszą profilaktykę i resocjalizację.

Recenzowana publikacja jest efektem wielkiej pracowitości, dokładności i ambicji naukowych autora. W oryginalny sposób przedstawia problem badawczy i zawiera bardzo bogaty i do tej pory niepublikowany materiał źródłowy. Autor wykazał olbrzymią dociekliwość i rzetelność badawczą. Dotarł do dokumentów zdeponowanych w archiwach krajowych (Archiwum Akt Nowych, Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, liczne archiwa państwowe i kościelne) i zagranicznych (National Archives in London, Archiwum Biblioteki Uniwersytetu w Southampton, Archiwum Narodowe w Buenos Aires). Praca napisana została na podstawie analizy dokumentów archiwalnych, druków urzędowych, raportów, sprawozdań, artykułów prasowych oraz publikacji o charakterze naukowym i profilaktycznym z okresu międzywojennego.

Zakres chronologiczny opracowania obejmuje okres 1918–1939 – wówczas też oprócz wielu ważnych czynników budujących ujednoliconą strukturę państwowości również problem prostytucji nie pozostał pominięty. Terytorialnie praca obejmuje teren Drugiej Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem dużych i uprzemysłowionych miast, w których rozwijały się zróżnicowane formy prostytucji. Recenzowana praca ma układ rzeczowo-chronologiczny, co umożliwiło połączenie poszczególnych kwestii związanych z omawianym zjawiskiem, działań społeczno-oświatowych i resocjalizacyjnych z ówczesną polityką społeczną wynikającą z przemian gospodarczych kraju i świata.

Analiza społeczno-edukacyjnych form działalności wobec kobiet zagrożonych prostytucją w okresie międzywojennym została zawarta i omówiona w trzech rozdziałach. Tematykę poszczególnych rozdziałów przedstawiono w sposób czytelny i klarowny, z widocznym znanstwem omawianych zagadnień. Poprzez pierwszy rozdział, w którym autor opisał dzieje prostytucji od XIV wieku, scharakteryzował zjawisko nierządu w latach 1918–1939, omówił choroby weneryczne i handel kobietami jako pokrewne czynniki prostytucji oraz ukazał systemowe rozwiązania ograniczające i przeciwdziałające prostytucji, czytelnik zostaje wprowadzony do dalszych zasadniczych rozważań. Druga część pracy omawia formy profilaktyczne i oświatowe dzięki rzetelnej analizie działalności towarzystw ochrony kobiet, tj. Katolickiego Towarzystwa Ochrony Kobiet, Ewangelickiego Towarzystwa Ochrony Kobiet, Żydowskiego Towarzystwa Ochrony Kobiet oraz koordynującego działania Polskiego Komitetu Walki z Handlem Kobietami i Dziećmi. W ostatniej części książki autor zanalizował działalność resocjalizacyjną realizowaną w głównej mierze przez zgromadzenia zakonne. Pracę kończy obszerny wykaz bibliograficzny, który potwierdza ogrom pracy włożony w przygotowanie recenzowanej publikacji. Streszczenia w języku rosyjskim i angielskim dają nadzieję na zainteresowanie się książką szerszego grona czytelników.

Autor dzięki rzetelnej wiedzy przełamuje stereotypy związane z prostytucją i ukazuje zjawisko w kontekście zmian społecznych. Wskazuje na zróżnicowane

metody i środki przeciwdziałania temu zjawisku stosowane w okresie międzywojennym, ale jednocześnie ukazuje ich mankamenty, brak skuteczności i spójności pomiędzy organami państwowymi a działalnością stowarzyszeń i zgromadzeń zakonnych. Należy więc zgodzić się z autorem, że walka ze zjawiskiem patologii społecznej wymaga zaangażowania całego społeczeństwa (sic!).

Warto także zwrócić uwagę na kontekstowy charakter omawianej problematyki, gdzie P. Gołdyn uwzględnia ówczesną sytuację społeczno-polityczną. Analizuje działalność społeczno-edukacyjną grup wyznaniowych, wskazuje tym samym na specyfikę etniczną II Rzeczypospolitej, gdzie przeszło 34% społeczeństwa stanowiły mniejszości narodowe i grupy wyznaniowe.

Wartość książki podnosi bogaty materiał statystyczny zawarty w tabelach, które w sposób jasny i przejrzysty ukazują ilościowe aspekty omawianego zagadnienia. Niedopatrzaniem autora jest brak podpisów źródłowych pod materiałem graficznym, co mogłoby ułatwić czytanie tekstu.

Ze względu na różną proveniencje źródeł na uznanie zasługuje fakt, że praca została napisana ze szczególnym krytycyzmem i z zachowaniem obiektywizmu badawczego. Książka napisana jest jasnym, zwięzłym językiem, dzięki czemu czyta się ją przyjemnie i z prawdziwym zaciekawieniem.

Reasumując – monografia Piotra Gołdyna to komplementarne i rzetelne studium, które w wyczerpującym zakresie przedstawia wszystkie aspekty prowadzonej w Polsce w okresie międzywojennym działalności społecznej, oświatowej, w tym profilaktycznej i resocjalizacyjnej, wobec dziewcząt i kobiet zagrożonych prostytutką.

Publikacja z pewnością spotka się z uznaniem nie tylko historyków wychowania, ale także pedagogów, socjologów, psychologów, patologów społecznych, lekarzy, pracowników socjalnych, studentów wydziałów nauk społecznych. Jest to praca, z której skorzystać mogą również instytucje pozarządowe zajmujące się przeciwdziałaniem prostytutce oraz walką z handlem kobietami. Gorąco więc zachęcam do przeczytania książki autorstwa Piotra Gołdyna.

URSZULA WRÓBLEWSKA
Białystok

**ANNA BOGUSZEWSKA: *ILUSTRACJA I ILUSTRATORZY
LEKTUR SZKOLNYCH DLA UCZNIÓW W MŁODSZYM
WIEKU SZKOLNYM W POLSCE W LATACH 1944–1989*,
LUBLIN 2013, s. 441**

Z uznaniem należy odnotować ukazanie się kolejnej monografii Anny Boguszelewskiej. Opracowaniem tym jeszcze raz potwierdziła ona swoje znakomite przygotowanie merytoryczne związane z wychowaniem plastycznym w polskim szkolnictwie. Podobnie jak wszystkie wcześniejsze jej opracowania tak i omawiana ostatnia pozycja została przygotowana nadzwyczaj rzetelnie i starannie. Już samo zestawienie wykorzystanej literatury wzbudza podziw – cała bibliografia została pomieszczona na 33 stronach! Znalazły się w niej materiały pierwotne, zgromadzone w archiwach i w zbiorach specjalnych bibliotek, a także źródła drukowane (akty prawne, pamiętniki), źródła wywołane. Na specjalną uwagę zasługuje zestawienie opracowań, w którym zastosowano ciekawy i wartościowy podział. Wydzielono w nim takie pozycje, jak: opracowania o literaturze dla dzieci, publikacje dotyczące podręczników i poradników metodycznych, katalogi z wystaw, a także całą literaturę przedmiotu. Taki szczegółowy podział okazuje się bardzo przydatny w pracy badaczy, którzy w przyszłości podejmą podobną problematykę.

Całe omawiane opracowanie składa się z pięciu merytorycznych rozdziałów. Otwiera je wprowadzenie ogólne, dotyczące roli książki ilustrowanej w szkolnej edukacji i wychowaniu dzieci. Autorka omówiła tu koncepcje Stefana Szumana na ten temat. Wszystkie te rozważania zamknęła ocenami środowiska artystów w odniesieniu do twórczości ilustracyjnej dla dzieci. Trzeba tu podkreślić, że były one bardzo przychylnie i zachęcające do podejmowania takiej twórczości. Dzięki temu liczba uznanych artystów, którzy uprawiali taką działalność, systematycznie zwiększała się.

Analizując cały proces rozwoju idei książki ilustrowanej dla dzieci, widzi autorka pewne zjawisko, które należy rozpatrywać w układzie historycznym. Dlatego dokonała podziału chronologicznego w dziedzinie ilustracji szkolnej. W pierwszych latach po zakończeniu wojny (1944–1956), w okresie zwiększonego zapotrzebowania na ilustrowaną książkę dziecięcą, dużą aktywność twór-

czą wykazywali artyści działający już w okresie międzywojennym – m.in. Eryk Lipiński, Juliusz Makowski, Hanna Lipińska, Jan Samuel Miklaszewski, Olga Siemaszko i wielu innych. Często wykorzystywali oni ilustracje zaprojektowane jeszcze przed wojną, jednak trudności materiałowe ograniczały ich twórczość ilustracyjną. Stąd często wydawano książki dla dzieci bez ilustracji lub ograniczano się tylko do okładki. Już pod koniec lat czterdziestych zaczął się proces ideologizacji w szkolnictwie, a miał on miejsce także w twórczości literackiej dla dzieci. Zrozumiałe, że pociągało to pewne zmiany w twórczości ilustracyjnej (zaczęto wydawać książki i opowiadania autorów radzieckich łącznie z oryginalnymi ilustracjami). Polscy artyści ciągle chętnie podejmowali się działalności ilustracyjnej literatury polskiej, a poziom artystyczny tych prac zawsze był wysoki. W drugim okresie, tj. w latach 1956–1989, nastąpił dalszy, pomyślny rozwój twórczości ilustracyjnej, a przełom lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nazwano złotą dekadą polskiej grafiki książkowej. Ukształtował się wtedy nowy styl, który powstał ze skojarzenia dwu dziedzin – tj. sztuki ilustracji i grafiki plakatowej. Twórczość ilustracyjną dla dzieci uprawiali wtedy wybitni polscy artyści, m.in. Bohdan Butenko, Janusz Stanny, Jan Marcin Szancer, Józef Wilkoń i wielu innych. Powszechnie uznaje się, że osiągnięcia polskiej grafiki tego okresu mimo przeciwności gospodarczych i politycznych były znakomite. O poziomie ilustracji szkolnej decydowali wtedy wybitni twórcy, którzy wykorzystywali coraz lepsze możliwości materiałowe i techniczne.

Po drugiej wojnie światowej nastąpiły istotne zmiany na rynku wydawniczym. W pierwszych latach dominowały wydawnictwa prywatne, ale w miarę upływu czasu ich liczba systematycznie malała. Równocześnie zaczęto powoływać wydawnictwa państwowe, które posiadały znacznie większy potencjał produkcyjny. Od 1945 r. dominującą rolę w produkcji książki dla dzieci spełniał Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”. W 1950 r. utworzono w nim specjalny Dział graficzny, który odpowiadał za stronę ilustracyjną wydawanych książek, a kierowali nim cenieni artyści (Michał Bylina, a po nim Zdzisław Witwicki). W kilka lat później powstały nowe wydawnictwa, takie jak Spółdzielnie „Wiedza” i „Ruch” oraz Biuro Wydawnicze „Ruch”. Wszystkie one nastawione były na dużą działalność wydawniczą i trzeba przyznać, że bardzo dbały o stronę ilustracyjną wydawanych książek. Stało się regułą, że w swojej strukturze organizacyjnej powoływały one odpowiednie komórki, odpowiedzialne za stronę wizualną publikacji, a kierowali nimi uznani twórcy. Niemal każde wydawnictwo utrzymywało stałe kontakty z najwybitniejszymi artystami pracującymi w wyższych szkołach artystycznych. W trosce o poziom ilustrowanej książki reaktywowano Polskie Towarzystwo Wydawców Książek (w Polsce międzywojennej istniało od 1921 r.). Systematycznie organizowało ono konkursy na najlepsze szaty edytorskie i opracowania graficzne (obok tego oceniano również druk i jakość stosowanych materiałów). W tym miejscu trzeba dodać, że konkursy te cieszyły się dużym uznaniem wśród twórców. Na wzrost zainteresowania książką programowo wpływała także każda szkoła i placówka oświatowa. Do popularyzacji książki i czytelnictwa przyczy-

niały różne akcje specjalne takie jak Dni Książki i Oświaty, urządzano wystawy i przeglądy oraz spotkania autorskie (również z twórcami ilustracji). W celu zwiększenia zainteresowania ilustracją szkolną (książek i czasopism) dla uprawiających tę działalność organizowano specjalne plenery, które spotykały się z dużym zainteresowaniem artystów. Mówiąc o ilustracji szkolnej, należy mieć na uwadze, że dotyczy ona zarówno podręczników, jak też lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych, a także wszelkiego rodzaju utworów literackich przeznaczonych dla dzieci. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że wszystkie wymienione rodzaje twórczości traktowano z całą powagą, absolutnie nie stosowano żadnych rozróżnień w zakresie ich rangi i znaczenia. W identyczny sposób traktowane one były przez ilustratorów i dlatego ilustracja szkolna zawsze cieszyła się dużym zainteresowaniem artystów, a poziom ich prac był nadzwyczaj wysoki.

Na zakończenie trzeba wspomnieć o stronie wizualnej omawianej publikacji. Zazwyczaj każdy autor dba o właściwą stronę estetyczną swojej książki. W tym przypadku zamieszczone ilustracje posiadają znaczenie dokumentacyjne i stanowią ważne dopełnienie tekstu. Posiadając tę świadomość, autorka dokonała bardzo starannego doboru ilustracji. Przede wszystkim imponuje ich ilość – łącznie zamieszczono 83 reprodukcje oryginalnych prac, przy zachowaniu naturalnej kolorystyki. Nic więc dziwnego, że strona wizualna publikacji prezentuje się znakomicie.

Dokonując ostatecznej oceny omawianej pracy, należy jeszcze raz podkreślić jej niezaprzeczalne wartości, i to pod każdym względem. Zawiera ona gruntowne wiadomości na przedstawiony temat. Dobrze przysłuży się także badaczom podejmującym tę problematykę, ale przede wszystkim jest ona źródłem uporządkowanej wiedzy przydatnej słuchaczom studiów artystycznych.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

URSZULA WRÓBLEWSKA: OŚWIATA TATARÓW W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ, WARSZAWA 2012, s. 244

Nakładem Wydawnictwa Naukowego Semper ukazała się książka autorstwa Urszuli Wróblewskiej, zatytułowana *Oświata Tatarów w Drugiej Rzeczypospolitej*.

Problematyka oświaty i szkolnictwa Drugiej Rzeczypospolitej cieszy się nadal żywym zainteresowaniem historyków oświaty. Na rynku wydawniczym jest coraz więcej prac odnoszących się do tego okresu, które swoim zasięgiem obejmują zróżnicowane problemy i obszary badawcze. Dotychczasowe badania nad historią oświaty i szkolnictwa okresu międzywojennego nie uwzględniały jednak całościowego omówienia problematyki oświaty polskich Tatarów. Dlatego też podjęte przez Urszulę Wróblewską badania wypełniły lukę w polsko-tatarskiej historiografii i są istotnym uzupełnieniem obrazu oświaty i wychowania mniejszości narodowych i grup etnicznych w II RP.

Za szczególnie cenną należy uznać w książce bazę materiałów źródłowych, co czyni pracę dobrze udokumentowaną. Autorka przedstawia bogate i dotąd niepublikowane materiały, które odzwierciedlają ówczesną rzeczywistość oświatową Tatarów. Zaprezentowane wyniki badań oparte są na źródłach pozyskanych z kwerend w ośmiu archiwach krajowych i zagranicznych. Ponadto baza źródłowa wzbogacona została relacjami osób pochodzenia tatarskiego urodzonych przed 1939 rokiem. Znaczącym uzupełnieniem materiałów archiwalnych są akty prawne, pamiątniki, wydawnictwa okresu międzywojennego oraz powojenne, których szczegółowy spis podaje autorka w bibliografii.

Prezentowana książka jest nietuzinkową rekonstrukcją form działalności oświatowej Tatarów, która uwzględnia przy tym ówczesną politykę narodowościową i oświatową kraju. Oprócz tego publikacja ukazuje cenne informacje o społecznym i wielowymiarowym charakterze grupy Tatarów w wielonarodowej II RP. Autorka przedstawia ludzi działających na polu oświaty, którzy podejmowali ważne decyzje, działania i inicjatywy popularyzujące rozwój oświaty. Wiele miejsca poświęca także formom oświaty tatarskiej, w tym działalności Związku Kulturalno-Oświatowego Tatarów II RP.

Publikacja składa się z siedmiu rozdziałów w układzie problemowo-chronologicznym, poprzedzonych wstępem. Pierwsza część opracowania zatytułowana

Tatarskie tradycje oświatowe (od XVIII do pocz. XX w.) w syntetyczny sposób wprowadza czytelnika w charakter środowiska wychowawczego i naukowego społeczności tatarskiej oraz prezentuje działalność oświatową Tatarów na wschodzie Europy. Autorka stwierdza, iż specyfika wychowania tatarskiego zależała od czynników wynikających ze społeczno-politycznej sytuacji ziem polskich, struktury zawodowej Tatarów oraz procesów oświatowych i inicjatyw kulturalno-oświatowych podejmowanych w samej grupie. Pani Wróblewska zauważa, że wśród Tatarów wychowanie i edukacja skoncentrowane były wokół religii. Z uwagi na fakt, iż szkoły nie były powszechne i ogólnodostępne, dzieci z biednych rodzin tatarskich rzadko do nich uczęszczały. Na znaczenie wykształcenia zwracały zaś uwagę rodziny ziemiańskie, które kierowały synów na studia lub do wojska.

Tematem drugiego rozdziału pt. *Charakterystyka Tatarów w Drugiej Rzeczypospolitej* autorka uczyniła zagadnienia dotyczące demografii społeczności tatarskiej, struktury wiekowej i zawodowej Tatarów. W tej części pracy stwierdza, że Tatarzy byli jedną z najmniejszych grup religijnych. Na podstawie przeprowadzonych badań określona została liczba ludności tatarskiej oraz jej rozmieszczenie. W wyniku analiz ustaw regulujących działalność kulturalno-oświatową autorka zauważa, iż zapisy prawne bezpośrednio wpływały na inicjatywy kulturalno-oświatowe podejmowane przez ludność tatarską, umożliwiając lub ograniczając ich formy i zasięg.

W trzecim rozdziale omawianej publikacji (*Kształcenie religijne społeczności tatarskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*) zaprezentowane zostało znaczenie wykształcenia w kontekście religii muzułmańskiej. Ponadto autorka przedstawia nauczanie religii w szkołkach religijnych i w szkołach państwowych. Ciekawym wątkiem tego rozdziału jest prezentacja podręczników do nauki religii muzułmańskiej.

Urszula Wróblewska zwraca również uwagę na kształcenie nauczycieli religii muzułmańskiej. Udało się autorce dotrzeć do interesujących informacji na temat kształcenia religijnego poza granicami kraju w szkołach średnich w Sarajewie i Jugosławii oraz na Uniwersytecie Al-Azar w Kairze. W interesujący sposób została przedstawiona w rozdziale praca nauczycieli religii oraz formy nauki religii, która realizowana była w domu i szkołach religijnych organizowanych w gminach muzułmańskich. Jak podkreśla autorka, priorytet w strategii rozwoju kulturowego Tatarów stanowiła działalność o charakterze religijnym. Uczeń, który kończył naukę religii i umiał czytać Koran, był nadzieją na zachowanie w przyszłości religii i odrębności grupy.

Rozdział czwarty – *Tatarzy w szkołach Drugiej Rzeczypospolitej* – ukazuje udział Tatarów w szkołach różnych typów i stopni. Autorka wskazuje na próby tworzenia własnej muzułmańskiej szkoły powszechnej, które mimo licznych starań nie powiodły się. Niezwykle barwną częścią tego rozdziału są informacje dotyczące nauki dzieci tatarskich pozyskane z wywiadów przeprowadzonych wśród najstarszego pokolenia Tatarów. Są one żywym dowodem na to, jak wyglą-

dała codzienność szkolna dzieci tatarskich. Wobec małych zasobów finansowych większości społeczności tatarskiej na naukę na wyższych szczeblach stać było tylko najzamożniejszych. Autorka podkreśla, iż Tatarzy ucząc się w szkołach, podlegali jednocześnie wychowaniu państwowemu, które było podstawą procesów oświatowych II RP.

Działalność Związku Kulturalno-Oświatowego Tatarów Rzeczypospolitej Polskiej to tytuł piątego rozdziału. Czytelnik może się z niego dowiedzieć o działalności rady centralnej, strukturze i zasadach funkcjonowania oraz działalności oddziałów związku. Autorka, odnosząc się do różnych form aktywności członków związku, wlicza jego liczne osiągnięcia. Wskazuje cel związku, którym było dążenie do zachowania odrębności etnicznej i cech narodowych. Zwraca przy tym uwagę zarówno na prasę wydawaną przez związek, jak również na szereg podejmowanych inicjatyw, takich jak organizowanie odczytów i wystąpień, otwieranie bibliotek, świetlic, organizację zespołów artystycznych, zabaw i balów tatarskich. Autorka przytacza nazwiska osób, które rozbudzały świadomość Tatarów, podnosiły poziom kulturalno-oświatowy oraz integrowały społeczność tatarską.

W rozdziale szóstym pt. ***Inne formy oświaty tatarskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*** niezwykle atrakcyjnie zaprezentowana została prasa tatarsko-muzułmańska. Autorka przywołała w nim czasopisma „Rocznik Tatarski”, „Życie Tatarskie” oraz „Przegląd Islamski”. Podkreśliła, iż poprzez artykuły publikowane w prasie tatarskiej Tatarzy przekazywali swojej społeczności informacje i kształtowali charakter etniczny grupy. Istotnych faktów dostarcza też opis działalności Tatarskiego Oddziału Związku Strzeleckiego.

W ostatnim, siódmym rozdziale pracy, zatytułowanym ***Znaczenie oświaty w społeczności tatarskiej – próba tworzenia tatarskiej ideologii wychowania***, analizie poddany został rozwój orientalistyki w Polsce. Autorka wskazuje w nim, że w okresie międzywojennym Tatarzy doskonale wpisywali się w politykę zagraniczną państwa polskiego przejawiającą się między innymi w realizacji piłsudczykowskiej idei Międzymorza.

W refleksjach ujętych w zakończeniu Urszula Wróblewska zwraca uwagę na skutki oddziaływań wychowawczych. Stwierdza, że *II RP jako państwo wielonarodowe sprzyjała konstruowaniu wielowymiarowej tożsamości Tatarów polskich* (s. 175).

Dopełnieniem rozdziałów jest trzydziestosięmiestronicowy aneks. Zamieszczono w nim między innymi świadectwa i dokumenty szkolne Tatarów z okresu międzywojennego, statut Związku Kulturalno-Oświatowego Tatarów Rzeczypospolitej Polskiej, a także przykładowe podręczniki do nauki religii muzulmańskiej. Praca zawiera także obszerną bibliografię, streszczenie w języku angielskim i rosyjskim oraz przydatny indeks osób, który zamyka publikację. Szata graficzna książki jest przejrzysta i estetyczna, zaś zamieszczone w pracy fotografie stanowią cenne źródło ikonograficzne, które podwyższa wartość publikacji.

Zamiarem autorki było przedstawienie oraz scharakteryzowanie procesów oświatowych, które oddziaływały na Tatarów w zróżnicowanej etnicznie i wy-

znaniowo II RP. Tak zarysowany cel został osiągnięty. Książka jest wyczerpującą rekonstrukcją obrazu kreowania odrębności kulturowej polskich Tatarów. Analizowana przez Urszulę Wróblewską oświata Tatarów w II RP szkicuje obraz wychowania w rodzinie i przekazywane w niej wartości o charakterze religijnym, tatarskim i polskim. Wielką zaletą publikacji jest to, iż ukazuje ona wielowątkowość tej oświaty, omawia edukację państwową wyznaczoną podstawami programowymi oraz inne źródła oświaty pozaszkolnej.

Godnym odnotowania jest bogactwo przedstawionych w recenzowanej książce zagadnień dotyczących oświaty Tatarów. Lektura skłania do refleksji i zastanowienia, a jej liczne przykłady pozwalają czytelnikowi lepiej wglębić się w wydarzenia minionych lat. Trafny wybór informacji do poszczególnych rozdziałów jest ważnym elementem poznawczym obranej tematyki.

Omawiana publikacja to dość obszerna praca, licząca 244 strony, o zwartej budowie i przejrzystym układzie treści. Książka napisana jest językiem żywym, trafiającym do szerokiego grona odbiorców. Może zaspokoić ciekawość nie tylko pedagogów czy historyków, ale także młodsze i starsze pokolenie.

Zaletą książki jest poszerzenie wiedzy o nowe fakty dotyczące działań oświatowych, które kształtowały elitę tatarską odpowiedzialną za kreowanie kierunku rozwoju całej społeczności. Refleksja nad obrazem oświaty Tatarów skłania autorkę do stwierdzenia, iż *Tatarzy w II RP mimo niewielkiej liczebności oraz znacznego zasymilowania kulturowego byli niezwykle ważną grupą, która z racji swoich uwarunkowań pełniła rolę pomostu między Polską a krajami Orientu* (s. 175).

Reasumując, wydawnictwo jest ważne ze względu na swą wartość merytoryczną i z pewnością wejdzie do literatury przedmiotu jako rozprawa przydatna i wyróżniająca się walorami poznawczymi. Warto zaznaczyć, iż formalne bogactwo tekstu, język, przedstawione przykłady dają obraz interesujący i godny poznania. Poza tym krytyczna analiza podstawy źródłowej czynią pracę wiarygodną i dobrze udokumentowaną. Całość recenzowanej książki zasługuje zatem w pełni na uznanie i upowszechnianie.

W moim przekonaniu do rąk czytelników trafiła bardzo ciekawa i interesująca pozycja, która prowokuje czytelnika (nie tylko specjalistę zajmującego się dziejami edukacji) do przemyśleń. Książka Urszuli Wróblewskiej otwiera drzwi do współczesnego dialogu międzykulturowego, ocalając tym samym od zapomnienia tradycyjne wartości II RP. Należy oczekiwać, iż publikacja znajdzie szerokie grono czytelników oraz spotka się z ich uznaniem. Należy przy tym żywić nadzieję, że stanie się impulsem do eksploracji oraz zaowocuje w przyszłości dalszymi poszukiwaniami badawczymi grup etnicznych i mniejszości narodowych II RP.

AGNIESZKA SUPLIKA
Białystok

PYTANIA O PRZYSZŁOŚĆ – REFLEKSJE PO XI WALNYM ZJEŹDZIE DELEGATÓW POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO

Rok 2014 jest pierwszym rokiem kadencji nowych władz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego wybranych na XI Walnym Zjeździe Delegatów PTP, który odbył się 3 kwietnia w Warszawie. Zgodnie ze Statutem Towarzystwa kadencja ta trwa trzy lata.

Zjazd miał charakter sprawozdawczo-wyborczy, choć w jego programie znalazła się też sesja naukowa, w ramach której ulokowano referat prof. zw. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej pt. *Ewolucja haseł zjazdowych P.T.P. – Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne* oraz referat prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak *Przywództwo edukacyjne. Z racji wydłużonego przebiegu procedur wyborczych i dyskusji zjazdowej wystąpienia te włączono w program zebrania Zarządu Głównego Towarzystwa.*

Na Zjeździe powołano skład Zarządu Głównego Towarzystwa, Główną Komisję Rewizyjną i Sąd Koleżeński. Przewodniczącą Towarzystwa została wybrana prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak. Wiceprzewodniczącymi zostały: prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska i dr Halina Rotkiewicz. Sekretarzem Generalnym Towarzystwa został prof. zw. dr hab. Marian Walczak. W Prezydium znalazły się następujące osoby: prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, dr hab. Anna Jurgiel-Aleksander, prof. dr hab. Mirosław Sobecki, prof. dr hab. Wanda Dróżka, prof. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec. Funkcję przewodniczącej Głównej Komisji Rewizyjnej powierzono prof. dr hab. Krystynie Pankowskiej, zaś Sądu Koleżeńskiego – dr. Adamowi Szczewce.

Na Zjeździe podjęto także znaczące uchwały. Na mocy jednej z nich powołano trzy nowe Oddziały Towarzystwa w: Częstochowie, Radomiu i Bielsku-Białej. Podjęto też uchwałę stanowiącą o medalu Towarzystwa, szczegóły realizacji tej idei powierzając Zarządowi Głównemu, a na wniosek Sekretarza Generalnego Towarzystwa podjęto uchwałę o przyznaniu długoletniemu Przewodniczącemu

Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. zw. dr. hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu honorowego przewodniczącego. W ponad trzydziestoletniej historii Towarzystwa (PTP założono w 1981 roku) jest to trzecie takie wyróżnienie. Pierwsze dwa tytuły nadano członkom-założycielom, którymi byli: prof. zw. dr. hab. Bogdan Suchodolski (1981 r.) i prof. zw. dr. hab. Wincenty Okoń (1993 r.).

W minionej kadencji prowadzono działalność statutową zarówno w Zarządzie Głównym Towarzystwa, jak i jego 20 oddziałach terenowych. Organizowane były konferencje, spotkania naukowe, seminaria, wydawane publikacje. Wydawano, tradycyjnie już wydawany po każdym Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, kolejny tom zawierający zjazdowe referaty, wystąpienia. Wydawano czasopisma Towarzystwa: „Studia Pedagogiczne”, których redaktorem naczelnym jest prof. zw. dr. hab. Henryka Kwiatkowska, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, gdzie funkcję redaktora naczelnego pełni prof. zw. dr. hab. Marian Walczak, „Forum Oświatowe” pod redakcją prof. dr. hab. Doroty Gołębiak i „Problemy Wczesnej Edukacji” pod redakcją prof. zw. dr. hab. Doroty Klus-Stańskiej.

Podczas minionej kadencji prowadzone były także szeroko zakrojone prace nad Statutem Towarzystwa. Droga uchwały podjętej przez Nadzwyczajny Zjazd Delegatów PTP przyjęto nową wersję *Statutu* uwzględniającą zarówno zmiany, jakie dokonały się w otaczającej rzeczywistości społecznej, jak i obowiązujące obecnie regulacje prawne. *Statut* został już zatwierdzony (dnia 23 maja br.) przez Sąd Rejonowy dla miasta Warszawy i Sąd Gospodarczy, stając się tym samym obowiązującym dokumentem.

Towarzystwo ma założoną stronę internetową (www.ptp-pl.org) zawierającą informacje o: władzach Towarzystwa i poszczególnych oddziałach, strukturze organizacyjnej PTP, składzie Zarządu Głównego, Głównej Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego, zamieszczono także dane kontaktowe Towarzystwa. Znaleźć tam można również formularz deklaracji członkowskiej, a wkrótce zamieszczony zostanie nowy *Statut*. Na stronie mają się też ukazywać informacje dotyczące przygotowań do Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, wybranych konferencji, seminariów i innych inicjatyw podejmowanych w ramach prac Towarzystwa.

Należy dodać, że zapoczątkowane już zostały wstępne prace przygotowawcze do organizacji następnego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego inicjowane przez Towarzystwo. Pierwszy odbył się w 1993 roku w Rembertowie, ostatni we wrześniu ubiegłego roku w Gdańsku. Następny – IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny – odbędzie się w Białymstoku, a jego gospodarzem będzie tamtejszy Uniwersytet. Roboczy tytuł/temat Zjazdu został już sformułowany. Skład obu Komitetów – Programowego i Organizacyjnego – zostanie ustalony w lipcu w ramach prac Zarządu Głównego PTP.

Kończący sprawowanie funkcji Przewodniczącego Towarzystwa prof. Zbigniew Kwieciński dokonał przeglądu i podsumowania działań Towarzystwa na całej przestrzeni jego istnienia, koncentrując uwagę na kierunkowym pytaniu: *O jaką pedagogikę i edukację zabiegaliśmy w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym?* Odpowiadając na to pytanie, uwypuklił znaczenie jakości, interdyscy-

plinarności i humanistycznej perspektywy, zwrócił także uwagę na niezwykle ważną ideę współpracy i konsolidacji środowiska polskich pedagogów. Problematyka ta nie straciła na znaczeniu, pojawiła się także w dyskusji zjazdowej i sformułowanych na Zjeździe wnioskach, które będą uwzględnione w pracach nowych władz Towarzystwa.

HALINA ROTKIEWICZ

Warszawa

INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR HISTORY OF EDUCATION – 35 (35 MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA HISTORII EDUKACJI) *EDUCATION AND POWER – HISTORICAL PERSPECTIVES*, RYGA, 21–24 SIERPNIĄ 2013 ROKU

International Standing Conference for History of Education Organization powstała w 1978 roku. U podstaw decyzji o jej powołaniu legła idea wspierania badań, współpracy i wymiany intelektualnej w dziedzinie historii edukacji. Jedną z form jej działalności są konferencje międzynarodowe organizowane co roku w innym kraju. W bieżącym roku *International Standing Conference for History of Education* (ISCHE) odbyła się po raz 35. Jej organizację powierzono Uniwersytetowi Łotewskiemu, stąd też miastem, do którego w dniach 21–24 sierpnia 2013 roku zjechali historycy edukacji z 37 krajów świata, była Ryga.

Celem konferencji stała się refleksja nad związkiem między władzą a edukacją w perspektywie historycznej, a także próba odpowiedzi na aktualne pytania stawiane przez badaczy historii wychowania: w jaki sposób władza – przywłaszczona, samowładna czy też wybrana w sposób demokratyczny – oddziałuje na edukację; jaki wpływ wywiera na nauczycieli i ich kształcenie; jak odzwierciedla się w programach nauczania, podręcznikach czy pomocach dydaktycznych; jak można zidentyfikować i wyjaśnić związki między władzą a oświatą; czy i jak można oprzeć się wpływowi władzy na kształcenie oraz wychowanie dzieci i młodzieży.

Organizatorzy zaproponowali debatę wokół aż dziewięciu obszarów tematycznych: (1) władza a polityka edukacyjna; (2) władza a nauczyciele; (3) władza a dzieciństwo i młodość; (4) władza a program nauczania, podręczniki i materiały dydaktyczne; (5) władza a edukacja nieformalna; (6) władza a edukacja płci; (7) władza a inkluzja; (8) władza a nauki pedagogiczne; (9) władza a metodologia badań oświatowych.

Oficjalne otwarcie konferencji nastąpiło 21 sierpnia o godz. 17.30 w Aula Magna Uniwersytetu Łotewskiego. Jako pierwszy głos zabrał Prezydent ISCHE prof. Eckhardt Fuchs z Georg-Eckert-Institut w Brunshwiku, który w swoim zagraniu podkreślił rolę spotkań naukowych w ramach ISCHE, jednocześnie życząc

wszystkim owocnych obrad. Następnie zgromadzeni wysłuchali odtworzonego na telebimie przemówienia Rektora Uniwersytetu Łotewskiego prof. Mārcisa Auziņa, który w krótkim rysie ukazał dzieje Uniwersytetu i zobrazował stan dzisiejszej uczelni. Tę część zakończyła prof. Tatjana Koke (Uniwersytet Łotewski, w latach 2007–2010 minister edukacji i nauki Republiki Łotewskiej), która przybliżyła słuchaczom rolę i zadania Baltic Association of Historians of Pedagogy (BAHP). W swoim wystąpieniu podkreśliła znaczenie stowarzyszenia dla rozwoju badań nad historią oświaty krajów nadbałtyckich, w tym nad dziejami zawodu nauczyciela oraz instytucji edukacyjnych.

Obrady podzielono na wykłady plenarne (4) oraz sesje (8). W ramach ośmiu sesji dyskusje toczyły się równolegle w sekcjach problemowych, panelach tematycznych oraz stałych grupach roboczych. Wskazana problematyka wzbudziła duże zainteresowanie wśród historyków wychowania, potwierdzeniem czego były 204 referaty wygłoszone w trakcie trwania konferencji. Ponadto w trzecim jej dniu odbyło się Walne Zebranie ISCHE Organization.

Wykłady plenarne zostały zaplanowane na cztery dni. Pierwszy dzień obrad otworzył prof. Marc Depaepe (Prorektor Uniwersytetu w Leuven, Belgia) referatem pt. *Demythologizing the educational Past – 2: An Attempt to Assess the „Power of Education” in the Congo (DRC) with a Nod to the History of Interwar Pedagogy in Catholic Flanders*, w którym zawarł rozważania dotyczące wpływu władzy na edukację w Kongo i w katolickiej międzywojennej Flandrii. W swojej wypowiedzi Autor podkreślił, że cele edukacyjne narzucone z góry przez agendy oświatowe (w jednym i drugim kraju) nie znajdowały pełnego odbicia w rzeczywistości szkolnej. Często też spotykały się z mniejszym lub większym oporem, co w konsekwencji prowadziło do przeciwnych od zamierzonych efektów. Kolejny wykład plenarny nt. *Education History and Policymaking in the United States* wygłosiła prof. Maris Vinovskis (Uniwersytet w Michigan, USA). W swoim wystąpieniu Autorka zaznaczyła, że opiera się na wieloletnich badaniach dotyczących związków edukacji i polityki oraz na doświadczeniach wyniesionych z pracy w Amerykańskim Departamencie Edukacji. Zwróciła uwagę słuchaczy na to, iż w ostatnich dziesięcioleciach w USA wśród historyków oświaty wzrasta zainteresowanie kształtowaniem polityki edukacyjnej.

W trzecim dniu obradujący badacze mogli wysłuchać wystąpienia prof. Alberto Martinez Boom'a (National University of Pedagogy w Kolumbii) pt. *Governed and/or Schooled*, w którym Autor wyraził przekonanie, że badacze, chcąc zmierzyć się z problemami współczesnego szkolnictwa, jego ograniczeniami oraz napięciami, jakie w nim występują, muszą odwoływać się do analizy systemów edukacyjnych, uwzględniać ich społeczne i historyczne konteksty. Cykl wykładów zamknęła wspomniana już prof. Tatjana Koke, która w swoim wystąpieniu nt. *Position of Power: Contribution to Awakening. Paid Price and Positive Deeds* przedstawiła najważniejsze inicjatywy Ministerstwa Edukacji na Łotwie w latach 1918–1940. Dotyczyły one między innymi zmian w organizacji i treściach kształcenia. Autorka podkreśliła, że choć działania te wprowadzane były

z zamiarem ożywienia edukacji, to często wywoływały opór wśród społeczeństwa, a zawsze spotykały się ostrą krytyką opozycji.

Interesujące rozważania prowadzono również podczas obrad panelowych. Uwagę wielu badaczy zwrócił panel pt. *Education and Power: The Experimental and Community schools in Hamburg (1919–1933)*. Referenci podczas wystąpień podkreślali m.in. wagę i znaczenie nowych idei edukacyjnych, w tym wpływu doświadczeń hamburskich na holenderski system szkolny (prof. Sjaak Braster, Erasmus Uniwersytet w Rotterdamie), a także na szkolnictwo w krajach Europy południowej (prof. Maria del Mar del Pozo Andres, University of Alcalá, Madryt). Dyskusje toczyły się także wokół edukacji osób niepełnosprawnych. Temu zagadnieniu poświęcone zostały dwa panele zatytułowane *Critical Disability History and Schooling*. Pierwszy z nich był efektem rozważań zapoczątkowanych podczas 34. Konferencji ISCHE, która odbyła się w Genewie. Wygłoszone referaty dotyczyły szkolnictwa specjalnego w Ameryce Północnej (USA i Kanada), a koncentrowały się na historycznych przemianach zachodzących w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami. Podjęto też rozważania na temat przygotowania nauczycieli do kształcenia osób niepełnosprawnych w szkolnictwie amerykańskim oraz kanadyjskim. Natomiast grupa naukowców reprezentująca Niemcy, Czechy, Finlandię i Luxemburg w panelu pt. *Forging Harmony in the Social Organism: Industry and the Power of Psychometric Techniques* podjęła dyskusję nad wpływem technik psychotechnicznych na przygotowanie zawodowe i dobór pracowników w okresie przed i po pierwszej wojnie światowej.

Tematyka kolejnego panelu koncentrowała się wokół historycznych kontekstów przemian oświatowych w Szwajcarii. Problemem tym zajmowały się aż trzy zespoły badaczy. Prezentowano również badania nad przeobrażeniami w szkolnictwie w krajach iberoamerykańskich (Portugalia, Meksyk, Brazylia) zachodzącymi w XIX i XX wieku, a także w Korei Południowej podczas zimnej wojny.

Tradycyjnie, jak co roku podczas ISCHE, historycy edukacji mogli zapoznać się z wynikami dociekań prowadzonych w ramach Standing Working Groups. Pierwszej z nich, pt. *Teachers Critical Thinking*, przewodniczył prof. Andre Robert z Uniwersytetu Lumière w Lionie. W tym zespole wygłoszono m.in. referaty, w których ukazano wkład nauczycieli szkół podstawowych w Grecji, skupionych w Federacji Nauczycieli Szkół Podstawowych, do procesu ewolucyjnych zmian na elementarnym etapie kształcenia w latach 1947–1967. Zwrócono również uwagę na rolę idei pacyfizmu w rozwoju pedagogiki krytycznej w okresie międzywojennym. Przedmiotem obrad stały się także innowacyjne idee edukacyjne XX i XXI wieku, a także działalność wybitnych pedagogów tego okresu (Instytut Freneta w Vence, Jean-Marie Brohm, Marie-Anne Carroi).

Koordynatorem drugiej grupy była Christine Mayer z Uniwersytetu w Hamburgu. W tym zespole pracowano pod hasłem *Gender, Power Relations and Education in a Transnational World*, a referenci w swoich wystąpieniach przybliżyli m.in. rolę kobiet (mężatek, nauczycielek) w walce o równouprawnienie w Palestynie w okresie brytyjskiego mandatorium, a także odnieśli się do działalności

wybitnej amerykańskiej nauczycielki i wykładowcy akademickiego Fern Andrews.

Jak już wspomniano, każdego dnia toczyły się również obrady w sekcjach problemowych. Podczas całej konferencji obradowały 43 sekcje.

Swój udział w tej bodajże najważniejszej ogólnościatowej debacie historyków edukacji zaznaczyła także polska grupa badaczy. Prof. Joanna Wojdon z Uniwersytetu Wrocławskiego wystąpiła z dwoma referatami. Jeden z nich prezentował wizerunek władzy w elementarzach w krajach za żelazną kurtyną. W drugim podjęła problematykę specyficznych dla systemu komunistycznego procedur związanych z zatwierdzaniem podręczników szkolnych. Ponadto prof. Wojdon była moderatorem sekcji problemowej. Dr Katarzyna Kochan z Uniwersytetu w Zielonej Górze zaprezentowała wyniki badań, prowadzonych wspólnie z prof. Geisslerem Sroka, nad problematyką polsko-niemieckich elementarzy jako narzędzia wykorzystywanego do kształtowania dwujęzyczności w szkołach elementarnych Górnego Śląska w latach 1840–1870. W konferencji wzięli udział również pracownicy naukowcy z Akademii Pedagogicznej w Słupsku. Dr Danuta Apanel wygłosiła referat na temat przemian w kształceniu studentów niepełnosprawnych w Polsce w latach 1989–2012. Wystąpienie dra Tomasza Maliszewskiego dotyczyło kwestii emancypacji warstw chłopskich poprzez edukację w okresie II Rzeczypospolitej.

Na konferencję swoje referaty zgłosili także historycy oświaty z Uniwersytetu Gdańskiego: prof. Romuald Grzybowski, prof. Krzysztof Jakubiak, dr Elżbieta Gorloff, mgr Anna Paszkowska. Autorzy postawili sobie za cel przybliżenie ważniejszych aspektów procesu indoktrynacji nauczycieli w Polsce w latach rządów komunistycznych (1945–1989), odzwierciedleniem którego było narzucanie im światopoglądu materialistycznego, opartego na założeniach ideologii marksistowskiej. Środowisko gdańskie reprezentował także prof. Kazimierz Puchowski, który w swoim wystąpieniu poruszył problematykę kształcenia elit Rzeczypospolitej Obojga Narodów w kolegiach jezuickich, pijarskich i teatyńskich.

Jednym z ważnych punktów konferencji były wybory do Komitetu Wykonawczego ISCHE na trzyletnią kadencję (2013–2016). Nominacje otrzymali: prof. Adelina Arredondo (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Mexico), prof. Nelleke Bakker (University of Groningen, the Netherlands) oraz prof. Joaquim Pintassilgo (Institute of Education, University of Lisbon, Portugal). W wyniku głosowania w Komitecie Wykonawczym ISCHE zasięga Adelina Arredondo i Joaquim Pintassilgo.

Na zakończenie należy dodać, że podczas konferencji zaprezentowano zgromadzonym badaczom problematykę kolejnych spotkań naukowych w ramach ISCHE. Tak więc w dniach 23–26 lipca 2014 odbędzie się ona w University of London pod hasłem *Education, War and Peace*. Natomiast w 2015 roku organizatorem 37. *International Standing Conference for History of Education* będzie Istanbuł.

ELŻBIETA GORLOFF
Gdańsk

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. 41 366 07 01, 041 346 21 81, tel./faks 41 346 21 80, e-mail: handel@wydped.com.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!