

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LVIII 1–2 (227–228) 2015

Przegląd Historyczno-Oświatowy
The Journal of History and Education

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)
WITOLD CHMIELEWSKI (z-ca red. naczelnego i sekretarz redakcji)
JERZY DOROSZEWSKI, JÓZEF MIĄSO, KAROL POZNAŃSKI,
HALINA TABORSKA (WIELKA BRYTANIA)

RECENZENCI TOMU

JOLANTA CHWASTYK-KOWALCZYK, ALBIN GŁOWACKI,
DANUTA KOŹMIAN, ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, ADAM MIKRUT,
RAFAŁ PIWOWARSKI, ELEONORA SAPIA-DREWNIAK,
WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ, ELŻBIETA TRELA-MAZUR

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH

Liczba arkuszy: 16,2



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.
25-250 Kielce, ul. Targowa 7A/1
tel./faks 41 346 21 80, 41 346 21 81, 41 366 07 01
www.wydped.pl, e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: O edukacji pedagogicznej kobiet. Antoniny Machczyńskiej myśl pedeutologiczna	7
JOANNA FALKOWSKA: Idee wychowania moralnego w myśli pedagogicznej zaboru austriackiego drugiej połowy XIX i początków XX wieku	24
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Edukacja wobec potrzeb wielokulturowego środowiska w Drugiej Rzeczypospolitej	39
BARBARA KALINOWSKA-WITEK: Budowa rangi zawodu nauczyciela polskiej szkoły średniej w świetle czasopisma „Przegląd Pedagogiczny” w latach 1918–1939	59
ROMUALD GRZYBOWSKI, ELŻBIETA GORLOFF, ANNA TOMKIEL, KRZYSZTOF JAKUBIAK: Presja światopoglądowa jako wyznacznik relacji władze komunistyczne – nauczyciele w Polsce w latach 1945–1989	78

MATERIAŁY

LIDIA CIBOROWSKA: O szkole i rozwoju czytelnictwa w świetle „Przyjaciela Szkoły” (1922–1939)	93
ALBIN GŁOWACKI: Problemy edukacji dzieci polskich zesłańców (1940–1941)	107
WITOLD CHMIELEWSKI: Zofia Orłowska – nauczycielka i wychowawczyni na uchodźstwie	120
JOLANTA CHWASTYK-KOWALCZYK: Polskie szkoły prywatne w Wielkiej Brytanii po 1947 roku w świetle doniesień prasowych	136

SYLWETKI

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Teodor Musioł – organizator nauki i szkolnictwa wyższego na Opolszczyźnie	155
GRZEGORZ MICHAŁSKI: Tadeusz Jałmużna (1939–2006) – polski historyk wychowania	167
RYSZARD ŚLĘCZKA: Andrzej Kliś (1951–2011) – nauczyciel akademicki i historyk wychowania	177
JÓZEF MARCZUK: Bolesław Zimmer – lubelski pedagog, działacz harcerski i oświatowy	185

RECENZJE

Jan Łukasiewicz: <i>Pamiętnik</i> , red. J. Jadacki i P. Surma, Warszawa 2013, s. 182 – WŁADY- SŁAWA SZULAKIEWICZ	198
Anna Boguszevska: <i>Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zaleca- nych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945</i> , Lublin 2013, s. 431 – JERZY DOROSZEWSKI	205
<i>Urszula Zgodzińska (1942–2011). Pedagog z powołania</i> , red. A. Rutkowska, Lublin 2014, s. 81 – PAULINA DEPCZYŃSKA	208
Czesław Galek: <i>Obraz szkoły w II połowie XIX wieku w zaborze rosyjskim w świetle pamiętników i literatury pięknej</i> , Zamość 2014, s. 406 – ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA	210

KRONIKA

ŁUKASZ KALISZ: Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Wokół myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida i pozytywizmu warszawskiego</i> , Warszawa, 9 czerwca 2014 roku	212
WITOLD CHMIELEWSKI, MIROSLAW ŁAPOT: X Międzynarodowa Konferencja Na- ukowa <i>Edukacja – między tradycją a współczesnością</i> , Częstochowa, 20–21 wrześ- nia 2014 roku	216
MAŁGORZATA GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW: I Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy</i> , Białystok, 14–15 listopa- da 2014 roku	226
BEATA GOLA, DOROTA PAULUK: I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. <i>Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej (1863–1914/1918)</i> , Kraków, 24 października 2014 roku	231

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: Service of the pedagogical education of women. Pedeutological thought of Antonina Machczyńska	7
JOANNA FALKOWSKA: The concepts of moral education, according to pedagogical thinking during the Austrian Partition in second half of the 19 th century and the beginning of the 20 th century	24
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Education based on the needs of multicultural communities in II RP	39
BARBARA KALINOWSKA-WITEK: Increasing the standing of the profession of Polish secondary school teachers in the magazine „Pedagogical Review” issued from 1918 till 1939	59
ROMUALD GRZYBOWSKI, ELŻBIETA GORLOFF, ANNA TOMKIEL, KRZYSZTOF JAKUBIAK: Worldview enforcement as a significant component of the relationship between communist authorities and teachers in Poland in 1945–1989	78

MATERIALS

LIDIA CIBOROWSKA: On school and the development of the reader, as expressed in “Przyjaciel Szkoły” 1922–1939	93
ALBIN GŁOWACKI: Educational problems of the deported Polish children (1940–1941)	107
WITOLD CHMIELEWSKI: Zofia Orłowska – a Polish teacher in exile	120
JOLANTA CHWASTYK-KOWALCZYK: Polish private schools in the UK after 1947 in the light of press reports	136

PROFILES

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Teodor Musioł – an organizer of scientific life and higher education in the Opole Region	155
GRZEGORZ MICHALSKI: Tadeusz Jalmuzna (1939–2006) – polish historian of education	167
RYSZARD ŚLĘCZKA: Andrzej Kliś (1951–2011) – university teacher and historian of education	177
JÓZEF MARCZUK: Bolesław Zimmer – Lublin teacher, scout and educational activist ...	185

REVIEWS

Jan Łukasiewicz: <i>Memoir</i> , red. J. Jadacki i P. Surma, Warszawa 2013, s. 182 – WŁADY- SŁAWA SZULAKIEWICZ	198
Anna Boguszewska: <i>Graphic project of books recommended for elementary teaching chosen apart from textbooks in Poland in 1918–1945</i> , Lublin 2013, s. 431 – JERZY DOROSZEWSKI	205
<i>Urszula Zgodzińska (1942–2011). The teacher with vocation</i> , red. A. Rutkowska, Lublin 2014, s. 81 – PAULINA DEPCZYŃSKA	208
Czesław Galek: <i>The view of the school in the second part of the XIX century under Russian rule In the light of diaries and literature</i> , Zamość 2014, s. 406 – ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA	210

CHRONICLE

ŁUKASZ KALISZ: Polish Nationwide Scientific Conference <i>Around J.W. David's peda- gogical thought and Warsaw positivism</i> , Warszawa, 9 czerwca 2014 roku	212
WITOLD CHMIELEWSKI, MIROSLAW ŁAPOT: X International Scientific Conferen- ce <i>Education between the tradition and the present</i> , Częstochowa, 20–21 września 2014 roku	216
MAŁGORZATA GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW: I Polish Nationwide Scientific Con- ference <i>The culture of college education – different perspective</i> , Białystok, 14–15 listopada 2014 roku	226
BEATA GOLA, DOROTA PAULUK: I Polish Pedagogic Thought Seminar. <i>The thought of upbringing for sovereign Poland</i> , Kraków, 24 października 2014 roku	231

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2015, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Toruń

O EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ KOBIEŃ. ANTONINY MACHCZYŃSKIEJ MYŚL PEDEUTOLOGICZNA

*Wam więc nauczycielki wiejskie należy się pierwsze miejsce
w orszaku kobiet, pracujących dla kraju na drodze publicznej,
wam też społeczność śle pozdrowienie i błogosławieństwo,
jeśli stoicie na wysokości waszego zadania,
jeśli umiecie zachować się godnie na waszym stanowisku.*
A. Machczyńska

WSTĘP

Projekty edukacji pedagogicznej kobiet łączyły się z ogólnymi postulatami dotyczącymi kształcenia przedstawicielek płci żeńskiej, które były formułowane w XIX wieku¹. W literaturze ówczesnej pojawiło się wiele publikacji na ten temat, żeby wymienić tylko takie prace dotyczące tego zagadnienia jak Eleonory Ziemięckiej *Myśli o wychowaniu kobiet* wydane w 1843 roku czy Anastazji Dzieduszyckiej *Kilka myśli o wychowaniu kobiet* z roku 1871. Jednak przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela stało się, zwłaszcza w II połowie XIX wieku, szczególnie ważnym postulatem edukacyjnym. Głos w tej sprawie zabrały same zainteresowane, postulując potrzebę odpowiedniego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Postulaty wysuwane w tej kwestii były elementem ogólnych koncepcji dotyczących miejsca i roli kobiet w życiu społecznym. Do grona autorek, które przedstawiły propozycje odpowiedniego przygotowania pedagogicznego i właściwego pojmowania posłannictwa pedagogicznego, należy

¹ O aspiracjach edukacyjnych kobiet m.in. w publikacji: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarcza, wyd. 2 poprawione, t. II, cz. 1 i 2, Warszawa 1995.

zaliczyć wiele zasłużonych, a zapomnianych nauczycielek seminariów nauczycielskich żeńskich, zasłużonych działaczek oświatowych czy poetek². Były one autorkami podręczników i wydawnictw pedagogicznych służących odpowiedniej edukacji przyszłych nauczycielek. Wśród autorek prac pedagogicznych warto wymienić m.in.: wspomnianą już Anastazję Dzieduszycką, Felicję z Wasilewskich Boberską i Antoninę Machczyńską. Jako nauczycielki były one związane z żeńskimi seminariami nauczycielskimi. Pierwsza z nich była nauczycielką w Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Krakowie³. Z kolei Felicja z Wasilewskich Boberska⁴ i Antonina Machczyńska⁵ wpisały się na trwałe w historię Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego we Lwowie. Trzeba także wspomnieć, że wspaniałą kartę w dziejach żeńskich instytucji kształcących nauczycieli w Galicji zapisały również nauczycielki szkół ćwiczeń oraz te, które prowadziły w seminariach kursy freblowskie⁶.

Pomimo zasług wniesionych przez kobiety XIX wieku w dzieło organizacji i realizacji ich edukacji, a zwłaszcza edukacji pedagogicznej, trzeba się zgodzić z opinią Andrzeja Meissnera, który stwierdził, że [...] *rola żeńskiej kadry nauczającej w systemie kształcenia kadr pedagogicznych była bardzo ograniczona. Kobiety uczestniczyły głównie w procesie wychowania artystycznego, fizycznego, w realizacji praktycznego przygotowania do zawodu*⁷. Uczyły takich przedmiotów, jak: roboty ręczne, język polski (francuski), kaligrafia, śpiew. Zgodnie z ówczesnym zasadami funkcjonowania seminariów nauczycielskich przedmiotów pedagogicznych uczyli dyrektorzy tych placówek.

Antonina Machczyńska należy do zapomnianych już dzisiaj przedstawicielek środowiska nauczycielskiego, tych kobiet, które przecierały szlaki edukacji

² W gronie tym należy wymienić m.in.: Lucynę Mieroszewską, Zofię Kowerską i Walerię Marrenè.

³ O życiu i działalności A. Dzieduszyckiej w pracy J. Falkowskiej pt. *Przeciw marzycielstwu. Anastazji Jelowieckiej z Dzieduszyckich działalność edukacyjna*, Toruń 2014.

⁴ Patrz o F. Boberskiej m.in.: *Polski Słownik Biograficzny* [dalej: *PSB*], T. II, 1936, s. 149–150.

⁵ Dane dotyczące jej życia i działalności m.in. w publikacjach: J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Warszawa 1939; S. Konarski, *Machczyńska Antonina*, w: *PSB*, T. XVIII, 1973, s. 626–627; A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999; A. Pług, *Antonina Machczyńska*, w: „Wędrowiec” 1889, nr 25, s. 483–485, nr 26, s. 503–505; S. Rewieński, *Antonina Machczyńska*, w: „Opiekun Domowy” 1870, nr 4, s. 31–32; M. Rolle, *Machczyńska Antonina*, w: *Encyklopedia wychowawcza*, red. R. Plenkiewicz, t. VII, 1909, s. 244–246; Z. Sokołowska, *Antonina Machczyńska*, w: „Nasz Dom” 1914, nr 7, s. 1–2; M. Strzelecka, *Antonina Machczyńska*, Lwów 1932.

⁶ W Seminarium Nauczycielskim Żeńskim we Lwowie, w którym pedagogiem była Machczyńska, pracowały m.in.: Maria Strzelecka ucząca robót ręcznych w seminarium, a na kursie freblowski języka polskiego i pedagogii oraz Stefania Wechslerowa – nauczycielka języka niemieckiego. Na kursie freblowskim śpiewu, gimnastyki i robót ręcznych uczyła też m.in. Fryderyka Grottowa. Patrz: *C.K. seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896. Pamiętnik, wydany z powodu czterdziestego jubileuszu galicyjskich seminariów nauczycielskich, obchodzonego we Lwowie w dniach 19–21 listopada 1896 r.*, Lwów 1897, s. 216–218.

⁷ A. Meissner, *Wkład nauczycielek galicyjskich szkół pedagogicznych w rozwój teorii i praktyki edukacyjnej*, w: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, pod red. W. Jamrozka i D. Żołądź-Strzelczyk, t. 1, Poznań 1998, s. 133; Tenże, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999.

niewieściej. Dlatego warto przypomnieć jej zasługi w dziele edukacji pedagogicznej kobiet, zważywszy, że to między innymi jej inicjatywom, kierowanym do ówczesnych władz politycznych i oświatowych, zawdzięcza środowisko kobiet powstanie seminariów nauczycielskich. Jej poglądy na zawód nauczyciela cechuje wysoka świadomość konieczności odpowiedniego przygotowania do tego zawodu. To łączyło się, w jej opinii, z prawidłowym funkcjonowaniem instytucji kształcących pedagogów. Posiadała także znajomość realiów polskich, w których będą pracować absolwentki tych instytucji. Ponadto jej zapatrywania pedeutologiczne świadczą o dobrej orientacji w literaturze pedagogicznej i poparte są wieloletnim doświadczeniem nauczycielskim.

ANTONINY MACHCZYŃSKIEJ DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA

*Każda chwila zmarnowana obciąża nasz obrachunek
odpowiedzialności, bo się już nigdy nie wraca.*

A. Machczyńska

Mówiąc o zasługach pedagogicznych Antoniny Machczyńskiej, należy uwzględnić jej działalność nauczycielską i twórczość pisarską poświęconą zagadnieniom oświaty i pedagogiki. Urodzona w Płocku w 1837 roku edukację początkową pobierała w domu, a następnie była uczennicą na pensji Laury z Brezińskich Guerin, która bardzo starannie dobierała nauczycieli⁸. Zdaniem Michała Rolle największy wpływ na jej późniejszą działalność pedagogiczną wywarł Stanisław Jachowicz, pedagog, poeta, autor wierszy dla dzieci oraz lektura pism K. Tańskiej-Hoffmanowej⁹. Jej droga w zawodzie nauczyciela prowadziła od doświadczeń zdobytych podczas pracy w Instytucie dla Panien Polskich zorganizowanym przez Hotel Lambert w Paryżu, gdzie nauczała języka polskiego i polskiej literatury. Podczas tego pobytu pogłębiała także swoje wykształcenie w zawodzie pedagogicznym, zwiedzając żeńskie zakłady naukowe we Francji i Niemczech¹⁰. Po powrocie z Paryża zamieszkała we Lwowie, angażując się w organizację instytucji kształcenia kobiet. Największe jej zasługi w dziele edukacji kobiet dotyczą pracy w seminarium nauczycielskim, Antonina Machczyńska w lwowskim seminarium żeńskim pracowała 30 lat. Seminarium Nauczycielskie Żeńskie we Lwowie, w którym była nauczycielką, powstało 26 maja 1871 roku¹¹. Początkowo, jak wówczas określano, miało ono jedynie 3 kursy (3 lata), a nauka odbywała się na

⁸ M.in. na pensji tej nauczycielem języka polskiego był Stanisław Jachowicz. To jemu Machczyńska poświęciła wspomnienie pt. *Moje pierwsze zadanie szkolne*, w: M. Strzelecka, *Antonina Machczyńska...*, s. 19–26.

⁹ M. Rolle, *Machczyńska Antonina...*, s. 244. Machczyńska Hoffmanowej poświęciła pracę pt. *O życiu, pismach i wpływie Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Lwów 1899.

¹⁰ W Paryżu przebywała w latach 1860–1866, gdzie pracowała początkowo jako sekretarka ks. Adama Czartoryskiego. Jak twierdzi M. Strzelecka, przebywała wśród najwybitniejszych przedstawicieli emigracji. Patrz: M. Strzelecka, *Antonina Machczyńska...*, s. 5–6; S. Konarski, *Machczyńska Antonina...*, s. 626.

¹¹ *C.K. seminaria nauczycielskie...*, s. 58.

podstawie prowizorycznego planu¹². W następnych latach plan ten uległ modyfikacjom¹³. Analizując skład kadry pedagogicznej, można stwierdzić, że instytucja ta miała szczęście do wybitnych osób – mam tu na myśli jej dyrektorów. Byli nimi zasłużeni dla oświaty nauczyciele, dyrektorzy szkół średnich, a także autorzy prac pedagogicznych oraz członkowie towarzystw. Pierwszym dyrektorem seminarium został Antoni Łuczkiwicz¹⁴, nauczyciel gimnazjum w Brzeżanach i prezes oddziału Towarzystwa Pedagogicznego w tym mieście. Kierował on zakładem do roku 1886/87. Po nim funkcję dyrektora w roku 1887/88 objął Ludwik Dziedzicki¹⁵, będąc na tym stanowisku do 1894 roku, gdyż wówczas został c.k. krajowym inspektorem szkolnym, stając się tym samym członkiem Rady Szkolnej Krajowej¹⁶. W sumie w seminarium pracował 20 lat, od mianowania w 1873 roku i powierzenia mu nauki geografii, historii i języka niemieckiego, dyrektorem zaś był przez lat 7¹⁷. Z dniem 1 sierpnia 1895 roku kierownictwo zakładu objął Mieczysław Baranowski¹⁸, który pozostał na tym stanowisku aż do śmierci w 1898¹⁹. Warto nadmienić, że Baranowski już w następnym roku swego urzędowania udał się w miesięczną podróż naukową do Szwajcarii, Włoch i Niemiec celem zapoznania się z tamtejszymi seminariami nauczycielskimi²⁰. Kolejnym dyrektorem tej placówki po przedwczesnej śmierci Baranowskiego, w okresie gdy pracowała w niej Machczyńska, był Julian Zubczewski²¹. Jako doświadczony nauczyciel

¹² Plan ten obejmował następujące przedmioty: religia, pedagogika i dydaktyka, ćwiczenia praktyczne, język polski, ruski, niemiecki, francuski, matematyka, historia naturalna, fizyka, geografia, historia i nauka o ustroju politycznym własnego kraju, kaligrafia, rysunki, śpiew i muzyka, gimnastyka, nauka gospodarstwa domowego, roboty ręczne. Tamże, s. 59.

¹³ Zmiany w planach nauczania nastąpiły m.in. wraz z wprowadzeniem w życie nowego statutu organizacyjnego w roku 1886, wówczas to wśród przedmiotów pojawiły się m.in. historia naturalna, względnie stomatologia i higiena, a nadobowiązkowo: język francuski, gra na fortepianie i skrzypcach.

¹⁴ Łuczkiwicz Antoni (1817–1894), nauczyciel prywatny w domach: Szeptyckich we Lwowie, Nikorowiczów w Grzymałowie, Skórzewskich w Lubostroniu, następnie nauczyciel gimnazjalny. Autor podręcznika pt. *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisane go dla seminariów nauczycielskich*, Lwów 1872. Patrz: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, pr. zb. pod red. A. Meissnera, W. Szulakiewicza, Toruń 2008, s. 509–511.

¹⁵ Dziedzicki Ludwik (1844–1903), nauczyciel III Gimnazjum we Lwowie, Gimnazjum w Krakowie, działacz Towarzystwa Pedagogicznego, redaktor czasopisma „Szkoła”. Opracował wspólnie z B. Baranowskim podręcznik pt. *Geografia powszechna ułożona dla użytku szkół średnich, tudzież dla nauki samodzielnej*. Patrz: *PSB*, T. VI, 1948, s. 130.

¹⁶ *C.K. seminaria nauczycielskie...*, s. 100.

¹⁷ Tamże, s. 64.

¹⁸ Mieczysław Tytus Baranowski (1851–1898), nauczyciel Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Tarnowie, redaktor „Szkoły”, współredaktor „Rodziny i Szkoły”, działacz Towarzystwa Pedagogicznego. Uznawany jest za współtwórcę pedagogiki ogólnej i dydaktyki szkoły ludowej. Opracował następujące podręczniki do seminariów nauczycielskich: *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminariów nauczycielskich*; *Dydaktyka do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*. Patrz: A. Meissner, J. Meissner-Łozińska, *Szkice z dziejów myśli pedagogicznej w zaborze austriackim 1772–1918*, Lublin 2013, s. 29–40.

¹⁹ *C.K. seminaria nauczycielskie...*, s. 103. Krótko, bo jedynie w roku szkolnym 1894–1895, dyrektorem był Tytus Słoniewski.

²⁰ Tamże, s. 105.

²¹ Julian Zubczewski (1855–1924), przedstawiciel nauk ścisłych, od 1880 pracował w seminariach nauczycielskich męskich, m.in. w Rzeszowie i Tarnopolu. Warto nadmienić, że jego uczniem był Władysław Sikorski. Patrz: A. Meissner, J. Meissner-Łozińska, *Szkice z dziejów...*, s. 187–197.

seminariów przedstawił projekt zmian organizacyjnych i programowych tych instytucji.

Antonina Machczyńska nauczwała we wspomnianym seminarium, od samego początku jego istnienia, języka polskiego. Została mianowana starszą nauczycielką 29 sierpnia 1871 roku²². Pełniła także funkcję opiekuna roku. Przeszła na emeryturę w 1900 roku. Trzeba podkreślić, że nauczyciele tego przedmiotu odgrywali w edukacji uczniów seminariów szczególną rolę. Poza realizacją programu nauczania języka polskiego byli inicjatorami wielu akcji o charakterze wychowawczym na terenie szkoły, ale i w środowisku lokalnym. Język polski w połączeniu z historią literatury ojczystej traktowali jako środek kształtowania świadomości narodowej uczniów. Machczyńska o roli języka polskiego mówiła, że jest skarbem w rękach nauczyciela i potężnym środkiem do wszechstronnego oddziaływania na umysł i serce ucznia²³. Język ojczysty nazywała podwaliną i tarczą każdej narodowości. Jej praca na stanowisku nauczyciela była wysoko oceniana nie tylko w środowisku pedagogicznym, ale i przez władze oświatowe. Oto jaką opinię uzyskała od jednego z wizytatorów: *A. Machczyńska umie przemówić do serca uczennic językiem płynnym i pięknym, uważa na czystość języka kandydatek, ale sama mówi za wiele. Nie można jej tego brać za złe, bo jest bardzo zaangażowana i chętna*²⁴.

Należy też dodać, że zazwyczaj nauczyciele tego przedmiotu mogli się poszczycić dorobkiem literackim. Taki dorobek oraz osiągnięcia w działalności oświatowo-wychowawczej posiadała Machczyńska. To dzięki jej staraniom 1 listopada 1892 roku otwarto także we Lwowie Internat dla Kandydatek Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego²⁵. Natomiast rok wcześniej powołała do życia Związek Koleżeński byłych Seminarzystek i Nauczycielek.

Znalazła się także w gronie sygnatariuszek petycji do Rady Państwa w sprawie dopuszczenia kobiet do studiów wyższych, które pozwalają na wykonywanie zawodu lekarek, aptekarek i profesorek²⁶.

W roku 1894 Antonina Machczyńska uczestniczyła w I Kongresie Pedagogicznym we Lwowie. Zdaniem Czesława Majorka był to kongres, podczas którego poszukiwano aksjomatów wychowania narodowego²⁷. To podczas jego obrad przedstawiła projekt wyższych instytucji edukacyjnych dla kobiet²⁸. Obrady kon-

²² C.K. *seminaria nauczycielskie*..., s. 62.

²³ A. Machczyńska, *Nasze czynniki wychowawcze*, w: C.K. *seminaria nauczycielskie*..., s. 112.

²⁴ Cytuje za: A. Meissner, *Spór o duszę*..., s. 206.

²⁵ C.K. *seminaria nauczycielskie*..., s. 95.

²⁶ Patrz: „Przedświt” 1893, nr 10, s. 89–91; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Warszawa 1939, s. 248; K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa 1867–1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa*, Kraków 2002, s. 64. Oprócz Machczyńskiej wśród podpisanych były m.in. Kazimiera Bujwidowa, Fryderyka Grottowa, Stefania Wechslerowa, Zofia Romanowiczówna.

²⁷ Patrz: C. Majorek, *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania. Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie w 1894*, w: „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 7, s. 13–29.

²⁸ Patrz: S. Polaczek, *Pierwszy Kongres Pedagogów Polskich*, w: „Szkoła” 1894, nr 25, s. 423–424; W. Świechło, *I Kongres Pedagogów Polskich*, w: „Szkoła” 1894, nr 25, s. 404, 412–414; nr 33, s. 420–422.

gresu odbywały się w tym samym roku, w którym zorganizowano Powszechną Wystawę Krajową²⁹. Machczyńska także miała swój udział w organizacji wystawy. Została bowiem powołana do zorganizowania działu literatury kobiecej i pamiątek po zasłużonych Polkach³⁰. W związku z tym przygotowała referat dla sekcji XIX wystawy, która nosiła tytuł *Praca i działalność kobieca*. Warto także wspomnieć, że była autorką szkicu pt. *Rzut oka na literaturę pedagogiczną i ludową niewieściego pióra*.

Jak wiele kobiet, zwłaszcza nauczycielek w zaborze austriackim, włączyła się w prace towarzystw oświatowych i pedagogicznych. Była działaczką Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, należąc do tej organizacji od początku jej powstania, czyli 1868 roku³¹. Barbara Czajecka wymienia ją wśród najwybitniejszych działaczek tej organizacji³². Z okazji jubileuszu 40-lecia istnienia Towarzystwa w 1908 roku została zaliczona w poczet członków jubilatów³³. Towarzystwo Pedagogiczne i jego periodyk „Szkoła”, jak dowiódł C. Majorek, odegrało znaczącą rolę w *programowaniu zasad ustroju szkolnictwa pedagogicznego w zaborze austriackim*³⁴. To na łamach „Szkoły” Machczyńska popularyzowała swoje poglądy pedeutologiczne.

Zofia Sokołowska o jej działalności społeczno-oświatowej w 1914 roku tak napisała: *Bystry jej umysł doskonale zdawał sobie sprawę z korzyści wszelkich zrzeszeń i jeżeli we Lwowie istnieje obecnie 30 stowarzyszeń kobiecych, znaczną część zasług ma w tym p. Machczyńska, która niemal do wszystkich dała inicjatywę*³⁵.

WIZJA NAUCZYCIELA W TWÓRCZOŚCI ANTONINY MACHCZYŃSKIEJ

*Rodzice i wychowawcy muszą wcześniej kierować dziecko
na taką drogę, żeby nie zmarnowało życia i czasu – tych dwóch,
przez Stwórcę wymierzonych nam ściśle i nieodwracalnie – terminów.*
A. Machczyńska

²⁹ Powszechna Wystawa Krajowa we Lwowie została zorganizowana w 1894 roku pod patronatem cesarza Franciszka Józefa. Jej główną ideą była prezentacja polskiej kultury i gospodarki. Jak określa się w literaturze, wystawa miała charakter ponadzaborowy. Warto dodać, że jednym z jej dyrektorów był Mieczysław Baranowski. Patrz: *Katalog Powszechnej Wystawy Krajowej we Lwowie roku 1894*, Lwów 1894.

³⁰ M. Rolle, *Machczyńska Antonina*..., s. 245.

³¹ Towarzystwo Pedagogiczne było najstarszym stowarzyszeniem nauczycielskim w Galicji, które położyło duże zasługi dla rozwoju polskiej oświaty i myśli pedagogicznej. Od 1908 roku nosiło nazwę Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Patrz: *Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908*, Lwów 1908, s. 10–12. Oprócz Machczyńskiej w Towarzystwie Pedagogicznym działały m.in.: Felicja z Wasilewskich Boberska, Kazimiera Bujwidowa, Janina Siedlaczkówna, Maria Bielska.

³² B. Czajecka, „Z domu w szeroki świat”. *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990, s. 181. Podczas pierwszego posiedzenia Towarzystwa Pedagogicznego Machczyńska wygłosiła referat pt. *Kilka słów o zgromadzeniach pedagogicznych*, patrz: „Szkoła” 1868, t. I, s. 158–161.

³³ Patrz: *Księga Jubileuszowa*..., s. 36.

³⁴ C. Majorek, *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkoła” wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972, z. 43, nr 5, s. 289–302.

³⁵ Z. Sokołowska, *Antonina Machczyńska*..., s. 2.

Twórczość pisarską Machczyńska rozpoczęła w wieku 17 lat od utworów poetyckich, które publikowała na łamach warszawskich czasopism³⁶. Następnie podejmowała tematykę pedagogiczną. Jej prace z tego zakresu dotyczą zagadnień związanych z zawodem nauczyciela i problematyki szkół ludowych. Była także autorką prac z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży oraz, jak sama to określiła (w publikacji pt. *Rzut oka na literaturę pedagogiczną i ludową*), literatury dla ludu³⁷. Swoje poglądy prezentowała na łamach m.in. takich czasopism, jak „Szkoła”, „Muzeum” i „Rodzina i Szkoła” oraz w publikacjach zwartych. Publikacje książkowe wydawała m.in. w serii Wydawnictw Macierzy Polskiej.

Machczyńska problematykę pedeutologiczną prezentowała w kilku publikacjach. Postać nauczyciela, niejako w działaniu, pojawia się już w jej książce pt. *Szkółka wiejska*, wydanej w 1856 roku, zatem jeszcze przed publikacją poświęconą kwestiom zawodu nauczyciela (*Młoda nauczycielka*)³⁸. Praca ta uznawana jest za pierwszą jej publikację pedagogiczną. Należy nadmienić, że Machczyńska miała wówczas 19 lat. Wprawdzie główną ideą przyświecającą pierwszej z wymienionych prac (*Szkółka wiejska*) jest głoszenie potrzeby kształcenia dzieci wiejskich, lecz zadanie to będzie właściwie realizowane, gdy będą dobrzy nauczyciele, prawidłowo pojmujący pracę nauczyciela ludowego. Książkę rozpoczyna od pięknej dedykacji: *Wszystkim tym, którzy się przykładali do mego kształcenia, tę pracę poświęcam*. Książka składa się z dwóch części. W pierwszej autorka przedstawiła istotę szkoły, wartości wpływające z kształcenia dzieci wiejskich i postać nauczyciela. W drugiej części mówiła o szkole i nauczycielu, ukazując te zagadnienia w formie powieści i zdarzeń z życia. Zadania nauczyciela Machczyńska wpisała w funkcje szkoły oraz jej znaczenie w rozwoju środowiska: *Szkoła [...] jest miejscem, gdzie ludzie mający cnotę i rozum, uczą drugich cnoty i rozumu [...]*³⁹. W książce opisała też najważniejsze osoby w środowisku wiejskim, wśród których znajduje się nauczyciel. To on objaśnia, jakie funkcje spełnia szkoła, i do uczniów kieruje pytanie: gdzie jest szkoła? po czym byś poznał szkołę? Udzielając odpowiedzi na to pytanie, autorka stwierdziła: *Szkoła jest tam, gdzie nauczyciel uczy dzieci cnoty, religii, pracy, posłuszeństwa, czytania, pisania, rachunków, gdzie bywa egzamin [...]*⁴⁰. Nauczyciel objaśnia również, że szkoła jest tam, gdzie są nauczyciele i książki, nie tam, gdzie są ławki i inne meble szkolne. Do uczniów Machczyńska kieruje piękne przesłanie i zwraca się tymi słowami: *Śluchajcie tego nauczyciela, bo on szczęścia waszego pragnie, kochajcie go, bo on was kocha prawdziwie [...]*⁴¹.

³⁶ Wiersze jej pióra znajdują się w: Biblioteka Ossolineum, Dział rękopisów, akc. 102/70, 48/77.

³⁷ Tu należy wymienić: *Szkółka wiejska*, Warszawa 1856; *Złota księga – czyli przykłady cnót chrześcijańskich, ludziom ku zabawie i nauce*, Lwów 1862, wyd. II, Poznań 1869; *Kilka obrazków, kilka nauk przed wiejską chatą, czyli samouctwo dla pastuszków*, Warszawa 1863; *Powieści dla młodocianego wieku*, Poznań 1868; *Opowiadania dla ludu*, Lwów 1883; *Powrotna fala. Nauka dla ludu powracającego z uchodźstwa*, Lwów 1917.

³⁸ A. Machczyńska, *Szkółka wiejska*, Warszawa 1956.

³⁹ Tamże, s. 13.

⁴⁰ Tamże, s. 84.

⁴¹ Tamże, s. 13.

W opowieściach i zdarzeniach zaś, zawartych w drugiej części książki, zobrazone zostały na przykładach konkretnych osób i zdarzeń korzyści wypływające z nauki. Autorka przekonuje, że człowiek dzięki nauce staje się użyteczny i szczęśliwy. Na pytanie: po co wam nauka? na kartach książki udzielona zostaje następująca odpowiedź. Nauka: *Oświeci nas w życiu, wskaże jak kochać Boga i ludzi, gdzie szukać szczęścia*⁴². Nauczyciel uczy w szkole cnoty, jedną z nich jest pracowitość, a praca wiąże się także ze zdobywaniem wykształcenia. Spełnienie zadań nauczyciela w tym kontekście i niejako zakończenie jego misji wyrażają słowa, iż jego *uczeń dopełnił wszystkiego*. Tak też i on jako przewodnik spełnił swoją rolę. Machczyńska książkę *Szkółka wiejska* kończy szkicem problemu, który można nazwać pięknym obrazem z życia nauczyciela wiejskiego, tego etapu jego życia, który jest podsumowaniem pracy zawodowej. Otóż, po 20 latach pracy, „stary” już nauczyciel żegna się ze szkołą oraz środowiskiem i wprowadza do niej (tj. szkoły) nowego, młodego nauczyciela. Udzielając mu niejako błogosławieństwa na trudną drogę zawodową, wypowiada następujące słowa: *Młody przyjacielu! uzbrój się w cierpliwość i odwagę. Owoce pracy twej słodkie, ale zatrudnienie czasem złączone z goryczą. Ważnością powołania twego i nadzieją uszczęśliwienia braci umilaj sobie trudy [...]*⁴³. Czyni to na oczach środowiska, które doceniając jego zasługi w pracy nauczycielskiej, nie pozwala mu opuścić miejscowości, przygotowując dla niego mieszkanie. Tak więc, w ostatnim fragmencie książki pt. *Nowe mieszkanie dla starego nauczyciela*, autorka mówi, że największym podziękowaniem za trud pedagogiczny jest wdzięczność uczniów i ich rodziców, co zobrazowała na przykładzie środowiska wiejskiego.

Machczyńska uznawana jest za propagatorkę kształcenia pedagogicznego kobiet, w tym inicjatorkę i autorkę postulatów utworzenia seminariów nauczycielskich żeńskich. Jej publikacje na ten temat rozpoczyna artykuł pt. *O wychowaniu żeńskim*, zamieszczony na łamach czasopisma „Szkoła”⁴⁴. W materiale tym sporo miejsca poświęciła uzasadnieniu konieczności kształcenia pedagogicznego kobiet w Polsce. Pragnęła je widzieć w podwójnej roli – jako matki i nauczycielki, bo, jak pisała: *Kobieta przysposobiona do życia gruntowną edukacją, wnosi w grono rodzinne czyste pojęcia o obowiązkach chrześcijańskiej i polskiej niewiasty, oraz o dążeniach społeczeństwa i nauki*⁴⁵. Przekonywała, że [...] *umysł niewieści równie jak jej serce potrzebuje uprawy. Dzisiaj wszyscy już lubimy widzieć nie tylko piękny uśmiech na jej ustach, czułość uszczęśliwiającą w duszy, lecz i myśl poważną na czole*⁴⁶. W jej opinii instytucje powołane do kształcenia pedagogicznego kobiet sprawią, że domy polskie oswobodzone zostaną od przemocy cudzoziemskich guwernantek i niepewnej przez to moralności. Przedstawiła rów-

⁴² Tamże, s. 145.

⁴³ Tamże, s. 214.

⁴⁴ A. Machczyńska, *O wychowaniu żeńskim*, w: Dodatek do „Szkoły” 1869, nr II, s. 33–42.

⁴⁵ Tamże, s. 41.

⁴⁶ Tamże, s. 36.

niez program szkoły dla nauczycielek polskich. Miał on obejmować następujące przedmioty: religia, dzieje polskie i powszechne, literatura krajowa, geografia, nauki przyrodnicze, arytmetyka, geometria, języki obce, pedagogika w połączeniu z elementami psychologii i ćwiczeniami praktycznymi, estetyka, roboty ręczne i gimnastyka⁴⁷. Uzasadniając znaczenie treści nauczanych przedmiotów, szczególnie uwagę zwróciła na pedagogikę. O jej znaczeniu w edukacji przyszłych nauczycielek pisała: *Pedagogika w połączeniu ze spostrzeżeniami psychologicznymi i ćwiczeniami praktycznymi powinna być przedmiotem szczególnego starania w edukacji niewieściej, ona bowiem nie tylko kształci rozagę i poważne myślenie, lecz zarazem jako nauka wychowania, sztuka rozwijania władz duszy i ciała dziecięcego, zarówno jest potrzebna matce, jak i nauczycielce [...]*⁴⁸. Dla swych planów organizacji instytucji edukacyjnych kobiet, przedstawionych w tym artykule, szukała, jak słusznie twierdzi Jan Hulewicz, poparcia⁴⁹. Przedstawiając swoje postulaty ówczesnemu namiestnikowi Galicji hr. Agenorowi Gołuchowskiemu⁵⁰, rektorowi Uniwersytetu Krakowskiego Józefowi Majerowi⁵¹ oraz profesorowi Uniwersytetu Lwowskiego i inspektorowi szkolnemu Euzebiuszowi Czerkawskiemu⁵², doprowadziła do ich realizacji. A porównując programy nauczania w powstałych dwa lata później seminariach nauczycielskich żeńskich, trzeba stwierdzić, że niewiele się różniły od jej propozycji. Nie zaprzestała głosić postulatu dalszej reorganizacji i zwiększenia liczby seminariów po upływie 25 lat ich istnienia, widząc ich pozytywne skutki dla kształcenia nauczycielek⁵³. Tym razem wśród argumentów dla poparcia swych postulatów używała danych statystycznych i pisała: *Seminaria te są przepelnione i obłożone dobijającą się do nich młodzieżą, liczba kandydatek do wstępnego egzaminu z każdym rokiem wzrasta; a ktokolwiek zna bliżej stosunki lwowskie, widzi z boleścią, jak setki młodych dziewcząt, po skończeniu szkół wydziałowych, dobrze przygotowane, zdolne, zdrowe, odchodzić muszą od drzwi Zakładu dla braku miejsca, rodzice załamując ręce, nie wiedząc co robić z córkami, a córki te chcą pracować, powinny pracować i trzeba im dać naukę i prace w rękę – dla dobra rodzin, dla pomyślności kraju, dla godności społeczeństwa*⁵⁴. Myśl o zwiększeniu liczby seminariów poparła

⁴⁷ Tamże, s. 39–41.

⁴⁸ Tamże, s. 40.

⁴⁹ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, s. 232–233.

⁵⁰ Agenor hr. Gołuchowski (1812–1875), polski polityk, trzykrotny namiestnik Galicji w latach 1850–1859, 1866–1868 i 1871–1875.

⁵¹ Józef Majer (1808–1899), fizjolog, antropolog, historyk nauki. Profesor i rektor UJ, przewodniczący Towarzystwa Naukowego Krakowskiego. Przyczynił się do repolonizacji uczelni.

⁵² Euzebiusz Czerkawski (1822–1896), profesor Uniwersytetu Lwowskiego, filozof i pedagog, polityk. Pełnił funkcję inspektora szkolnego, był posłem na Sejm Krajowy i w Radzie Państwa w Wiedniu oraz członkiem Rady Szkolnej Krajowej. Położył duże zasługi w repolonizacji Uniwersytetu Lwowskiego. Był także autorem projektu dla seminariów nauczycielskich wspólnych dla Polaków i Ukraińców.

⁵³ A. Machczyńska, *Tysiące uczennic naszych, które zyskały w Zakładzie świadectwo dojrzałości*, w: *C.K. seminaria nauczycielskie...*, s. 187–190.

⁵⁴ Tamże, s. 187–188.

ich dotychczasowym znaczeniem dla rozwoju społeczeństwa, wymieniając trzy obszary wartości wypływających z działalności tych instytucji. Podkreślała, że wpłynęły one na podniesienie poziomu wykształcenia umysłowego ogółu kobiet w Galicji, stworzyły możliwości pracy kobietom na polu oświaty ludowej i wychowania publicznego oraz wykształciły dla całego kraju zastępy sumiennych i zdolnych nauczycielek, a wreszcie dały kobietom możliwość pracy zarobkowej.

Swoje poglądy na temat zawodu nauczyciela spisała także w książce pt. *Młoda nauczycielka*, wydanej jeszcze przed powstaniem seminariów nauczycielskich w Galicji, bo w roku 1863. W publikacji tej poruszyła dwie zasadnicze kwestie dotyczące nauczyciela. Z jednej strony ukazała wzór nauczyciela, jego zadania i powinności, z drugiej zaś, dała zarys organizacyjny i programowy instytucji kształcących kobiety, mocno akcentując w ich funkcjonowaniu rolę nauczycieli.

W jej opinii nauczycielką może pozostać tylko ta osoba, która właściwie ocenia rzeczy i świat, która właściwie wartościuje. Bo jak pisała: *Dzieło wychowania jest ofiarą...; przystępujemy doń z czystym sercem i rękami; kto nie czuje na czole nauczycielskiego namaszczenia, niech nie będzie samozwańcem, niech się nie wkłada w poświęcone koło nauczycieli [...]*⁵⁵.

Wymieniła także przeszkody w wyborze tego zawodu. W tym kontekście odpowiedziała także na pytanie, jakimi motywami nie należy się kierować przy wyborze zawodu nauczyciela. Machczyńska była przeciwna temu, aby motywem wyboru zawodu nauczyciela było na przykład sieroctwo, ubóstwo materialne, a co za tym idzie konieczność podjęcia przez młode kobiety pracy zarobkowej. Jej zdaniem, gdy te okoliczności są podstawą wyboru zawodu nauczyciela, wówczas kobiety podejmują swe obowiązki posepnie, traktują je pogardliwie i niechętnie. Przede wszystkim uważała, że każda nauczycielka odpowiedzialna jest za wyniki swojej pracy przed narodem. Bo wychowanie jako takie jest publiczne i nauczyciel odpowiada za cnoty lub występki wychowanków przed narodem. Dlatego musi znać podstawowe założenia wychowania narodowego, a są to tradycja, historia i postęp. Jednym z najistotniejszych czynników wychowania jest prawda, a [...] *w edukacji publicznej prawdą jest narodowość, potrzeby narodu, jego religia, język, historia, jego cnoty tradycyjne i światło należytego kierowania się ku chwalebnej przyszłości i właściwemu przeznaczeniu*⁵⁶.

Dobry nauczyciel to pedagog z powołaniem. Z powołania nauczyciela wynikają zaś jego obowiązki. Na ten temat tak mówiła: *Powołanie, rodzaj zatrudnienia przymusza ich do zapoznania się ściślej z religią, moralnością, z przyszłością narodową, zamkniętą tak w historii, jak i w literaturze – z naturą ludzką; poznanie to, wywierając zbawienny wpływ na wykład nauczyciela, zarazem jego samego wysoko podnosi, daje mu wyższy pogląd na świat, zdrowe ocenianie próżności,*

⁵⁵ A. Machczyńska, *Młoda nauczycielka. Dziełko poświęcone zakładom wychowania płci żeńskiej*, Poznań 1863, s. 4–5.

⁵⁶ Tamże, s. 6.

*pychy, przesądów..., uśmiech spokoju, cierpliwości, przebaczenia*⁵⁷. Była to zatem wizja nauczyciela, którego można nazwać nauczycielem narodu polskiego.

Mówiąc o ważności tego zawodu, w swej refleksji Machczyńska posługiwała się nie tylko pojęciem powołania nauczycielskiego, ale i namaszczenia. Analizując wymienione przez nią elementy opisujące to, co stanowi istotę tzw. namaszczenia, można uznać za cechy i zalety kandydatów stanowiące o wyborze do godności pedagogicznej. Do nich zaliczyła poświęcenie się dla pożytku młodzieży, miłość do uczniów i wytrwałość w poświęceniu. Tak opisane poświęcenie uznawała tylko za część kryteriów ważnych w wyborze zawodu nauczycielskiego. Nie mniej istotne według niej były uzdolnienia moralne, naukowe i fizyczne. Jednak przede wszystkim najistotniejszym warunkiem, który powinien być spełniony w zawodzie pedagoga, jest przestrzeganie zasad moralnych. Ujęła to w następujących słowach: *Kto chce uczyć moralności, niech będzie dokładnym jej wzorem w pojęciach, w uczuciu, czynach. Niech ma moralność czystą bez przesady, a religię bez zabobonów. Niech moralność czerpie z religii [...]*⁵⁸. Powołanie nauczycielskie w jej koncepcji jest nierozzerwalnie związane z moralnością człowieka, gdyż nauczyciel jest przewodnikiem młodzieży. A skoro tak, to każda nauczycielka i nauczyciel powinien być świadom, że spoczywa na nim wielka odpowiedzialność. Kolejnym warunkiem bycia dobrym nauczycielem jest ciągłe dokształcanie się – dzisiaj nazwalibyśmy to edukacją ustawiczną. Machczyńska w swej refleksji przestrzegała także kandydatki do zawodu przed czekającymi je trudnościami, pisząc: *Droga nauczycieli, jak i każda inna na ziemi, ma swoje róże i ciernie, wdzięki i przykrości*⁵⁹. Przekonywała, że gdy jednak ktoś poświęca się pracy nauczycielskiej, to według niej powinien pamiętać o czterech kardynalnych punktach wychowania, które nazywa prawdami pedagogicznymi, a są to: serce, rozum, zdrowie i ogłada. W dalszej refleksji, objaśniając zakres i zadania nauczycieli wynikające z realizacji owych czterech prawd, pisała: *Dobra nauczycielka jest służebnicą wymienionych czterech prawd; wie ona, że w wychowaniu idzie głównie o rozwinięcie w dziecku serca, rozumu, siły i... ogłady [...]*⁶⁰. Dobra nauczycielka powinna także znać wartość poszczególnych przedmiotów i metody ich nauczania, dlatego autorka *Młodej nauczycielki* podawała pewne wskazówki dydaktyczne. W drugiej części tej książki Machczyńska przedstawiła projekt organizacji instytucji kształcących kobiety, odwołując się do swoich doświadczeń w tej kwestii⁶¹. Między innymi omówiła zadania nauczycielek tych instytucji, prawa uczennic, ale i konieczność ich poznania przez nauczycieli i wynikające stąd zasady wychowania i nauczania.

Uzupełnieniem poglądów pedeutologicznych Machczyńskiej, odnoszących się zwłaszcza do nauczycielek wiejskich, były myśli zawarte w artykule pt. *Stanowi-*

⁵⁷ Tamże, s. 7.

⁵⁸ Tamże, s. 10.

⁵⁹ Tamże, s. 16.

⁶⁰ Tamże, s. 32.

⁶¹ Machczyńska wspomina o tego typu instytucjach w Wiedniu, które jak twierdzi zwiędzała.

*ska nauczycielki ludowej na wsi*⁶², opublikowanym w 1885 roku. W swych rozważaniach podkreślała, jak ważną rolę na wsi odgrywa szkoła i nauczyciel. Szkołę nazywała moralnym regulatorem życia na wsi. Ujęła tę kwestię w nieco poetyckich słowach, mówiąc: *Jak zegar na wieżycze cerkwi daje hasło do rządzenia czasem, tak działalność i nauki szkoły z wolna urządzią umysły i serca maluczkich na wielką godzinę obywatelskiej pracy [...]*⁶³. Nauczycielkę traktowała jako przewodniczkę w świecie kultury, nauki, moralności i wychowania obywatelskiego mieszkańców wsi. Ukazując, jak ogromna praca czeka każdą nauczycielkę na wsi, przedstawiła kilka wskazówek, jak powinny postępować zwłaszcza młode nauczycielki, rozpoczynając pracę w wiejskiej szkole. Przede wszystkim zalecała troskę o dobre relacje z mieszkańcami wsi, począwszy od przedstawicieli Kościoła, dworu, a skończywszy na prostym ludzie. Wszelkie działania nauczycielki powinny zmierzać do tego, aby wszystkich mieszkańców wsi przekonać do słuszności jej intencji edukacyjnych. Natomiast powinna unikać takiego postępowania, które zrażałoby do niej i uczniów, i ich rodziców, a tym samym szkodziłoby jej stanowisku nauczycielskiemu. Przesłania zawarte w tym artykule najlepiej oddają jej słowa, które warto przytoczyć: *[...] szlachetną skromnością swoją, gruntownymi wiadomościami, rozsądkiem, możesz naprawić niejedno uprzedzenie, zwyciężyć przesąd lub wstręt, zrodzony może niegdyś przez zetknięcie się z nauczycielem nieokrzyszonym i nie odpowiadającym swemu przeznaczeniu. Tym sposobem wiejskie mistrzynie staną się łącznikami między dworem i szkołą i przyczynią się do lepszego porozumienia się między nimi, co doda powagi stanowisku nauczycielki, oddziałując zarazem dobroczynnie na oświatę i na dolę ludu*⁶⁴.

Podczas jubileuszu 25-lecia seminariów przedstawiła założenie wychowawcze tych instytucji w artykule pt. *Nasze czynniki wychowawcze*⁶⁵. W refleksji poświęconej wychowaniu w seminariach nauczycielskich zwracała uwagę na to, że są to instytucje, na których spoczywa podwójna rola w zakresie realizacji procesu wychowania. Bowiem z jednej strony kandydatki do zawodu muszą być wychowane, a z drugiej powinny zdobyć wiadomości i umiejętności, jak wychowywać innych. Wynika to w jej opinii z faktu, że karność stosowana w seminariach względem seminarzystek musi być metodą i uzmysłowieniem systemu prowadzenia wychowania ku ideałom wychowawczym. Dzięki temu nauczyciele seminariów dopuszczają swych wychowanków do tajemnicy wychowania. Zatem efektem procesu wychowania powinno być przygotowanie absolwentów do właściwego rozumienia istoty wychowania. Sprzyja temu wytworzenie właściwych relacji między nauczycielami i uczniami oraz poszanowanie pewnych zasad współżycia szkolnego. Machczyńska nazywa je odpowiednimi więzami między nauczycielem a uczniem, dzięki którym wychowanek włączony jest w proces wychowania. Bo według niej

⁶² A. Machczyńska, *Stanowisko nauczycielki ludowej na wsi*, w: „Szkoła” 1885, nr 27, s. 219–222.

⁶³ Tamże, s. 222.

⁶⁴ Tamże, s. 221.

⁶⁵ A. Machczyńska, *Nasze czynniki wychowawcze*, w: *C.K. seminaria nauczycielskie...*, s. 108–119.

skoro nauczyciel jest przewodnikiem to: *Węzłów tych nie podobna zawiązać ani martwymi przepisami ani despotycznym pilnowaniem ich wychowania. Trzeba czegoś więcej, zwłaszcza jeżeli ma się do czynienia z młodzieżą dojrzałą*⁶⁶. Co zatem sprzyja właściwej realizacji procesu nauczania? W koncepcji Machczyńskiej w procesie wychowania należy właściwie wykorzystać naukę religii, języka ojczystego i dziejów ojczystych. Ponadto osiągnięcie określonych celów wychowania umożliwia zwiedzanie muzeów, wystaw obrazujących dorobek polskiej kultury oraz obchodzenie rocznic narodowych i spotkania z wybitnymi przedstawicielami życia naukowego, religijnego i społecznego. Odpowiedniej realizacji procesu wychowania sprzyjają także właściwe relacje między nauczycielami, które wpływają wychowawczo na uczniów. Jednym z celów wychowania jest nauka okazywania wdzięczności nauczycielom, którą Machczyńska uznaje za jeden z ważnych czynników wychowania. Bo jej zdaniem, [...] *wdzięczność jest jednym z najszlachetniejszych uczuć i potrzebuje być pielęgnowana, byleby tylko ćwiczenie jej było w warunkach ściśle pedagogicznych*⁶⁷.

Podsumowaniem jej poglądów na tematy pedagogiczne, w tym także refleksji o roli kobiet w rozwoju kultury, oświaty i myśli pedagogicznej, są dwie publikacje ukazujące znaczenie twórczości pisarskiej polskich kobiet. Były to wspomniana już książeczka pt. *Rzut oka na literaturę pedagogiczną i ludową niewieściego pióra* i *Kobieta polska. Rys historyczny skreślony na wystawę w Pradze*. W publikacjach tych charakteryzuje zasługi Polek wniesione w rozwój kultury. Ze względu na walory poznawcze, warto bliżej scharakteryzować pierwszą z nich, a mianowicie *Rzut oka na literaturę...* Publikację tę można nazwać przewodnikiem po literaturze pedagogicznej, której autorkami były kobiety. Dorobek pedagogiczny kobiet uporządkowała, wyróżniając pięć działów: pisma religijne z zakresu religii jako nauki wychowawczej, prace dotyczące różnych kwestii pedagogicznych, w tym planów i programów nauczania, podręczniki naukowe, książki do czytania dla młodzieży oraz czasopisma dla dzieci i młodzieży. Wśród wyróżnionych autorek znalazły się zarówno nauczycielki szkół, jak i pisarki oraz poetki zaangażowane w dzieło edukacji i oświaty⁶⁸. W części poświęconej publikacjom adresowanym do ludu wiejskiego wymieniła autorki, które opublikowały prace dotyczące tematyki edukacji religijnej, obywatelskiej i moralnej.

Wiele wątków dotyczących obowiązków wychowawców i nauczycieli, w tym także rodziców znajdujemy w książce Machczyńskiej pt. *Powrotna fala*, a zwłaszcza w rozdziale zatytułowanym *Życie*⁶⁹. Była to praca opublikowana w 80. roku jej życia. Zwracając się do nauczycieli, przekonywała ich, że człowiek, przychodząc

⁶⁶ Tamże, s. 109.

⁶⁷ Tamże, s. 115.

⁶⁸ Warto przypomnieć, że podobny wydźwięk miała praca – tj. była wykazem bibliograficznym publikacji pedagogicznych Polek – autorstwa I. Kosmowskiej, D. Milkuszczyk i A. Szyćkówny, pt. *Kobieta jako autorka pedagogiczna*, Warszawa 1912.

⁶⁹ A. Machczyńska, *Powrotna fala...*, s. 61–67.

na świat, otrzymuje skłonności, talenty i zdolności, które pozwalają mu zostać *cnotliwym, uczonym, użytecznym, wielkim i świętym*⁷⁰. Nazywając wymienione skłonności, talenty i zdolności darami, twierdziła, że wychowawcy i rodzice muszą je zrozumieć, wykorzystać i przyjąć za nie odpowiedzialność. Wynika to w jej przekonaniu z tego, że życie człowieka jest cennym darem i, jak twierdziła, życia i czasu nie wolno nam zmarnować, i tego powinni być nauczani uczniowie. Przy czym dodawała, że za to są odpowiedzialni rodzice i wychowawcy. Autorka twierdziła, że wychowawcy mają sprzymierzeńców w tej trudnej działalności. Pomocą w tej niełatwej pracy jest pedagogia i pedologia, dwie nauki dające teoretyczną podbudowę działaniom praktycznym w edukacji. *Rodzicom i wychowawcom w tej ważnej, bo odpowiedzialnej pracy, pisała Machczyńska, udziela rad, sposobów i światłych wskazówek piękna nauka wychowania, zwana pedagogią i pedologią*⁷¹. Pomocną nauką w pracy wychowawczej, a także niezbędną w wykształceniu nauczycieli, winna być według niej psychologia, czyli nauka o życiu duchowym, która w jej opinii, [...] *w zastosowaniu do wychowania ludzkiej jednostki nauczyła zastanawiać się nad duszą dziecka, poznać lepiej jej objawy i rozwijać je odpowiednio w wychowaniu*⁷². Autorka wymieniła trzy elementy życia duchowego, tj. poznanie, uczucia i wolę. W dalszej refleksji ukazała przykłady na temat wartości wiedzy psychologicznej i jej wykorzystania w wychowaniu. W swych rozważaniach w szczególności koncentruje się na zagadnieniu kształcenia woli, którego efektem powinno być ukształtowanie dobrego charakteru wychowanków i wprowadzenie ich na dobrą drogę życia. Taką, na której dziecko wybierze dobro, a pokona zło. *Jeśli pokona w sobie ponęty samolubnych korzyści, albo niskich pobudek strachu, fałszywego wstydu, wybijalej fantazji, które najczęściej przeszkadzają u dzieci prawdomówności i odrzuci kłamstwo, wówczas prawda, [...] przystąpi do jego młodzieńczej duszy*⁷³. Bo, jak sugestywnie przekonywała dalej: *Charakter dobry wnosi błogosławieństwo pod strzechę domową i w naród: charakter zły, występny, jest czynnikiem rozkładowym, obrazą Boga, za czym idzie upadek rodzin oraz społeczeństw*⁷⁴. Ostatecznym celem pracy wychowawczej ma być wykształcenie w wychowanku takiej postawy, aby umiał: [...] *najpierw pokonać samego siebie, zwyciężyć, poprawić własne błędy, a potem stać się niezłomnym obrońcą praw swego domu, swego narodu, swoich braci-ludzi*⁷⁵.

Publikacje Antoniny Machczyńskiej były wysoko oceniane i przez recenzentów polecane czytelnikom jako warte lektury. Na łamach „Opiekuna Domowego” jej pisarstwo stawiano w jednym rzędzie z twórczością Stanisława Jachowicza i Klementyny Tańskiej-Hoffmanowej⁷⁶.

⁷⁰ Tamże, s. 64.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże, s. 66.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Tamże, s. 67.

⁷⁶ S. Rewieński, *Antonina Machczyńska*, w: „Opiekun Domowy” 1870, nr 4, s. 32.

UWAGI KOŃCOWE

Analizując biografię Antoniny Machczyńskiej, z przekonaniem można stwierdzić, iż żyła zgodnie z głoszoną przez siebie tezą mówiącą, że człowiek nie powinien marnować czasu. Swoje życie poświęciła sprawom oświaty ludu i kształcenia nauczycieli. Słusznie pisał o niej Michał Rolle, iż należy ją zaliczyć do zasłużonych kobiet w dziedzinie pedagogicznej. Była pedagogiem praktykiem, ale też wniosła wkład w rozwój myśli pedagogicznej, a jej zapatrywania pedagogiczne były mocno poparte doświadczeniami wyniesionymi z wieloletniej pracy pedagogicznej.

W publikacjach na temat nauczyciela, a zwłaszcza nauczycielek ludowych, poruszała kilka aspektów istotnych w ich kształceniu i pracy zawodowej. Przede wszystkim ukazując zadania nauczyciela, wpisywała je w program edukacji narodowej. Dlatego też prezentowała osobowość nauczyciela, jego wykształcenie w kontekście realizacji ważnej idei, jaką było wówczas oświecenie ludu wiejskiego i wychowanie dobrych obywateli. W centrum jej refleksji były przede wszystkim zagadnienia powołania nauczycielek ludowych. W jej koncepcji nauczycielka wiejska powinna spełniać nie tylko zadania dotyczące kształcenia, ale i odpowiednio realizować proces wychowania. Dlatego seminaria nauczycielskie powinny tak przygotowywać nauczycielki, aby były popularyzatorkami nauki i kultury w środowisku wiejskim. Trzeba też zaznaczyć, że Machczyńska określając stanowisko nauczycielki w społeczeństwie, wpisywała je w ogólną koncepcję człowieka i jego miejsce w środowisku. Mówiąc o powołaniu i przeznaczeniu każdej jednostki, wskazywała na obowiązki wynikające z wybranego zawodu, w tym przypadku zawodu nauczyciela ludowego. Przy czym wierzyła, że tym trudnym wyzwaniom mogą sprostać kobiety, dlatego zabiegała o ich kształcenie pedagogiczne.

BIBLIOGRAFIA

C.K. seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896. Pamiętnik, wydany z powodu czterdzięciowego jubileuszu galicyjskich seminariów nauczycielskich, obchodzonego we Lwowie w dniach 19–21 listopada 1896 r., Lwów 1897.

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

Dormus K., *Kazimiera Bujwidowa 1867–1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa*, Kraków 2002.

Falkowska J., *Przeciw marzycielstwu. Anastazji Jełowickiej z Dzieduszyckich działalność edukacyjna*, Toruń 2014.

Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów, pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, wyd. 2 poprawione, t. II, cz. 1 i 2, Warszawa 1995.

Kosmowska I., Milkuszyca D., Szycówna A., *Kobieta jako autorka pedagogiczna*, Warszawa 1912.

Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908, Lwów 1908.

Machczyńska A., *Szkołka wiejska*, Warszawa 1956.

Machczyńska A., *Młoda nauczycielka. Dziełko poświęcone zakładom wychowania płci żeńskiej*, Poznań 1863.

Machczyńska A., *O wychowaniu żeńskim*, w: Dodatek do „Szkoly” 1869, nr 2.

Machczyńska A., *Opowiadania dla ludu*, Lwów 1883.

Machczyńska A., *Stanowisko nauczycielki ludowej na wsi*, w: „Szkola” 1885, nr 27.

Machczyńska A., *Rzut oka na literaturę pedagogiczną i ludową niewieściego pióra w Polsce*, Lwów 1894.

Machczyńska A., *Kobieta polska. Rys historyczny skreślony na wystawę w Polsce*, Lwów 1912.

Majorek C., *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania. Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie w 1894*, w: „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 7.

Majorek C., *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkola” wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972, z. 43, nr 5.

Meissner A., *Wkład nauczycielek galicyjskich szkół pedagogicznych w rozwój teorii i praktyki edukacyjnej*, w: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, pod red. W. Jamrożka i D. Żołędź-Strzelczyk, t. 1, Poznań 1998.

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

Pług A., *Antonina Machczyńska*, w: „Wędrowiec” 1889, nr 25 i nr 26.

Polaczek S., *Pierwszy Kongres Pedagogów Polskich*, w: „Szkola” 1894 nr 25 i 33.

Rewieński S., *Antonina Machczyńska*, w: „Opiekun Domowy” 1870, nr 4.

Rolle M., *Machczyńska Antonina*, w: *Encyklopedia wychowawcza*, red. R. Pleniewicz, t. VII, 1909.

Słownik biograficzny polskiej historii wychowania, pr. zb. pod red. A. Meissnera, W. Szulakiewicz, Toruń 2008.

Sokołowska Z., *Antonina Machczyńska*, w: „Nasz Dom” 1914, nr 7.

Strzelecka M., *Antonina Machczyńska*, Lwów 1932.

Świechło W., *I Kongres Pedagogów Polskich*, w: „Szkola” 1894, nr 25.

Service of the pedagogical education of women. Pedeutological thought of Antonina Machczyńska

Summary

The paper presents the main threads of the pedeutological thought of Antonina Machczyńska who was the late 19th and early 20th century acclaimed author of pedagogical works. First and foremost, she was a teacher; hence, her views on the teaching profession were strongly supported by the experience she drew from her years of pedagogical work at the Teacher College in Lvov. She wrote a draft of pedagogical education for women. Describing a teacher's duties, she put them into the context of national education. Issues of vocation and the duties of female teachers in rural schools were at the centre of her pedeutological reflection. Amongst the fundamental duties of female teachers she included the enlightenment and civic education of rural people. According to Machczyńska's ideas, female teachers should fulfil not only educational tasks but also play an important role in the child-rearing process. For that reason, in her opinion, teacher colleges should prepare female teachers to the profession in such a way as to prompt them to promote learning and culture in rural areas. Machczyńska placed the teaching profession within the general vision of the human being. Analysing the vocation and purpose of each individual, she defined tasks specific to the profession. Additionally, because she believed that these tasks can be fulfilled by women, she endorsed their pedagogical education.

Keywords: teacher, education, pedeutology, teacher colleges, pedagogical thought.

JOANNA FALKOWSKA
Toruń

IDEE WYCHOWANIA MORALNEGO W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ZABORU AUSTRIACKIEGO DRUGIEJ POŁOWY XIX I POCZĄTKÓW XX WIEKU

UWAGI WSTĘPNE

Pojęcie wychowania moralnego jest terminem szerokim, zawiera bowiem elementy wychowania do wartości i wychowania etycznego. W literaturze podkreśla się, że wychowanie moralne pozostaje też w bliskiej łączności z wychowaniem religijnym, laickim oraz z ideą wychowania prorodzinnego, patriotycznego, a nawet fizycznego¹. Polega ono na oddziaływaniu na jednostkę, a ściślej na osobowość wychowanka tak, by potrafił odróżniać dobro od zła, a także aby zawsze wybierał dobro a odrzucał zło. Ważne w tym aspekcie jest także przyjęcie określonych norm postępowania. Warto zaznaczyć, że normy te mogą być różne dla różnych kultur, co jest uwarunkowane tradycją oraz historią danego kraju. Zdaniem piszących na ten temat celem wychowania moralnego jest wytworzenie w człowieku prawidłowej postawy względem siebie, swojego ciała oraz tego, co kształtuje jego osobowość.

Trzeba powiedzieć, że wychowanie moralne pełni znaczącą rolę w każdej epoce historycznej. Pomaga ono w przewyciężaniu ludzkich słabości, ma znaczenie w pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza w czasach zaniku odpowiednich postaw moralnych wśród ludzi². Teoretycy tego zagadnienia twierdzą, że skuteczność wychowania moralnego zależy w dużej mierze od metod oddziaływań wychowawczych, a więc dawania przykładu postępowania moralnego, zapoznania z wiedzą moralną, wdrażania do zachowań moralnych, kierowania procesem samowychowania dzieci i młodzieży, rozwijania samorządności czy też od metody „rozumowania moralnego” (dyskusja lub dialog na temat różnych

¹ S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, Kraków 2004, s. 11.

² J. Kowalski, *Współczesne wyzwania stawiane teologii moralnej*, Częstochowa 1996.

dylematów natury moralnej)³. Współcześni autorzy wskazują też na przeszkody w wychowaniu moralnym. Do najważniejszych z nich zaliczają konsumpcyjny styl życia, stawianie dóbr materialnych nad wartościami moralnymi, wzrost anonimowości w kontaktach ludzkich, dezintegrację życia rodzinnego, wadliwe postawy rodziców, pozbawienie dziecka wzorców osobowych w rodzinie, brak lub niedosyt miłości rodzicielskiej, niedocenianie wartości w życiu rodzinnym, autokratyczny styl wychowania, zbyt małe oddziaływanie na jednostkę⁴.

Problematyka wychowania moralnego nabrała szczególnego znaczenia zwłaszcza w trudnym dla Polaków czasie rozbiorów i walki o niepodległość. Wówczas podjęto starania na rzecz wychowania nowego typu obywatela, gotowego do walki o wspólne dobro. Miały one odbywać się zarówno w polskich domach, stowarzyszeniach, ale i instytucjach, których celem było przekazywanie niezwykle ważnych i potrzebnych młodym ludziom wartości. Wychowanie to, które, jak stwierdza Mieczysław Łobocki⁵, jest nieodłączną częścią wychowania w ogóle, ma za zadanie rozwijać w jednostce cechy ułatwiające jej współżycie z innymi osobami. To także kształtowanie postaw mających na celu dobro innych ludzi i ogólny pożytek, aktywne doskonalenie siebie przez pracę na rzecz społeczeństwa. Zatem wychowanie to miało spełniać określone zadania. Było wśród nich kształtowanie świadomości oraz postaw społeczeństwa w wyjątkowych okolicznościach politycznych, a szczególnie młodego pokolenia. Zadanie to należało przede wszystkim do takich środowisk wychowawczych, jakimi są rodzina i szkoła. Wyjątkową rolę w tym procesie miała odegrać właśnie szkoła oraz związani z nią nauczyciele. Jednak by pedagodzy mogli należycie pełnić swe obowiązki, winni być do tego starannie i gruntownie przygotowani.

Wielką pomocą w tej kwestii były podręczniki do przedmiotów pedagogicznych, które zaczęły się pojawiać, jak podaje Andrzej Meissner, na początku lat 70. XIX wieku⁶. Wcześniej natomiast, w początkowym okresie istnienia seminariów nauczycielskich, korzystano z prac takich autorów, jak: ks. Jan Nepomucen Steczkowski⁷ czy Władysław Seredyński⁸. Jak podaje dalej A. Meissner, pierw-

³ S. Jasionek, *Wychowanie moralne...*, s. 16; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2007, s. 16–17.

⁴ S. Jasionek, *Wychowanie moralne...*, s. 18–19.

⁵ M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 16.

⁶ A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo polskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. Galicja i jej dziedzictwo*, T. 11, Rzeszów 1999, s. 245; W. Szulakiewicz, *Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860–1914*, w: *Nauczyciele galicyjscy. Galicja i jej dziedzictwo*, T. 6 pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996.

⁷ J. N. Steczkowski, *Dydaktyka czyli umiejętność nauczania ułożona dla użytku nauczycieli, nauczycielek i kandydatów stanu nauczycielskiego*, Jasło 1863. Jan Nepomucen Steczkowski był dyrektorem i katechetą szkoły głównej i preparandy w Przemyślu.

⁸ W. Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868. Prace nad tym podręcznikiem poprzedziły studia W. Seredyńskiego nad pedagogiką niemiecką oraz polskimi tradycjami wychowawczymi. Patrz także: C. Majorek, *O pierwszym polskim podręczniku w Galicji*, w: „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, *Pedagogika-Historia Wychowania*, 1980, s. 99–107.

szym kompendium wiedzy pedagogicznej i psychologicznej była praca Antoniego Łuczkiewicza pt. *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisanego dla seminariów nauczycielskich*, wydana we Lwowie w 1872 roku⁹. Podręcznik ten, w opinii badaczy tego okresu, nie spełniał jednak oczekiwań ówczesnych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Wobec tego w latach 80. podjęto prace nad nowymi wydawnictwami, które korespondowałyby z osiągnięciami ówczesnych nauk o wychowaniu. Podjęto również starania, by nowy typ podręcznika do nauczania przedmiotów pedagogicznych odpowiadał potrzebom reformującej się oświaty¹⁰.

Podręczniki te były też nośnikami ważnej w omawianym okresie idei wychowania moralnego. W tym kontekście interesujące jest prześledzenie głównych koncepcji tego wychowania prezentowanych w polskich wydawnictwach do pedagogiki drugiej połowy XIX i początków XX wieku. Należy zadać pytanie, jak ich autorzy rozumieli istotę wychowania moralnego oraz jakie elementy składowe w nim wyróżniali. Ważne wydają się być też odpowiedzi na pytania, jaką rolę przypisywali wychowaniu moralnemu w rozwoju dzieci i młodzieży oraz jakie metody tego wychowania zalecali w pracy nauczycieli, wychowawców i rodziców. Analizie poddano wybrane podręczniki do nauczania przedmiotów pedagogicznych opublikowane w Galicji, w których problematyka wychowania moralnego zajmowała ważne miejsce.

AUTORZY PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH

Wśród autorów prac do nauczania przedmiotów pedagogicznych znaleźli się nauczyciele, działacze oświatowi, redaktorzy ówczesnych czasopism, przedstawiciele środowisk naukowych. Warto podkreślić, że byli to nie tylko teoretycy wychowania, lecz także praktycy, którzy znali problemy wychowawcze i rozumieli potrzebę wychowania moralnego. Do tego grona pedagogów zaliczyć należy tarnowskiego nauczyciela Stanisława Sobieskiego, cenionego inspektora szkolnego, a także redaktora pisma „Szkoła”¹¹. Prace służące nauczaniu przed-

⁹ A. Meissner, *Spór o duszę...*, s. 247. Podręcznik A. Łuczkiewicza zawierał zagadnienia pedagogiki ogólnej i psychologii, ponadto wykłady z zakresu historii wychowania oraz podstawowe wiadomości dotyczące organizacji szkolnictwa i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole ludowej.

¹⁰ Tamże, s. 246; W. Szulakiewicz, *Myśl pedagogiczna Galicji i Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX wieku*, w: *Nauka i oświata, Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, pod red. A. Meissnera, J. Wyrozumskiego, Rzeszów 1995.

¹¹ Stanisław Sobieski (1827–1884) – nauczyciel w Tarnowie, Nowym Sączu i Lwowie, inspektor szkolny, dyrektor Gimnazjum w Rzeszowie, redaktor pisma „Szkoła”. Propagator oświaty w duchu narodowym i walki o autonomię. Współzałożyciel Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Przyjaciół Oświaty Ludowej i Towarzystwa Pomocy Szkolnych. Patrz także: W. Szulakiewicz, *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, w: *Biografie pedagogiczne. Galicja i jej dziedzictwo*, T. 9, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997.

miotów pedagogicznych publikował też W. Seredyński¹². Warto zaznaczyć, że pochodził z rodziny o tradycjach pedagogicznych¹³. Pełnił funkcję nauczyciela szkół średnich, był także dyrektorem Seminarium Nauczycielskiego żeńskiego oraz profesorem Seminarium Nauczycielskiego w Tarnowie. Wśród autorów prac pedagogicznych znalazł się także Mieczysław Baranowski. On również był nauczycielem, inspektorem szkół ludowych, dyrektorem Seminarium Żeńskiego we Lwowie oraz redaktorem czasopisma „Szkoła”¹⁴. Analizie poddano też pracę Szymona Matusiaka¹⁵. Był on niezwykle aktywnym galicyjskim pedagogiem, dyrektorem seminariów nauczycielskich w Bochni, Krakowie i Krośnie, a także etnografem i językoznawcą. Przysłużył się w dziedzinie badań nad zwyczajami ludowymi, literaturą i gwarą chłopską.

Wymienieni wyżej autorzy podręczników do nauczania przedmiotów pedagogicznych, piszący na temat wychowania moralnego, byli przekonani o konieczności odpowiedniego kształtowania młodego człowieka. Miał to być obywatel żyjący w zgodzie z sobą, z prawem i dla dobra całego społeczeństwa¹⁶. Aby

¹² Władysław Seredyński (1841–1893) – pedagog szkół średnich (kolejno: zastępca nauczyciela, starszy nauczyciel w Krakowie, dyrektor seminarium nauczycielskiego żeńskiego, profesor Seminarium Nauczycielskiego w Tarnowie). Niezwykle aktywny uczestnik życia naukowego, jako członek Towarzystwa Naukowego Krakowskiego oraz Akademii Umiejętności. Więcej na ten temat w pracach: W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński, studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej, Galicja i jej dziedzictwo*, T. 7, Rzeszów 1995; *Biografie pedagogiczne...*, s. 59–67; W. Szulakiewicz, *Wkład Władysława Seredyńskiego w rozwój teorii pedagogicznej*, w: „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne”, Wrocław 1995, s. 121–126.

¹³ W. Seredyński był synem Hipolita Augusta Seredyńskiego – nauczyciela i działacza społecznego, dyrektora Obwodowej Szkoły Głównej, kierownika Szkoły Głównej im. św. Scholastyki, członka Rady Miasta Rzeszowa, posła krajowego we Lwowie, członka Towarzystwa Naukowego Krakowskiego i Rady Szkolnej Krajowej. H. Seredyński był autorem wielu prac z zakresu pedagogiki, m.in. przewodnika metodycznego dla nauczycieli szkół ludowych. Jednak najbardziej znaną jego publikacją był *Elementarz*, podręcznik przeznaczony dla szkół ludowych Galicji.

¹⁴ Mieczysław Tytus Baranowski (1851–1898) – znany w Galicji popularyzator przyrody, pedagog. Nauczyciel prywatny oraz w Seminarium Nauczycielskim w Stanisławowie, a także w Tarnowie. Inspektor szkół ludowych, dyrektor seminarium żeńskiego we Lwowie, redaktor czasopisma „Szkoła”. Współpracował przy publikacji artykułów popularnych z zakresu nauk przyrodniczych. Dla szkół opracował i opublikował wiele artykułów z dziedziny organizacji i dydaktyki nauczania. Patrz także: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008; A. Meissner, J. Meissner-Łozińska, *Szkice z dziejów myśli pedagogicznej w zaborze austriackim 1772–1918*, Lublin 2013.

¹⁵ Szymon Matusiak (1854–1922) – pedagog, etnograf, językoznawca. Badacz zwyczajów ludowych, literatury i gwary chłopskiej. Z jego dorobku naukowego warto wymienić przede wszystkim prace: *Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki; Gwara lasowska w okolicy Tarnobrzega; Życie, obyczaje, zwyczaje i język Lasowiaków*. W swojej pracy pt. *Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki* przedstawił wyniki badań nad sprawami wychowania, szkolnictwa (w tym szkoły ludowej), naświetlił formy nauczania oraz idee wychowawcze. Publikacja rozporządzeniem z 1912 roku została zaliczona w poczet książek dozwolonych do użytku w szkołach nauczycielskich męskich i żeńskich. Patrz także: A. Meissner, *Spór o duszę...*, s. 96, 104, 113, 123.

¹⁶ Tematyka wychowania moralnego pojawiła się m.in. w następujących pracach do nauczania przedmiotów pedagogicznych autorów drugiej połowy XIX i początków XX wieku: W. Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868; tenże, *Ogólne zasady nauki wychowania dla użytku seminariów nauczycielskich polskich, na podstawie G. A. Lindnera przerobił i opracował...*, Wiedeń 1882; L. Zarzecki, *Wstęp do pedagogiki*, Lwów–Warszawa 1922; S. Sobieski, *Zasady wychowania i nauki*, Lwów 1873; S. Matusiak, *Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki*, Lwów 1910; L. Kulczyński, *Ogólne zasady pedagogiki*, Kraków 1911; J. Ciembroniewicz, *Repetitorium do nauki pedagogiki, praktyki szkolnej i języka polskiego. Dla użytku zdających egzaminy kwalifikacyjne do szkół ludowych*, Bochnia 1913; F. Hermann, *Ogólna dydaktyka*

osiągnąć ten cel, należało zająć się na zaniechaniu wychowania moralnego młodych ludzi. Wymienieni wcześniej pedagodzy podejmowali zatem ten problem w swych pracach, jak również wskazywali podstawowe kategorie opisujące istotę wychowania moralnego. Były to m.in.: wola, poczucie własnej godności i ambicji, sumienie, współczucie oraz miłość bliźniego. Zalecali także odpowiednie metody, które nauczyciel, wychowawca czy rodzic może i powinien stosować w swojej pracy wychowawczej. Szczególnie cenili wśród nich wartość oddziaływania własnym przykładem. Równie ważnym środkiem było rozbudzanie uczuć moralnych, które są niezwykle istotne w procesie kształtowania charakteru dzieci i młodzieży. Zachęcali także, by w swej codziennej pracy pedagogicznej często korzystać z bogatego dorobku rodzimej literatury, sztuki, historii, geografii oraz kultury.

ISTOTA WYCHOWANIA MORALNEGO I JEGO ELEMENTY

Ważnym filarem walki o odbudowę tożsamości narodowej było wychowanie społeczno-moralne młodego pokolenia. Przyjrzyjmy się więc, jak poszczególni autorzy rozumieli i interpretowali istotę wychowania moralnego. Jakie ważne elementy składowe w nim wyróżniali oraz co uważali za najistotniejsze w procesie oddziaływań wychowawczych.

O moralnych podstawach wychowania i wykształcenia pisał S. Sobieski. W pracy pt. *Zasady wychowania i nauki. Skazówki pedagogiczne i dydaktyczne osobliwe dla szkół wyższych* wskazywał, że istotnym celem wychowania w ogóle jest doprowadzenie człowieka do wolności¹⁷. Uznawał, że początkowo każdemu człowiekowi brak jest tej właśnie wolności, trzeba ją dopiero rozbudzić, a więc przejść ze stanu biernego do czynnego. Tym, co prowadzi do rozbudzenia wolności, w opinii autora jest własna wola. Pisał o niej, że [...] *musi nie tylko wzmóc się sama w sobie, bo inaczej doprowadza do zupełnej samowoli i egoizmu, ale trzeba ją przysposobić i tak nią pokierować, aby chciała prawdy, piękna i dobra, a to nie tylko chwilowo ale zawsze i stale*¹⁸. Człowiek zatem stopniowo, na drodze świadomego postępu zaczyna wiedzieć i rozumieć, że chce tylko tego, co jest moralnym, a więc tzw. czystości woli. Jeśli jest inaczej, to w człowieku jest rozbrat wewnętrzny, czyli niewola (której przeciwieństwem jest zgoda wewnętrzna i wolność). Wskazywał wówczas metody i narzędzia dla pedagoga, aby w praktyce poradzić sobie z tym stanem. W omawianym procesie ważne jest także to,

i pedagogika, przewodnik do skutecznego sprawowania urzędu nauczycielskiego przy szkołach ludowych wszelkiej kategorii, Cieszyn 1882; E. Hüchel, *Rys pedagogiki*, Lwów 1868; L. Kellner, *Pedagogika w urywkach obejmująca sprawy szkoły początkowej i wychowania domowego opracowana przez Zygmunta Sawczyńskiego*, Kraków 1872; A. Graczyński, *Ogólne zasady wychowania*, Wadowice 1868; E. Gergowicz, *Dydaktyczno-pedagogiczne rozprawy*, Tarnów 1878; M. Baranowski, *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminariów nauczycielskich*, Lwów 1888.

¹⁷ S. Sobieski, *Zasady wychowania i nauki. Skazówki pedagogiczne i dydaktyczne osobliwe dla szkół wyższych*, Lwów 1873.

¹⁸ Tamże, s. 27.

by pogodzić ze sobą złą wolę wychowanka z jego własnym sumieniem, tzn. [...] z tym co duszy się podoba lub nie podoba i z ogólnymi wymogami moralności, czyli z powszechnym ludzkim sumieniem¹⁹. Działanie to polega na kierowaniu myśli wychowanka ku Bogu, podkreślaniu jego znaczenia w życiu człowieka oraz mówieniu o Jego miłości.

Szersze ujęcie istoty wychowania moralnego zaprezentował w swej pracy pt. *Pedagogia polska w zarysie* W. Seredyński. Poruszając to zagadnienie, szczegółowo omówił pojęcie i wykształcenie uczuć pozytywnych i negatywnych²⁰. Analizując te zagadnienia, wyszedł od stwierdzenia, że wychowanek powinien sympatyzować nie tylko z ludźmi, ale ze wszystkim, co go otacza. Pisał więc: [...] *twój wychowanek ścisły mieć ma udział we wszystkim, co drugich dolega, [...] stanem ducha i usposobieniem otoczenia z łatwością przejmować się winien [...]*²¹. Zatem w kształtowaniu tego rodzaju uczuć niezbędna jest obecność wychowawcy. Jego aktywność w tym zakresie polegać ma, w opinii W. Seredyńskiego, na bacznej obserwacji swych wychowanków. Zalecał też, by pedagog umiejętnie kierował ich zabawami i zajęciami. Dodatkowo należy kształcić w nich uczucia szacunku do ludzi, interesować się ich radościami i smutkami, wzmacniać w uczniach pozytywne uczucia.

Wśród ważnych pojęć dotyczących życia człowieka, mających wpływ na uczucia moralne, W. Seredyński wymienił też godność własną. Objawia się ona, jak określił to autor, zamiłowaniem stanu uznania w sobie godności człowieka. Źle pojęta, przed czym przestrzegał, może prowadzić do dumy i pychy oraz pogardy dla pokory. Stąd także wynikają istotne zadania dla wychowawcy, by odpowiednio pokierował on wychowaniem i nie dopuścił do wypaczenia w tym względzie. Przestrzegał więc wszystkich, dla których sprawa wychowania młodych ludzi była istotna: *Czuwaj więc, aby w tym wychowanku obudzone uczucie godności własnej żarzyło się czystym a spokojnym płomieniem i było słusznie uzasadnionym [...]*²². W jego interpretacji wychowania moralnego szczególnie wyraźnie daje się zauważyć pewna grupa pozytywnych uczuć, które należy w wychowankach pielęgnować. Była to przede wszystkim empatia, godność oraz wrażliwość na otaczający młodego człowieka świat.

Podobne stanowisko w swym, wspomnianym już, podręczniku pt. *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli...* zaprezentował M. Baranowski. Autor postawił tezę, że dopiero połączone kształcenie uczuć moralnych i woli rozumowej składa się na to, co nazywamy wychowaniem moralnym. Twierdził też, że uczucia moralne lub też etyczne wymagają starannego rozwijania i kształcenia zarówno w wychowaniu domowym, jak i szkolnym. Jest tak dlatego, ponieważ

¹⁹ Tamże, s. 30.

²⁰ W pracy tego autora pojawia się także pojęcie: *uczucia sympatyczne*. Rozumiał je jako dobre, pozytywne, dodatnie, odbierane przez ludzi jako przyjemne. Ich przeciwieństwem były *uczucia antypatyczne*, a więc złe, niepożądane, ujemne, odbierane jako przykre.

²¹ W. Seredyński, *Pedagogia polska...*, s. 157.

²² Tamże, s. 172–173.

uczucia te wpływają na nasze czyny i tym samym rozstrzygają o naszej wartości moralnej. Jak stwierdzał: *Kto nie ma wstrętu do złego, nie uznaje jego brzydoty, sam łatwo do złego da się nakłonić*²³. Podobny wpływ zdaniem M. Baranowskiego ma nauczyciel-wychowawca. Ma on do dyspozycji niezwykle potężny środek kształcenia, a mianowicie oddziaływanie własnym przykładem. Autor ten głosił, że: *Przykład prawdziwej moralności rodziców, wychowawców i nauczycieli, ale przykład prawdziwy, w czynach, a nie tylko w słowach i moralizowaniu jest najpotężniejszym środkiem kształcenia uczuć moralnych*²⁴. Dodatkową pomocą w tej nauce mogą być powiastki i powieści, dobrze pokierowana nauka historii, odpowiednia lektura podsuwana uczniom, a więc, jak określił to autor, tzw. *momenty etyczne*. M. Baranowski sądził także, że nieodpowiednia lektura, ukazująca niemoralne czyny, która charakteryzuje się jedynie piękną szatą jest zdradliwa. Ma ona, w jego ocenie, zgubny wpływ na młode, dopiero kształtujące się umysły. Czyni też szkody poprzez osvajanie z występkami, wprowadza niejasne kategorie, zmniejsza też wrażliwość na to, co złe. Trzeba więc dołożyć wszelkich starań, by selekcjonować dzieła literackie.

Innym ważnym aspektem wychowania moralnego w ujęciu tego twórcy było kształcenie poczucia własnej godności i ambicji. Twierdził, że kształtowanie tych cech ma szczególne znaczenie w wychowaniu, gdyż skłania nie tylko do dobrych uczynków, ale także do ciągłego doskonalenia się. Tym, co może przeszkodzić w takiej nauce, jest poniżanie, niewłaściwe traktowanie, nieumiejętne karanie, niesprawiedliwość w ocenie, odmawianie zasłużonego uznania oraz zawstydzanie. M. Baranowski stanowczo sprzeciwiał się tego typu praktykom stosowanym w domu i w szkole. Był zdania, że nic bardziej nie szkodzi ambicji niż stosowanie powyższych metod. Sądził, że kształcenie ambicji jest niezwykle istotne w procesie wychowania w ogóle. Należy ją podsycać, wskazywać dobre przykłady, szczególnie w ważnym dla wychowanków środowisku rówieśniczym. Powinno się także unikać tzw. fałszywej ambicji, która skłania do formułowania przesadnych wyobrażeń na swój temat i o swej wartości. Wychowawca w swej pracy koniecznie musi zwracać uwagę na to, by chronić umysły swoich podopiecznych od zagrażającego im egoizmu. Zbytne skupianie uwagi na samym sobie powoduje, że człowiek staje się nieszczęśliwy. Co więcej, autor przestrzegał, że taki stan rodzi dalsze konsekwencje, sprawiając, że w ludziach budzi się zawiść, nienawiść i żal. Stąd przestroga autora, by unikać faworyzowania, stronniczych postaw, zbyt częstego chwaleń lub nagradzania. Bowiem zbyt srogie postępowanie, poniżanie, niesprawiedliwość i wrogość także nie czynią dobrych rezultatów w wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży.

Kształtowanie pozytywnych uczuć było – obok pojęć moralnych i ambicji – również ważnym zadaniem wychowania moralnego w ujęciu tego autora. Na-

²³ M. Baranowski, *Pedagogika i dydaktyka...*, s. 65.

²⁴ Tamże. M. Baranowski był w tym przekonaniu zgodny z opiniami autorów publikacji podręcznikowych.

leżą one w opinii piszącego nie tylko do kategorii najszlachetniejszych uczuć ludzkich, lecz także mają ogromny wpływ na uczucia moralne i życie etyczne w ogóle. Aby dobitniej podkreślić ich znaczenie, M. Baranowski powoływał się na *Pismo Święte* i płynące z niego przesłanie miłości Bożej. Wskazywał też, jak ważną rolę w życiu ludzkim odgrywa współczucie oraz jakie szkody w osobowości człowieka może wyrządzić jego brak²⁵.

Należy także powiedzieć, że autor ten powoływał się na siłę oddziaływania własnym przykładem. Twierdził, że to czyny najbliższego otoczenia wychowanka oraz nauka oparta na powiastkach mówiących o Chrystusowej zasadzie miłości bliźniego dają w materii wychowania moralnego najlepsze rezultaty.

Ważnym elementem składowym wychowania moralnego było również kształcenie patriotyzmu. Podobnie jak inni wymienieni autorzy, również M. Baranowski sądził, że wśród uczuć moralnych najważniejsze miejsce powinno zajmować uczucie miłości ojczyzny²⁶. Jego zdaniem jest ona warunkiem szczęścia i rozwoju państw i społeczeństw. Głosił, że: *Tylko te narody kwitną i postępują, gdzie miłość ojczyzny ożywia wszystkich obywateli, – tam zaś, gdzie kształcenie miłości ojczyzny jest zaniedbane, tam jest zastój i upadek*²⁷. Trzeba więc zauważyć, że w koncepcjach wychowania moralnego uczucia patriotyczne, ich kształtowanie i pielęgnowanie, zajmowały ważne miejsce. Nie wyobrażano sobie, by w wychowaniu moralnym młodego pokolenia zapominać o miłości ojczyzny²⁸.

Podobne postulaty w pracy adresowanej do uczniów seminarium nauczycielskiego żeńskiego i męskiego formułował S. Matusiak. On także zabrał głos w sprawie uczuć moralnych. Definiował je autor jako to, co wywołuje u człowieka zarówno uczucie przyjemne, a więc uznanie, podziw, uwielbienie, jak i niemiłe, czyli np. wstręt, oburzenie itp²⁹. Odnoszą się one, w myśl słów autora, nie tylko do czynków, ale i do pobudek. Natomiast tym, co powoduje, że jakieś zdarzenie oceniamy jako dobre lub złe, jest sumienie. Opiera się ono na zasadach moralnych (ideach). Ważną cechą sumienia jest to, że czasem upomina, ostrzega, karci, czasem chwali, wydaje wyrok, czy czyny są dobre, czy złe. Uczucie moralne to także poczucie własnej godności, czyli ambicja, która skłania działania człowieka do zdobywania dobrego imienia. Autor przestrzegał, że czasem bywa fałszywa, wtedy wyrasta z niej pycha, lekceważenie innych, bezwzględność w czynach i ocenach itp. Do uczuć moralnych S. Matusiak zaliczył też miłość bliźniego oraz wynikające z niej współczucie i litość (są to uczucia sympatyczne)³⁰. Ich przeci-

²⁵ M. Baranowski bardzo dobitnie mówił o braku współczucia – określił tę przypadłość jako *zdziczalność umysłu*.

²⁶ M. Baranowski, *Pedagogika i dydaktyka*..., s. 67.

²⁷ Tamże. Ponadto autor w swych rozważaniach doszedł do wniosku, że sumienne spełnianie obowiązków obywatelskich jest naturalnym następstwem dobrze pojętego patriotyzmu.

²⁸ Szerzej na ten temat w pracy: J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii: twórcy i idee*, Toruń 2013, s. 165–212.

²⁹ S. Matusiak, *Wiadomości z pedagogiki*..., s. 41.

³⁰ S. Matusiak tzw. *uczucia sympatyczne* rozumiał podobnie jak W. Sereżyński.

wieństwo to uczucia antypatyczne, a więc zawiść, złośliwość, radość z cudzego nieszczęścia itd. Wszystkie te uczucia moralne mają ogromne znaczenie w życiu człowieka, ponieważ wywierają wpływ, pobudzają do dobrego, powstrzymują od złego. Jednak proces ten może mieć miejsce tylko wówczas, jeśli uczucia te są moralnie czyste i dostatecznie silne.

ROLA NAUCZYCIELA I SZKOŁY W WYCHOWANIU MORALNYM

Szczególne zadania w kształtowaniu uczuć moralnych autorzy wydawnictw podręcznikowych przypisywali nauczycielom oraz szkole. Naród pozbawiony swej państwowości za pośrednictwem pedagogów próbował szukać możliwości poprawy sytuacji, widząc lepszą przyszłość w młodym pokoleniu. Omawiani autorzy starali się określić czynności wychowawców oraz wskazywali na konkretne narzędzia, jakie każdy pedagog powinien wykorzystywać w swej codziennej pracy. Podajmy przykłady.

Na temat roli nauczyciela w procesie wychowania moralnego głos zabrał S. Sobieski. Przede wszystkim był przekonany o tym, że zadaniem pedagoga jest wychować młodzież w duchu miłości do Boga. Musi on więc w swym działaniu, a więc karaniu, chwaleniu, kształceniu i nauce, kierować się jedynie miłością swojego wychowanka. Był w tej opinii zgodny z myślicielami i twórcami czasów Komisji Edukacji Narodowej. Powołując się na słowa Grzegorza Piramowicza³¹, S. Sobieski twierdził, że tylko nauczyciel, który okazuje swym uczniom miłość i szacunek, będzie przez nich darzony zaufaniem i uznaniem³². Zaznaczał, że najważniejszym obowiązkiem wychowawcy jest zaszczipać w młodych sercach uczucia religijne. Tylko wówczas wychowanek jest zdolny do tego, aby zawsze podejmować słuszne decyzje, nie ulegać pokusom, podejmować się nawet najtrudniejszych wyzwań. Można więc powiedzieć, że ogromną wagę przypisywał miłości, która powinna przyświecać pracy pedagoga. Oczekiwał od nauczyciela, że ten nie będzie panował, ale wpływał, nie będzie rozkazywał, lecz kierował, nie będzie stosował kar, ale poprawiał, nie będzie wymierzał sprawiedliwości dla samego jej wymierzania, ale zastępował miłością niezgodę³³. Wyraźnie widoczne jest więc, że w koncepcji S. Sobieskiego jedną z najistotniejszych wartości w pracy pedagoga jest miłość bliźniego, a więc wychowanka.

Zbliżone w swej wymowie tezy odnaleźć też można w rozważaniach W. Seredyńskiego. Był zdania, że przede wszystkim czasy, w których przyszło mu żyć, pełne są trudnych decyzji i niełatwych rozwiązań. Także i on nakładał w związku z tym na szkołę i nauczyciela wiele obowiązków w zakresie wychowania moralnego. W jednej ze swych prac pt. *Rys dziejów wychowania w biografjach*

³¹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Lwów 1894.

³² S. Sobieski również będąc redaktorem czasopisma „Szkoła”, ogłosił drukiem *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, a także *Powinności nauczyciela* Grzegorza Piramowicza. Doskonale znał i cenił prace Piramowicza, a wspomnianą pozycję polecał każdemu wychowawcy.

³³ S. Sobieski, *Zasady wychowania i nauki...*, s. 31.

i szkicach... pisał: *Postawić szkołę na umiejętnych zasadach edukacyjnych, wynikłych z badania wszystkiej natury człowieka i jego przeznaczeń, a zgodnych z potrzebami narodów i ludów; uznać ją za warsztat powszechnego wychowania, do którego najlichsza istota ludzka ma zarówno prawo, jak obowiązek; otoczyć tę wspaniałą, prawdziwie humanitarno-chrześcijańską instytucję najtroskliwszą opieką i staraniem [...] wyzwolić zarazem od wpływów i praktyk różnego rodzaju, nierzadko bardzo ciasnego horyzontu, od opacznych, wstecznych lub skrajnych kierunków, lub zgoła szkodliwych i zgubnych dążności: oto zadanie, jakie przy padło w udziale świątelnemu z tak wielu względów, ale w istocie, niezmiernie ciężkiemu naszemu wiekowi*³⁴. Analizując powyższe słowa, można więc stwierdzić, że był on zwolennikiem szkoły wolnej od zewnętrznych nacisków i gróźb, która powinna być ostoją wychowania moralnego i społecznego. Jednak by taka szkoła mogła spełniać swe zadania, niezbędne są według niego takie czynniki, jak: dbanie o jej kondycję, autonomię oraz otoczenie jej prawdziwą troską. W wychowaniu moralnym nie bez znaczenia jest także – zdaniem autora – kwestia dobrego przykładu. W. Seredyński w swoich rozmyślaniach dotyczących wychowania zaznaczał, że w osiągnięciu upragnionego celu niezbędne są: przykład, nauka i zwyczaj. Elementy te nazywał naturalnymi czynnikami wychowania. Uzasadniał swoją tezę następująco: *Przykład, to żywy wzór, to dusza wychowania; bez niego nie można usposobić dziecka na człowieka [...]*³⁵. Zwracał też w swoich pracach uwagę na wrodzone dyspozycje człowieka, które, jeśli są dobrze ukierunkowane, mogą przynieść pożądane efekty. Głosił zatem tezę, według której: *Zdolności czyli usposobienia w zarodku są wszystkim ludziom wrodzone, i w nich to właśnie tkwi idea człowieka i owa możność rozwinięcia się jego [...]*³⁶. Dlatego uważał, że wychowanie polegać powinno na podejmowaniu wszelkich starań, aby zdolności te rozwijać i nadawać im właściwy bieg. W jego przekonaniu każdy starać się winien w każdym najmniejszym nawet swym działaniu dawać wyraz potęgi moralnej. Takie bowiem postępowanie jest za każdym razem małym, ale ważnym krokiem na drodze budowania lepszej przyszłości każdego człowieka, a zarazem całego społeczeństwa.

Podobnie jak inni autorzy prac podręcznikowych, także W. Seredyński wielokrotnie podkreślał wagę oddziaływania własnym przykładem, szczególnie jeśli chodzi o zaszczepianie uczuć religijnych oraz wykształcenie uczucia prawdy³⁷. Zdawał sobie sprawę, że jest to trudne zadanie, a sukces w dużej mierze zależy od działań nauczyciela. Powinien on wystrzegać się złych sposobów nauczania, a więc np. stosowania przymusów, nakazów itp. Może natomiast rozbudzać

³⁴ W. Seredyński, *Rys dziejów wychowania w biografjach i szkicach z szczególnem uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i Polsce dla użytku seminarjów Nauczycielskich Polskich*, Tarnów 1891, s. 151.

³⁵ Tenże, *Pedagogia polska...*, s. 38.

³⁶ Tamże, s. 39.

³⁷ Więcej na temat znaczenia uczuć religijnych w wychowaniu w artykule: J. Falkowska, *Pierwiastek religijny w wychowaniu narodowym. Postulaty myślicieli okresu autonomii galicyjskiej*, w: „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2/30, s. 29–40.

w uczniach ciekawość, a więc zachęcać do poszukiwania prawdy i wiedzy. Aby osiągnąć te cele, wychowawca powinien przede wszystkim sam kochać prawdę, szanować naukę itd. Wspominał również o pojęciu i wykształceniu dobra, czyli o sumieniu (lub też rozsądku serca). Rozumiał je autor jako umiłowanie dobra i pogardę dla występku. Nauczyciel w tym procesie może posłużyć się przykładami z życia, myślenia i postępowania innych. Miał tu na myśli np. bohaterów literackich, postaci historyczne, ludzi zasłużonych dla nauki i kultury. Operowanie konkretnymi przykładami jest, w jego ocenie, zawsze pomocne i pozwala na lepsze zrozumienie przekazywanych treści.

Rolę nauczyciela w tym procesie, podobnie jak inni autorzy podręczników do pedagogiki, doceniał także S. Matusiak. Pedagog w jego refleksji to ktoś, kto wpływa na wykształcenie się uczuć moralnych, przede wszystkim oddziałując dobrym przykładem³⁸. Istotna jest także ciągła troska, aby zarówno wychowawcy, jak i otoczenie starało się o to, żeby złych przykładów postępowania było wokół wychowanka jak najmniej. Pomocnym środkiem, który pedagog może stosować, jest pouczenie o tym co dobre, słuszne i prawdziwe, a co złe, niesłuszne i niesprawiedliwe. W tym procesie warto sięgać do przykładów, które można czerpać z *Biblii*, dziejów ojczyźstych i powszechnych, ze szkolnych książek, odpowiednich zarówno do wieku, jak i etapu rozwoju dzieci oraz młodzieży. Umiejętne zaprezentowanie przykładów przez nauczyciela czy rodzica ma sprawić, że młody człowiek jest w stanie samodzielnie i właściwie ocenić dane zdarzenie. Kolejnym ważnym aspektem w wychowaniu młodego człowieka jest tzw. nawyknienie moralne: [...] *które utwierdza się przy sposobności przez naprowadzenie, zachętę, upomnienie, pochwałę lub gdzie tego zajdzie potrzeba, karę, która jednakże nie rozgorycza, lecz budzi zawstydzenie, żal i staje się podniętą do dobrego*³⁹. Na podstawie tego stwierdzenia również można wysnuć wniosek, że tylko rozważne działanie pedagoga przynosi korzyści w wychowaniu moralnym. Bowiem tylko nauczyciel, który jest świadomy swego postępowania, może odnosić sukcesy wychowawcze.

ŚRODOWISKO RODZINNE A WYCHOWANIE MORALNE

Znaczące miejsce w wychowaniu moralnym w ocenie autorów podręczników zajmowało też środowisko rodzinne wychowanka, a więc jego rodzice, członkowie rodziny i opiekunowie. Zgadzano się, że młody człowiek głównie dzięki obserwacji zachowania najbliższego otoczenia uczy się odróżniać dobro od zła. W wielu pracach podręcznikowych tej tematyce poświęcono więc sporo miejsca.

Świadomy tych procesów był W. Seredyński, który zauważył, że pobudzanie uczucia dobra w wychowanku następuje w wyniku obserwowania przez dziec-

³⁸ S. Matusiak, *Wiadomości z pedagogiki...*, s. 43.

³⁹ Tamże. Tzw. *nawyknienie moralne* rozumiał więc autor jako pewne dobre praktyki, a także dobre przyzwyczajenia, których nabywają podopieczni w procesie wychowania moralnego.

ko pracowitej, kochającej matki oraz poważnego ojca. Nakłaniał wobec tego rodziców, by swym działaniem dawali przykład postaw moralnych. Zaznaczał, że właściwie i sumiennie oddziałujące otoczenie także kształtuje pozytywne uczucia. Wychowanie w takim domu, w takim środowisku i przy udziale ludzi postępujących moralnie powoduje, że wychowanek już od najmłodszych swych lat potrafi odróżnić dobro od zła. Cieszy się również sprawiedliwością i wybiera dobro, a unika złego.

W opinii tego autora do zadań rodziny w dużej mierze należało również kształtowanie uczuć religijnych. Przypisywał im niezwykłą rolę, określając je jako najwyższą i najszlachetniejszą zdolność serca. Objawiają się one przede wszystkim miłością do Stwórcy, który jest źródłem piękna, prawdy i najwyższej cnoty. Uczucie to rodzice powinni zaszczeptać i pielęgnować już od najmłodszych lat, a następnie, przy pomocy nauczyciela, uzupełniać je odpowiednio do wieku wychowanka. Istotna jest w tym względzie nauka religii, ale nie tylko. Niezwykle ważny w tym procesie jest szacunek i miłość do rodziców i starszych, a pomocnym narzędziem ponownie jest przykład. W ocenie W. Seredyńskiego jest on potężnym czynnikiem i działa niezależnie od wieku wychowanka. Rodzice i wychowawcy ponadto powinni pamiętać, że aby osiągać zamierzone cele w kształtowaniu uczucia religijnego, trzeba szczególną uwagę zwrócić na wiązanie uczuć wychowanka z jego czynami. Te z kolei powinny być nacechowane miłością bliźniego.

Także rodzinie powyższe zadania powierzał M. Baranowski. Głównie z uwagi na to, że w stosunkach do rodziców, rodzeństwa, członków rodziny dziecko nabywa pierwszych pojęć moralnych. Rodzice powinni więc swoją pracą, wzorem, miłością dawać przykład i rozbudzać w dzieciach uczucie przywiązania i zaufania. Wskazywał, że nakazy i wskazówki rodzicielskie są dla najmłodszych zasadami dobrego i złego. To właśnie wobec matki i ojca dzieci wstydy się złych uczynków i chwalą dobrymi. Rodzice karzą je też za złe postępowanie, a nagradzają za dobre, stąd wypływa pierwsza nauka pojęć i sądów moralnych. Trzeba zatem powiedzieć, że w procesie kształtowania uczuć patriotycznych szczególną rolę M. Baranowski przypisywał rodzinie, o której mówił, że jest ogniskiem, w którym stale powinna płonąć miłość ojczyzny. Także i w tym aspekcie sądził, że nie wystarczy jedynie o miłości ojczyzny mówić. Potrzeba czynów, a więc wytrwałej i skutecznej pracy dla dobra całego społeczeństwa. Był przekonany, że młodzieży nie potrzeba miłości formalnej, zewnętrznej, objawiającej się jedynie w słowie. Tylko wówczas kształcenie postaw patriotycznych ma sens, jeśli jest poparte czynem. Pomocne w tym procesie są także: nauka języka i jego literatury, lekcje historii i geografii ziem ojczyźtych, wycieczki ojczyźtymi szlakami. Przede wszystkim jednak potrzebna jest szczerza i prawdziwa postawa patriotyczna rodziców, opiekunów i wychowawców.

Także S. Matusiak ważną i szczególną rolę w kwestii kształtowania uczuć religijnych i moralnych przypisywał rodzinie. Co autor mówił o praktycznych rezultatach tych działań? Otóż rezultatem tym powinny być cnoty, które rodzic

powinien starannie pielęgnować. Najważniejsze jednak miejsce wśród nich zajmują: prawdomówność i pracowitość. Warto też wspomnieć, że obok uczuć moralnych autor wymieniał uczucia patriotyczne, a rozumiał je jako umiłowanie swej wiary, narodu, języka, ziemi, dziejów oraz obyczajów. W wychowaniu ponadto ważna jest też miłość ojczyzny, gdyż to jej zawdzięczamy wszystko, co posiadamy⁴⁰. Trzeba więc zauważyć, że także w koncepcji S. Matusiaka uczucia patriotyczne w sposób szczególnie wpływają na naszą wolę i uczynki, więc trzeba je gorliwie pielęgnować. Zadanie to powierzył, podobnie jak W. Seredyński i M. Baranowski, nauczycielom, rodzicom i wychowawcom dzieci i młodzieży.

UWAGI KOŃCOWE

Odnosząc się do wyżej przywołanych koncepcji, należy powiedzieć, że autorzy wydawnictw podręcznikowych byli zgodni, jeśli chodzi o interpretację istoty wychowania moralnego. Sądzieli, że wychowaniu temu powinno towarzyszyć kształtowanie takich kategorii jak: wola, miłości bliźniego, empatia, sumienie, godność i ambicja. Twierdzili, że wyrabianie tych cech już od najmłodszych lat wychowanek jest gwarancją wykształcenia dojrzałej osobowości w przyszłości. W ich pracach daje się zauważyć kilka wiodących tendencji. Jako najważniejszą metodę uznawali dawanie przykładu postępowania moralnego przez rodziców, wychowawców, nauczycieli, najbliższe otoczenie oraz tzw. autorytety moralne. Zgadzała się również w kwestii, że to szkoła i nauczyciele przy współudziale rodziców mają wychować powierzonego jej młodego człowieka, który w przyszłości będzie pełnił ważne role w społeczeństwie. Krytykowali jednostronne wychowanie i kształcenie, które nie przynosi oczekiwanych rezultatów i nie przyczynia się do wszechstronnego rozwoju. Przestrzegali przez zbyt surowością, niesprawiedliwymi ocenami postaw, ale też przed szkodliwym faworyzowaniem i uległością wobec podopiecznych.

Autorzy podręczników akcentowali też szereg narodowych cech, które należy na nowo rozbudzić, by osiągnąć upragnione cele w wychowaniu moralnym. W refleksjach na ten temat kładli również nacisk na wyrobienie postaw altruistycznych i unikanie egoistycznych. Wreszcie uważali, że życie ludzkie nie jest i nigdy nie będzie pozbawione błędów i potknięć. Jednak siła człowieka tkwi w umiejętności radzenia sobie z nimi nawet w najtrudniejszych czasach, a także w zdolności do wyciągania z nich wniosków na całe życie. Co warte zauważenia, twórcy omawianego okresu pisząc o kształceniu pojęć moralnych, często podkreślali wagę wychowania narodowego, patriotycznego i religijnego, które odnosi się do wychowania człowieka w ogóle.

⁴⁰ S. Matusiak w swych rozważaniach powoływał się na dzieła Adama Mickiewicza, Piotra Skargi, Miłkołaja Reja oraz Wergiliusza. A. Meissner analizując działalność S. Matusiaka w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Krośnie, podkreślał, że pedagog ten zaszczepiał w młodzieży kult A. Mickiewicza oraz poezji romantycznej. Patrz: A. Meissner, *Spór o duszę...*, s. 104.

BIBLIOGRAFIA

Baranowski M., *Pedagogika i dydaktyka do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminariów nauczycielskich*, Lwów 1888.

Biografie pedagogiczne. Galicja i jej dziedzictwo, T. 9, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997.

Ciembroniewicz J., *Repetitorium do nauki pedagogiki, praktyki szkolnej i języka polskiego. Dla użytku zdających egzaminy kwalifikacyjne do szkół ludowych*, Bochnia 1913.

Falkowska J., *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii: twórcy i idee*, Toruń 2013.

Falkowska J., *Pierwiastek religijny w wychowaniu narodowym. Postulaty myślicieli okresu autonomii galicyjskiej*, w: „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2/30.

Gergowicz E., *Dydaktyczno-pedagogiczne rozprawy*, Tarnów 1878.

Hückel E., *Rys pedagogiki*, Lwów 1868.

Jasonek S., *Wychowanie moralne*, Kraków 2004.

Kellner L., *Pedagogika w urywkach obejmująca sprawy szkoły początkowej i wychowania domowego opracowana przez Zygmunta Sawczyńskiego*, Kraków 1872.

Kowalski J., *Współczesne wyzwania stawiane teologii moralnej*, Częstochowa 1996.

Kulczyński L., *Ogólne zasady pedagogiki*, Kraków 1911.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2007

Łuczkiwicz A., *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisanego dla seminariów nauczycielskich*, Lwów 1872.

Majorek C., *O pierwszym polskim podręczniku w Galicji*, w: „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Pedagogika-Historia Wychowania, 1980.

Matusiak S., *Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki*, Lwów 1910.

Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo polskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. Galicja i Jej dziedzictwo*, T. 11, Rzeszów 1999.

Meissner A., Meissner-Łozińska J., *Szkice z dziejów myśli pedagogicznej w zaborze austriackim 1772–1918*, Lublin 2013.

Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Lwów 1894.

Seredyński W., *Ogólne zasady nauki wychowania dla użytku seminariów nauczycielskich polskich, na podstawie G. A. Lindnera przerobił i opracował...*, Wiedeń 1882.

Seredyński W., *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868.

Seredyński W., *Rys dziejów wychowania w biografiach i szkicach z szczególnym uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i Polsce dla użytku Seminarjów Nauczycielskich Polskich*, Tarnów 1891.

Słownik biograficzny polskiej historii wychowania, pod red. A. Meissnera, W. Szulakiewicz, Toruń 2008.

Sobieski S., *Zasady wychowania i nauki. Skazówki pedagogiczne i dydaktyczne osobliwe dla szkół wyższych*, Lwów 1873.

Steczowski J. N., *Dydaktyka czyli umiejętność nauczania ułożona dla użytku nauczycieli, nauczycielek i kandydatów stanu nauczycielskiego*, Jasło 1863.

Szulakiewicz W., *Myśl pedagogiczna Galicji i Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX wieku*, w: *Nauka i oświata, Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, pod red. A. Meissnera i J. Wyrozumskiego, Rzeszów 1995.

Szulakiewicz W., *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, w: *Biografie pedagogiczne, Galicja i jej dziedzictwo*, T. 9, pod red. C. Majoraka, J. Potoczego, Rzeszów 1997.

Szulakiewicz W., *Wkład Władysława Seredyńskiego w rozwój teorii pedagogicznej*, w: „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne”, Wrocław 1995.

Szulakiewicz W., *Władysław Seredyński, studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej, Galicja i jej dziedzictwo*, T. 7, Rzeszów 1995.

Szulakiewicz W., *Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860–1914*, w: *Nauczyciele galicyjscy. Galicja i jej dziedzictwo*, T. 6, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996.

Zarzecki L., *Wstęp do pedagogiki*, Lwów–Warszawa 1922.

The concepts of moral education, according to pedagogical thinking during the Austrian Partition in second half of the 19th century and the beginning of the 20th century

Summary

The purpose of this article is to present concepts of moral education, according to the pedagogical thinking of the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century. The analysis focused on selected textbooks published in Galicia where the moral issue of education occupied an important place. The authors of those books, i.e. teachers, education activists, and editors of contemporary magazines, were convinced that it was absolutely essential to properly shape young people. They quoted the basic categories that described the essence of moral education, i.e. will, dignity, ambition, sympathy, and love of one's neighbor. In addition, they also recommended that appropriate methods could and should be applied, by teachers, tutors, or parents, in their educational work.

Keywords: moral education, Galicia, pedagogical thinking, teachers, authors.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
Białystok

EDUKACJA WOBEC POTRZEB WIELOKULTUROWEGO ŚRODOWISKA W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

WPROWADZENIE

Co prawda Helwecjusz twierdził, że *edukacja wszystko potrafi*, to jednak trudno nie zauważyć, iż oświata dla mniejszości w Polsce przeżywa obecnie kryzys aksjologii, treści i poziomu oddziaływań kulturotwórczych. Niewystarczająco też przygotowuje do dialogu, co w konsekwencji utrudnia integrację społeczną i kulturową, prowadzi do paradoksalnych sytuacji identyfikowania własnej grupy poprzez negację „Innych i Obcych”. Stan taki czyni ogromne szkody, ponieważ utrwała dezintegrujące społeczeństwo stereotypy. Marnotrawstwo języka tolerancji utrudnia też w sensie edukacyjnym i obywatelskim tworzenie pluralistycznego społeczeństwa zorientowanego na pozytywne wartości tradycji polskiej.

Za „metaprzyczynę”, dostarczającą wielu kłopotów i czyniącą, iż nierealistyczna jest strategia wspólnego budowania państwa i narodu, należy uznać aktualny kształt procesów globalizacyjnych. W efekcie tych zmian zapamiętane z przeszłości narracje wspólnoty krwi i ziemi tracą wiele ze swej dawnej wiarygodności, zwłaszcza że są powtarzane w dzisiejszych, jakże odmiennych warunkach¹.

Zmianą szczególnie znaczącą jest przełom neoliberalny zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych, oznaczający paralelne występowanie w *realnym postkomunizmie* – jak to nazwała Jadwiga Staniszkis – *dwóch zjawisk naszego przechodzenia od socjalizmu do kapitalizmu oraz nakładania się na to przejście wewnętrznej przemiany samego kapitalizmu z jego odchodzeniem od zasad liberalnych i uzyskiwaniem jakości neoliberalnej, wyznaczającej zarazem zmianę ogólnokulturową*².

¹ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 99.

² E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2010, s. 15.

Neoliberalny bowiem dokonuje apologii *wolnego rynku – jego monopolu – w imię zasad nieskrapowanej konkurencji*³. Ten proces urynkowienia powoduje, że *życie społeczne stopniowo jest kolonizowane przez relacje rynkowe*⁴. Neoliberalowie przekonują, iż *całkowita wolność rynku stanowi sposób rozwiązywania problemów i kryzysów ludów świata [...]*⁵. Z tego powodu wiek XXI ma być *wiek wolnej jednostki, a nie wiekiem państwa*⁶.

Jesteśmy więc świadkami powolnego zanikania emocjonalnego poczucia wspólnoty, jednoczącego nasz patriotyzm zbiorowej pamięci, tradycji i ciągłości kulturowej – rozumianej jako *wspólnota miejsca, historii, zdarzeń współczesności, a zwłaszcza jako jednocząca nas wspólna perspektywa. Podział się gdzieś również naturalny, zarazem krytyczny i rozumny namysł nad współczesną racją „polskości”, nad wspólnym losem, obecną i przyszłą kondycją państwa i obywatelskości, nad treścią i sensem współczesnego mitu, etosu, pojęcia ojczyzny itp.*⁷

Wyraźnie jawi się konflikt pomiędzy tym, co narodowe, państwowe, obywatelskie, osobiste i ogólne – pojmowane jako wartości dla wszystkich.

Kazimierz Szmyd zastanawia się nawet i formułuje pytanie, *czy na tym swoistym „pobojowisku zniewolenia podmiotowego”, w kręgu konsumpcyjnej wizji świata, wobec społecznego relatywizmu wartości – możliwe jest wskrzeszenie „nowego wychowania” o treściach elementarnej solidaryzmu społecznego [...]? oraz czy możliwe jest powszechniejsze czerpanie satysfakcji z życia w tym kraju, z udziału w kształtowaniu własnego, osobowego i zbiorowego świata wartości, rzeczywistości, które nie gubią sensu ojczyzny, żywotnych znaczeń polskości, świadomego obywatelstwa itp.*⁸

Oczywiście profesor Szmyd uważa, że nie sposób nie podjąć tych edukacyjnych wyzwań, ignorancja bowiem może doprowadzić do zaprzepaszczenia naszej tożsamości kulturowej nie tylko w Europie, ale i świecie.

Aby przeciwstawić się tej fundamentalnej unifikacji myślenia i kulturowych sposobów życia, podejmowane są starania zmierzające do opracowania koncepcji czy wizji edukacyjnej umożliwiającej wyrwanie się z tego dramatycznego *wyścigu dostosowania się do nowych warunków życia*⁹.

Skutecznym sposobem przeciwdziałania standaryzacji jest powrót do wielu myśli wychowawczych o charakterze humanistycznym, kulturowym i wielokulturowym oraz społeczno-moralnym Drugiej Rzeczypospolitej¹⁰. Tym bardziej że

³ Tamże, s. 53.

⁴ Tamże, s. 53.

⁵ Tamże, s. 42.

⁶ Tamże, s. 42.

⁷ K. Szmyd, *Edukacja dla kultury społecznej i kondycja wspólnoty*, w: „Kultura i Edukacja” 2006, nr 1, s. 15.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ W wielu publikacjach z tamtego okresu oraz w opracowaniach dotyczących międzywojnia zawarte są inspirujące także dzisiaj cele, ideały i wartości edukacyjne godne uwagi. Są to prace m.in.: Waleriana Adamskiego, *Wychowanie państwowe – próba ujęcia podstaw socjologicznych*, Poznań 1933; Sławomira Czerwińskiego, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931; Jana Hoppego, *Obywatel – państwo*, Warszawa 1933; Józefa

okres międzywojenny był to czas współżycia różnych nacji w warunkach pokojowych w ramach jednego państwa polskiego. Ze spisów ludności przeprowadzonych w 1921 i 1931 roku wynika, że 31% mieszkańców Drugiej Rzeczypospolitej było narodowości niepolskiej.

Terenem, na którym powstawało wiele inicjatyw społeczno-kulturalnych i wychowawczych, inspirowanych zarówno przez młodzież i nauczycieli oraz rodziców w społecznościach lokalnych Drugiej Rzeczypospolitej, były szkoły. Tworzyły one nie tylko kulturalną atmosferę środowisk lokalnych, ale były także aktywnym czynnikiem kulturotwórczym w regionie¹¹, determinującym potrzeby edukacyjne miejscowej ludności, widoczne zwłaszcza w środowisku wielokulturowym.

MNIEJSZOŚCI NARODOWE I ICH STRUKTURA DEMOGRAFICZNA

Mniejszości narodowe w Polsce w latach międzywojennych dzielono zazwyczaj ze względów demograficznych i geograficznych na tzw. mniejszości terytorialne i eksterytorialne. Pierwsze skupione były na określonych obszarach państwa, gdzie nierzadko stanowiły faktyczną większość ludności. Drugie zaś żyły w diasporze, nie posiadając zwartego terytorium osiedlenia.

Do pierwszej grupy zaliczano przede wszystkim tych, których liczba według oficjalnych statystyk przekraczała łącznie 18% ludności państwa. Ukraińcy i Białorusini stanowili bezwzględną lub względną większość mieszkańców wielu powiatów województw wschodnich i południowo-wschodnich.

Ukraińcy stanowili najliczniejszą grupę spośród mniejszości narodowych w Polsce. Była to ludność autochtoniczna, od setek lat związana z terytoriami, które zamieszkiwała.

Ustalenie rzeczywistej liczby ludności ukraińskiej w Polsce w okresie międzywojennym jest dziś niezwykle trudne, ponieważ obliczenia, którymi dysponujemy, są najczęściej zabarwione wyraźnymi tendencjami do wyolbrzymiania lub umniejszania siły żywiołu ukraińskiego w państwie¹².

Tabela 1.

Ludność ukraińska w Polsce w latach 1921 i 1931 według spisów ludności (w tysiącach)

Województwo	1921	1931
ogółem w Polsce	3898,4	4441,6

Komanieckiego, *Wychowanie państwowo-obywatelskie. Garść uwag o naukach humanistycznych*, Kraków, 1932; Hanny Pohoskiej, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1933; Adama Skwarczyńskiego, *Mysli o nowej Polsce*, Warszawa 1931 oraz monografie – Krzysztofa Jakubiaka, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji: kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994; Anny Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, Warszawa 1966; Stanisława Mauersberga, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968.

¹¹ M. Piwowarczyk, *Rola szkół prywatnych w aktywizowaniu małych społeczności lokalnych w Wielkopolsce w okresie II Rzeczypospolitej (na przykładzie Gostynia)*, w: *Funkcje prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, red. E. J. Kryńska, Białystok, Trans Humana, 2004, s. 137.

¹² Por. S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 27–28.

wołyńskie	983,6	1426,9
lwowskie	975,3	1067,1
stanisławowskie	940,6	1018,9
tarnopolskie	714,0	728,1
poleskie	156,1	54,0*
lubelskie	63,1	73,8
krakowskie	49,9	60,3

* Nie licząc ludności, która podała język „tutejszy”.

Źródło: *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921*, Warszawa, GUS, 1927; *Powszechny spis ludności z 9 grudnia 1931. Wyniki ostateczne*, Warszawa, GUS, 1938.

Ukraińcy zamieszkiwali głównie południowo-wschodnie obszary Polski, położone na południe od Prypeci: Wołyń, Podole, Podkarpacie i Karpaty Wschodnie. Górali ukraińskich dzielono na trzy grupy etniczne: Bojków, osiedlonych na północnych stokach Karpat Wschodnich, od źródeł Sanu do Łomnicy, Łemków, mieszkających w Beskidzie Niskim, od przełęczy Dukielskiej do Popradu, oraz Hucułów, żyjących na terenie państwa polskiego w paśmie Czarnohory (poza tym obszary zaludnione przez Hucułów należały do Czechosłowacji i Rumunii).

Natomiast w północno-wschodniej części Polski Ukraińcy zamieszkiwali na terenie określanym jako pogranicze językowe białorusko-ukraińskie, które przebiegało przez powiaty: bielski, brzeski, kobryński, prużański i piński. Granicę językową stanowiła izofona wymowy: ty, dy, sy, zy, ny, py, by, my, wy – właściwej językowi ukraińskiemu, oraz: ti, ci, di, (dzi), si, zi, ni, pi, bi, mi, wi – właściwej językowi białoruskiemu¹³.

Ludność ukraińska zajmowała się przeważnie rolnictwem. W Galicji Wschodniej Ukraińcy byli rolnikami w 91,6%, stanowili głównie ludność mało- i bezrolną¹⁴.

Inteligencja ukraińska, do której zaliczano osoby ze średnim i wyższym wykształceniem, stanowiła w 1933 r. zaledwie 0,5%.

Białorusini stanowili drugą z kolei pod względem liczebności mniejszość terytorialną w państwie polskim. Była to – podobnie jak Ukraińcy – ludność autochtoniczna, zamieszkująca swe terytoria w nowo powstałym państwie od wielu pokoleń. Zamieszkiwali północno-wschodnie obszary państwa polskiego, położone na północ od Prypeci, w górnym dorzeczu Niemna i na lewym brzegu Dźwiny w województwach: poleskim, nowogrodzkim, wschodniej i południowej części województwa wileńskiego oraz we wschodniej części białostockiego¹⁵.

Według spisu z 1931 r. jako Białorusini zadeklarowało się w przybliżeniu 995 000 osób, a jako Poleszycy 580 000 osób.

¹³ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 29.

¹⁴ A. Sujkowski, *Polska niepodległa*, Warszawa 1926, s. 26.

¹⁵ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 40.

Tabela 2.

Ludność białoruska w Polsce w latach 1921 i 1931 wg spisów ludności (w tysiącach).

Województwo	1921	1931
ogółem w Polsce	1060,2	989,9*
poleskie	375,2	75,3*
nowogródzkie	310,4	413,3
wileńskie	249,9	289,7
białostockie	119,4	205,6

* Nie licząc tych, którzy podali język „tutejszy”.

Źródło: *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921*, Warszawa, GUS, 1927; *Powszechny spis ludności z 9 grudnia 1931. Wyniki ostateczne*, Warszawa, GUS, 1938.

Według Alfonsa Krysińskiego i Wiktora Ormickiego terytorium zamieszkałe wówczas przez ludność białoruską można podzielić na trzy obszary w zależności od panujących na nich proporcji narodowościowych:

- zwarty obszar białoruski (gdzie stanowili 75% ludności) – powiaty: nowogródzki, baranowicki, słonimski, nieświeski, kosowski, łuniniecki, stoliński bez gminy Derewna, oraz z powiatu wołkowyskiego gminy: Zelwa, Zelzin, Sławatycze, Łysków, Podorosk i Międzyrzecz;
- zwarty obszar białorusko-polski – powiaty województwa wileńskiego: brasławski, dziśnieński, wilejski i oszmiański, a także powiaty województwa białostockiego: wołkowyski (bez gmin należących do zwartego obszaru białoruskiego), bielski, grodzieński, sokólski; na tych terenach prawosławna ludność białoruska zamieszkiwała jedynie tereny wiejskie.

W sumie na terenie tych powiatów mieszkało około 60% ogólnej liczby ludności białoruskiej w Polsce.

- pozostałe 40% ludności zamieszkiwało terytorium mieszane białoruskie i polskie, przeważnie jednak o względnej przewadze ludności białoruskiej¹⁶.

Ludność białoruska składała się w 80% z chłopstwa. Drobnym handlem i rzemiosłem zajmowało się około 10% ludności pracującej, służbą domową w miastach około 8%¹⁷.

Wśród mniejszości eksterytorialnych, rozproszonych na wielkich obszarach państwa i niestanowiących większości mieszkańców w żadnym większym okręgu administracyjnym, najliczniejszą była ludność żydowska i niemiecka, sięgająca łącznie – według oficjalnych danych – prawie 10% ogółu ludności państwa.

Najbardziej liczną spośród mniejszości eksterytorialnych w Polsce była mniejszość żydowska, od setek lat współżyjąca z ludnością polską na ziemiach polskich, głównie w miastach i miasteczkach. W Polsce okresu międzywojennego mieszkało – po Stanach Zjednoczonych – najwięcej Żydów. Polska wykazywała też – po Palestynie – najwyższy odsetek ludności żydowskiej. Mniejszość żydow-

¹⁶ A. Krysiński, *Liczba i rozmieszczenie Białorusinów w Polsce*, w: „Sprawy Narodowościowe”, 1928, nr 3/4.

¹⁷ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 41.

ska żyła w diasporze. Zamieszkiwała wszystkie województwa, przy czym w poznańskim i pomorskim stanowiła zaledwie około 0,3% ludności¹⁸.

Tabela 3

Ludność żydowska w Polsce w latach 1921 i 1931 wg spisów ludności (w tysiącach)

Województwo	1921 (wg narodowości)	1931 (wg języka ojczystego)
ogółem w Polsce	2110,4	2732,6
łódzkie	270,4	359,4
m. Warszawa	252,3	333,3
kieleckie	215,4	304,9
lubelskie	227,9	259,5
lwowskie	190,4	232,9
warszawskie	163,6	215,1
wołyńskie	151,7	205,5
białostockie	163,0	195,0
poleskie	91,3	113,0
stanisławowskie	90,4	109,4
wileńskie	79,8	108,9
krakowskie	77,1	128,0
tarnopolskie	69,0	78,9
nowogródzkie	56,3	77,0

Źródło: *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921*, Warszawa, GUS, 1927; *Powszechny spis ludności z 9 grudnia 1931. Wyniki ostateczne*, Warszawa, GUS, 1938.

Żydzi mieszkali przeważnie w miastach i osiedlach o charakterze miejskim, co wiązało się ściśle z zawodami przez nich wykonywanymi. Żydzi żyjący w miastach i osiedlach stanowili 80% ogólnej liczby Żydów w Polsce, a w województwach centralnych nawet ponad 92%. Ludność żydowska stanowiła 27,3% ogółu ludności miejskiej w Polsce, w tym w miastach Wołynia 49,1%, województwa poleskiego 49,0%, lubelskiego 43,7%, nowogródzkiego 42,6%, stanisławowskiego 34,8%, tarnopolskiego 34,7%, lwowskiego 33,2%, białostockiego 32,4%, łódzkiego 31,2%, kieleckiego 30,2%, w Warszawie 30,1%. Najmniej Żydów mieszkalo w miastach województwa poznańskiego – 0,8%, pomorskiego – 0,9% i śląskiego – 3,9%¹⁹.

Przeprowadzona analiza struktury narodowościowej w Drugiej Rzeczypospolitej wskazuje na duże zróżnicowanie demograficzne prezentowanych mniejszości narodowych – Zróżnicowanie to przesądzało też o potrzebach edukacyjnych mniejszości narodowych – im wyższy był bowiem poziom świadomości społecznej, tym sieć szkolna z niepolskim językiem nauczania bardziej rozwinięta. A zatem inaczej należy postrzegać potrzeby edukacyjne mniejszości białoruskiej i ukraińskiej, które zamieszkiwały zwartą masą określone terytorium, inaczej zaś je oceniać w przypadku Niemców i Żydów, którzy byli typową diasporą rozrzuconą na całym terenie Drugiej Rzeczypospolitej.

¹⁸ B. Olszewicz, *Obraz Polski dzisiejszej*, Warszawa 1938, s. 100, 101.

¹⁹ A. Krysiński, *Struktura narodowościowa miast polskich*, w: „Sprawy Narodowościowe” 1937, nr 3.

Ponadto, o ile Białorusini i Ukraińcy to mieszkańcy wsi, włościanie, to Niemcy (w znacznej części) i Żydzi (prawie w całości) zamieszkiwali miasta i miasteczka. Widoczna jest więc różnica w strukturze społecznej oraz sytuacji politycznej i ekonomicznej poszczególnych mniejszości.

Silna pozycja ekonomiczna mniejszości niemieckiej i żydowskiej sprzyjała rozwojowi handlu, gospodarki, ruchu spółdzielczego, a także kulturalno-oświatowego. Natomiast słabsza pozycja społeczna Białorusinów i Ukraińców w istotny sposób ograniczała aktywność społeczno-kulturalną tych mniejszości, aczkolwiek spółdzielczy ruch ukraiński rozwinął się dość znacznie. Inteligencja, mimo że nieliczna, starała się o umocnienie odrębności narodowej i politycznej ludu ukraińskiego i białoruskiego.

Warto nadmienić, iż na obszarze północno-wschodniej części Drugiej Rzeczypospolitej pod względem struktury społecznej i narodowościowej wyróżniało się województwo białostockie²⁰.

Obejmowało ono w przybliżeniu obszar współczesnego województwa podlaskiego i obwodu grodzieńskiego na Białorusi. Pod względem powierzchni było to siódme województwo w II RP i jedno z ostatnich pod względem zaludnienia. Niestety, należało też do regionów zaniedbanych gospodarczo i kulturalnie, które kwalifikowano jako tzw. Polskę „B”.

W województwie białostockim co trzeci mieszkaniec określał swój język ojczysty jako niepolski. Ponad 38% mieszkańców miast stanowili Żydzi, zaś 21,1% mieszkańców wsi Białorusini²¹. W liczbach bezwzględnych przekrój narodowościowy ludności według spisu z 1931 r. przedstawiał się następująco: Polacy – 1 182 259 osób, Białorusini – 205 590, Żydzi – 194 935, Rosjanie – 35 148, Litwini – 13 085, Niemcy – 7290, Ukraińcy – 3405.

OCHRONA PRAWNA MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH

Mniejszości narodowe w Polsce były pod ochroną ustaw międzynarodowych i wewnętrznych. Te pierwsze były dwojakiego rodzaju. *Traktat o ochronie mniejszości* z 28 czerwca 1919 roku, podpisany przez Polskę wraz z *Traktatem Pokoju*, zawierał jednostronne zobowiązania Polski wobec mocarstw sprzymierzonych, natomiast *Traktat ryski* z 18 marca 1921 roku i *Konwencja genewska* z 15 maja

²⁰ Formalnie województwo białostockie zostało utworzone zgodnie z ustawą sejmową o podziale administracyjnym państwa 14 sierpnia 1919 roku (Dziennik Praw z 1919, Nr 65, poz. 395). De facto powstało znacznie później. Zwycięskie państwa Ententy zastrzegły sobie bowiem prawo zatwierdzenia wschodnich granic Polski. Dopiero na mocy decyzji Rady Najwyższej z 2 grudnia 1919 roku, określającej tymczasową granicę wschodnią państwa polskiego, rozszerzono ją poza dawne Królestwo Polskie o obwód białostocki (H. Majecki, *Białystok w okresie II Rzeczypospolitej. Wybrane problemy*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, red. H. Majecki, Białystok 1985, t. IV, s. 149). W okresie międzywojennym obszar województwa białostockiego ulegał kilkakrotnym zmianom. W dniu 19 lutego 1921 roku do województwa białostockiego przyłączono powiaty grodzieński, wołkowyski i białowieski. Ostatecznie województwo białostockie 1 kwietnia 1939 roku liczyło 10 powiatów: augustowski, białostocki (grodzki), białostocki, bielski, grodzieński, sokólski, suwalski, szczuczynski, wołkowyski, wysokomazowiecki.

1922 roku obejmowały dwustronne zobowiązania polsko-rosyjskie i polsko-niemieckie w sprawie wzajemnej ochrony mniejszości narodowych.

Traktat o ochronie mniejszości, zwany **Małym traktatem wersalskim**, zawierał w 12 artykułach przepisy normatywne w zakresie ochrony mniejszości dotyczące między innymi:

– prawa do zakładania, prowadzenia i kontrolowania przez mniejszości własnym kosztem instytucji dobroczynnych, religijnych, społecznych, szkół i innych zakładów wychowawczych, z możliwością używania w nich własnego języka i swobody wykonywania praktyk swojej religii (art. 9);

– zobowiązania władz państwowych do zapewnienia dzieciom – w miastach i okręgach zamieszkałych przez obywateli języka innego niż polski – nauki w ich własnym języku w publicznych szkołach początkowych (art. 9).

Podstawowe przepisy **Traktatu o ochronie mniejszości** znalazły też odzwierciedlenie w postanowieniach Konstytucji marcowej z 1921 roku. Również odpowiednie artykuły tej konstytucji, traktujące o wolnościach obywatelskich i ochronie mniejszości narodowych, weszły bez zmian do Konstytucji kwietniowej z 1935 roku.

Natomiast wymieniony **Traktat ryski** zapewniał – na zasadzie wzajemności – ludności rosyjskiej, ukraińskiej i białoruskiej mieszkającej w Polsce prawo do pielęgnowania języka ojczystego, prowadzenia własnego szkolnictwa i rozwijania macierzystej kultury. Dokonane zapisy nie miały jednak charakteru obligatoryjnego, zmuszającego do zakładania i prowadzenia publicznych szkół mniejszościowych.

Ochrona praw mniejszości w zakresie oświaty i kultury w Polsce była więc zagwarantowana ustawami o charakterze prawa międzynarodowego i odpowiednimi ustawami obydwu konstytucji.

Ponadto podstawy organizacyjne szkolnictwa mniejszości ukraińskiej, białoruskiej i litewskiej regulowała ustawa z dnia 31 lipca 1924 roku, którą od jej głównego autora, Stanisława Grabskiego, nazywano *lex Grabski*²².

Według S. Grabskiego *zespolecie narodowo-kulturalne kresowej ludności niepolskiej z Polską powinno być naczelnym zadaniem całej naszej polityki państwowej w województwach narodowo-mieszanych, przede wszystkim jednak polityki szkolnej*²³.

Stąd też zadaniem ustawy miało być zaspokojenie potrzeb i aspiracji oświatowych ludności ukraińskiej, białoruskiej i litewskiej w sposób odpowiadający – w przekonaniu twórców ustawy – interesom państwa polskiego. Równocześnie autorom ustawy przyświecała idea trwałego zespolenia mniejszości narodowych, zamieszkujących terytoria wschodnie i południowo-wschodnie z Rzeczpospolitą.

²¹ „Rocznik Statystyczny”, GUS, 1938.

²² Dz. U. RP z 1924 r. Nr 79, poz. 766.

²³ S. Grabski, *Szkoły dwujęzyczne*, w: „Muzeum” 1927, z. 1–2, s. 48.

S. Grabski uważał, że w stosunku do ludności o słabym poczuciu narodowym, która swój język ojczysty traktuje jako „tutejszy”, „chłopski”, idei tej najlepiej służą szkoły z polskim językiem nauczania. Natomiast dzieci ludności niepolskiej, o rozbudzonej świadomości narodowej, ludności, która ma własne narodowe instytucje i organizacje, czyta książki i prasę w ojczystym języku, należy uczyć we wspólnych szkołach dla młodzieży polskiej i niepolskiej, prowadzących nauczanie dwujęzyczne (utrakwistyczne). Zdaniem S. Grabskiego utrakwizm miał przeciwdziałać separatyzmowi mniejszości, sprzyjać likwidacji antagonizmów między ludnością polską a niepolską i przygotować młode pokolenie do zgodnego współżycia²⁴.

Dlatego według ustawy zasadniczym typem szkoły państwowej *w myśl zasady godzenia i łączenia dla zgodnego współżycia ludności narodowo mieszaných ziem, a nie dzielenia jej, jest szkoła wspólna, wychowująca na dobrych obywateli Państwa dzieci narodowości polskiej i niepolskiej we wzajemnym szacunku ich narodowych właściwości*²⁵.

Stosownie do postanowień ustawy naukę w języku macierzystym mniejszości wprowadzano do publicznych szkół powszechnych na żądanie rodziców co najmniej 40 dzieci w wieku obowiązku szkolnego zamieszkałych w danym obwodzie szkolnym. Jeżeli w tej samej szkole rodzice co najmniej 20 dzieci żądali nauki w języku polskim, wówczas nauka była dwujęzyczna, tzn. niektórych przedmiotów nauczano w języku ukraińskim, białoruskim, litewskim, a pozostałych w języku polskim. Jeżeli dzieci polskich w szkole było mniej niż 20, a dzieci ukraińskich, białoruskich lub litewskich – powyżej 40 i rodzice tych dzieci żądali nauki w języku ojczystym, wówczas szkoła miała niepolski język wykładowy. Istniejące w jednym obwodzie szkolnym odrębne szkoły podstawowe z językiem wykładowym polskim i językiem wykładowym niepolskim były – w myśl zaleceń ustawy – łączone we wspólne szkoły dwujęzyczne²⁶.

Mimo wielu głosów polemicznych i krytycznych²⁷ ustawa Grabskiego, obowiązująca do końca dwudziestolecia międzywojennego. Panowało bowiem powszechne przekonanie, że podstawowym warunkiem kształtowania świadomości

²⁴ Tamże, s. 48–49.

²⁵ Dz. U. RP z 1924 r. Nr 79, poz. 766, art. 2.

²⁶ Tamże, art. 3.

²⁷ Ustawa była ostro krytykowana zarówno przez mniejszości narodowe, jak i przez lewicę polską. Głównie zastrzeżenia budziła zasada utrakwizmu, który przez zainteresowane mniejszości narodowe uważany był za instrument asymilacji i wynaradawiania. Na przykład poseł ukraiński Sergiusz Chrucki potępił utrakwizowanie szkół powszechnych i średnich jako zmierzające do polonizowania narodu ukraińskiego. Zasadę dwujęzyczności nauczania w tej formie, jaką nadała jej ustawa, określił jako *jezuicki zamach* na duszę narodu ukraińskiego, przeprowadzony pod płaszczykiem idei zgodnego współżycia ludności ukraińskiej i polskiej. S. Chrucki, wyrażał przekonanie, że projekt ustawy nie służy osłabieniu walki dwóch nacjonalistycznych obozów, *lecz przeciwnie, jest to podstępny sposób walki szowinizmu polskiego*.

Poseł białoruski Bronisław Taraszkiewicz wskazał w przemówieniu sejmowym na nierówne traktowanie w ustawie obywateli narodowości polskiej i niepolskiej: *Oto próbki demokracji sprawiedliwości – mówił – jeżeli w obwodzie szkolnym będzie 39 dzieci niepolских, to szkoła ma być polską, choćby nie było w niej żadnego polskiego dziecka. Jeżeli zaś w obwodzie znajdzie się 20 dzieci polskich, to szkoła będzie utrakwistyczna, choćby dzieci niepolских było w niej 100, 200, 500, 1000, w ogóle ilość nieograniczona*.

mości obywatelskiej jest znajomość języka polskiego jako języka państwowego. Co prawda jego upowszechnienie mogło być traktowane jako narzędzie polonizacji, ale równocześnie uznawano, iż znajomość języka państwowego jest jednym z podstawowych obowiązków obywatelskich. Zakładano też, że znajomość języka polskiego otwierała mniejszościom narodowym możliwość awansu społecznego, to zaś sprzyjać miało niwelowaniu różnic społecznych i prowadzić do łagodzenia konfliktów etnicznych, a także większej akceptacji polskich działań rządowych związanych z budowaniem poczucia przynależności państwowej²⁸.

ZAPOTRZEBOWANIE NA OŚWIATĘ W JĘZYKU OJCZYSTYM

Ponieważ władze państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej w bardzo różnym stopniu zaspakajały zapotrzebowanie na oświatę w języku ojczystym mniejszości narodowych, stąd też nauka w języku macierzystym była istotą działania środowisk wielokulturowych, gdyż w konstytuowaniu oblicza narodu język stanowi jeden z podstawowych czynników kulturotwórczych.

Szczególnie skomplikowana była sytuacja oświatowa na południowo-wschodnich ziemiach II RP. Z kilku powodów najbardziej złożony problem wiązał się z ludnością ukraińską. Ukraińcy byli nie tylko największą mniejszością narodową, ale dodatkowo w wielu rejonach Galicji Wschodniej stanowili większość mieszkańców. *W najwyższym stopniu sprawę komplikowały też świeże wspomnienia walk polsko-ukraińskich i niezaspokojone ukraińskie aspiracje niepodległościowe*²⁹.

Tym niemniej okres międzywojenny był ostatnim okresem swobodnego rozwoju ukraińskiej kultury w Drugiej Rzeczypospolitej. Wówczas bowiem dzięki demokratycznej polityce państwa polskiego doszło m.in. do powołania utrakwistycznego szkolnictwa ukraińskiego.

W dawnym zaborze rosyjskim władze carskie nie dopuszczały do utworzenia szkół ukraińskich. Dopiero podczas wojennej okupacji austriackiej założono na tych ziemiach, głównie ze względów politycznych, kilkaset ukraińskich szkół powszechnych, które następnie rozwinęły się pod przejściowym zarządem ukraińskim. Po przejęciu ziem wschodnich przez Polskę ustalono wprawdzie zasadę wolności nauczania w języku ojczystym (*Rozporządzenie tymczasowe Komisarza Generalnego Ziem Wschodnich z 18 listopada 1918 r.*³⁰), w praktyce jednak

Przedstawiciele polskiej lewicy zgłosili nawet (w listopadzie 1925 r.) propozycję opracowania przez rząd nowej ustawy w sprawie organizacji szkolnictwa powszechnego, średniego i wyższego dla mniejszości narodowych. Zaś przedstawiciele stronnictwa ludowego w grudniu 1925 r. domagali się zlikwidowania *niefortunnej próby* zakładania szkół utrakwistycznych i zapewnienia wszystkim obywatelom RP narodowości niepolskiej możliwości swobodnego kształcenia dzieci w szkołach publicznych w języku ojczystym. S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 73–75.

²⁸ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, 2013, s. 29.

²⁹ Tamże, s. 21.

³⁰ Dz. U. MWRiOP z 1919 r. Nr 12/13, poz. 1, art. 1.

ograniczano administracyjnie rozwój szkolnictwa ukraińskiego. W roku szkolnym 1922/23 publiczne szkolnictwo powszechne w okręgu wołyńskim, gdzie według spisu Mariana Falskiego było zaledwie 15,1% dzieci polskich, składało się z 543 szkół z polskim językiem nauczania, 89 szkół dwujęzycznych i 442 ukraińskich³¹.

Z porównania stanu liczbowego szkolnictwa ukraińskiego z 1925/26 ze stanem z roku szkolnego 1924/25 wynika, że w ciągu jednego roku liczba szkół z ukraińskim językiem nauczania zmniejszyła się o 1253 szkoły, na przestrzeni bowiem jednego roku liczba tych szkół zmniejszyła się z 2532 do 1279. Równocześnie w tym samym czasie liczba szkół dwujęzycznych wzrosła ze 103 do 1462³².

Zmiany w poszczególnych województwach ilustruje poniższa tabela.

Tabela 4

Szkoły powszechne z ukraińskim językiem nauczania i utrakwistyczne w roku szkolnym 1925/26

Województwo	Szkoły z ukraińskim językiem nauczania	Szkoły utrakwistyczne (tylko publiczne)		Razem		
						w tym prywatne
ogółem w Polsce	1279	21	1462	2741		21
poleskie	1	1	1	2		1
wołyńskie	–	–	366	366		–
krakowskie	79	–	–	79		–
lwowskie	449	10	497	946		10
stanisławowskie	492	4	297	789		4
tarnopolskie	258	6	301	559		6

Źródło: „Rocznik statystyki RP”, 1927, s. 408, 409.

W województwie wołyńskim w ciągu jednego roku przestało istnieć 301 publicznych szkół podstawowych z ukraińskim językiem nauczania. Nauczanie dwujęzyczne wprowadzono do 272 nowych szkół, poza 94 dotychczasowymi.

W województwie poleskim powstały tylko 2 szkoły utrakwistyczne.

Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego przekształciło na swym terenie działania około 1000 szkół z wykładowym językiem ukraińskim na szkoły utrakwistyczne, wprowadzając równocześnie wykład dwujęzyczny do kilkudziesięciu szkół z polskim językiem nauczania.

W następnych latach przybywało szkół utrakwistycznych.

Według danych GUS w roku szkolnym 1929/30 szkół powszechnych z ukraińskim językiem nauczania było 790 (w tym 33 prywatne), a szkół utrakwistycznych 2336 (w tym 1 prywatna). W szkołach z ukraińskim językiem nauczania uczyło się ponad 93 tysiące uczniów (w tym prawie 4,4 tysiące w prywatnych), a w szkołach utrakwistycznych ponad 332 tysiące uczniów (w tym 110 w prywatnych)³³.

³¹ „Rocznik statystyki” GUS, 1924, s. 219.

³² S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 78.

³³ „Rocznik statystyki RP”, 1930, s. 380.

Ostatecznie w wyniku realizacji procesu utrakwizacji w roku szkolnym 1937/38, a zatem przed zakończeniem okresu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce, według danych GUS działało 461 szkół powszechnych z ukraińskim językiem nauczania (w tym 41 prywatnych), w których uczyło się prawie 59 tysięcy uczniów, i 3064 szkoły utrakwistyczne (w tym 4 prywatne), do których uczęszczało 473,4 tysiąca uczniów (z tego około 75% narodowości ukraińskiej). Ponadto w 2123 szkołach z polskim językiem wykładowym prowadzono naukę języka ukraińskiego jako przedmiotu dla prawie 340 tysięcy uczniów.

Tabela 5

Szkoły powszechne z ukraińskim językiem nauczania, dwujęzyczne i z nauką języka ukraińskiego jako przedmiotu w roku szkolnym 1937/38

Województwo	Szkoły z ukraińskim językiem nauczania	Szkoły utrakwistyczne	Szkoły z nauką języka ukraińskiego jako przedmiotu
ogółem	461	3064	2123
lwowskie	214	1199	324
stanisławowskie	146	705	250
tarnopolskie	92	581	660
wołyńskie	8	520	853
krakowskie	–	58	36
poleskie	1	1	–

Źródło: „Statystyka szkolnictwa 1937/38”, s. 27, 28.

Ukraińskie szkolnictwo średnie liczyło wówczas 24 gimnazja (w tym 21 z liceami) z ukraińskim językiem nauczania (w tym 19 szkół prywatnych) obejmujące 5,8 tysiąca uczniów oraz dwa państwowe gimnazja (z liceami) utrakwistyczne, do których uczęszczało 1,2 tysiąca uczniów. Ponadto było 5 szkół zawodowych z ukraińskim językiem wykładowym, liczących około 600 uczniów, oraz jedno wygasające seminarium nauczycielskie z ukraińskim językiem nauczania, w którym uczyło się około 100 uczniów³⁴.

W dziejach szkolnictwa białoruskiego w Polsce lat międzywojennych wyróżnić można trzy okresy. Okres pierwszy obejmował lata 1919–1923, tj. od zajęcia ziemi wileńskiej do ustawy Grabskiego. W tym czasie polityka władz oświatowych w stosunku do szkolnictwa białoruskiego nie była spójna i klarowna. Dominowały na przemian tendencje liberalne, to znów zaostrzenie kursu wobec oświaty białoruskiej.

Okres drugi, przypadający na lata 1924–1929, kształtował się pod wpływem działania ustawy Grabskiego, kiedy to ważna była utrakwizacja szkolnictwa białoruskiego.

Natomiast okres trzeci, obejmujący lata trzydzieste, cechowało stopniowe likwidowanie szkół białoruskich i białorusko-polskich.

³⁴ „Statystyka szkolnictwa 1934/35” i z r. 1937/38, s. 41, 50, 57. Por. też: K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie...*, s. 164 i nast.

Dzieciom białoruskim pozostawiono w zasadzie tylko możliwość uczęszczenia do szkół polskich. O ile w roku szkolnym 1934/1935 istniało jeszcze 16 publicznych placówek z białoruskim językiem nauczania, to w roku szkolnym 1937/1938 już ich nie prowadzono. Podobne tendencje występowały też w sferze szkolnictwa utrakwistycznego – w roku szkolnym 1936/1937 tego rodzaju placówek było 8, a rok później już tylko 5³⁵, z liczbą 766 uczniów w 44 szkołach z polskim językiem nauczania prowadzono jeszcze naukę języka białoruskiego jako przedmiotu dla 8,2 tys. uczniów.

Seweryn Wysłouch, na podstawie badań ankietowych, zbadał poczucie narodowe ludności białoruskiej zamieszkującej 107 wsi we wschodnich i północno-wschodnich powiatach Wileńszczyzny.

Z przeprowadzonych badań wynika, że mimo przeszkód ze strony administracji państwowej, mimo braku szkół białoruskich, białoruskiej oświaty dorosłych, organizacji i prasy białoruskiej, tendencje do białorutenizacji były wśród badanej ludności niewątpliwie silniejsze od tendencji polonizacyjnych.

*Proces uświadomienia białoruskiego – łączy się ze stosunkiem niechęci lub wrogości do państwa i władz, jak również do polskich organizacji i prasy. Obok świadomości narodowej białoruskiej występuje również radykalizm społeczny, w niektórych przypadkach przechodzący w komunizm lub sympatie prosowieckie*³⁶.

Mniejszość niemiecka odznaczała się wysoką świadomością narodową i zdecydowanie określała swą narodowość i język. Ale i polskie władze państwowe traktowały ją w szczególnie sposób, wykraczając nawet poza zobowiązania międzynarodowe przez organizowanie publicznych szkół niemieckich również na terytoriach, które w przeszłości nie były pod zaborem niemieckim. Dążenie do zaspokojenia żądań niemieckim w zakresie szkolnictwa narodowościowego podyktowane było siłą ekonomiczną i polityczną mniejszości niemieckiej oraz z roszczeniową postawą III Rzeszy. Stąd też Niemcy mieli najbardziej rozwinięty system szkół z ojczystym językiem nauczania.

Tabela 6

Publiczne szkoły powszechne z niemieckim językiem nauczania (z wyjątkiem Górnego Śląska) pod koniec 1921 r.

Terytorium	Szkoły	Nauczyciele	Uczniowie
poznańskie	884	859	53,6
pomorskie	369	422	27,8
Galicja	27	67	2,6
cieszyńskie	19	67	4,0
b. Królestwo Kongresowe	239	389	17,7

³⁵ Cyt. za: H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2000, s. 108.

³⁶ S. Wysłouch, *Świadomość narodowa ludności prawosławnej zamieszkującej wschodnie i północno-wschodnie powiaty Wileńszczyzny*, Warszawa 1939, s. 165.

Wołyń	24	26	1,1
ogółem	1562	1830	106,8

Źródło: S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*..., s. 127.

Pod koniec 1921 roku funkcjonowało 1562 szkół powszechnych z niemieckim językiem nauczania. Ponadto w 97 szkołach początkowych na Pomorzu i w Poznańskim prowadzono naukę języka niemieckiego jako przedmiotu oraz nauczano religii po niemiecku. Nauczycielami szkół niemieckich byli wyłącznie Niemcy. Języka polskiego nauczano w wymiarze od 2 do 6 godzin tygodniowo, poczynając od klasy czwartej. W Grudziądzu i Bydgoszczy czynne były dwa seminaria nauczycielskie z niemieckim językiem wykładowym. Prywatne szkolnictwo niemieckie liczyło w Poznańskim 13, a w Pomorskiem 9 pełnych gimnazjów ogólnokształcących, natomiast prywatne szkolnictwo powszechne w Poznańskim – 15, a na Pomorzu 11 szkół³⁷.

Na Górnym Śląsku szkolnictwo niemieckie liczyło wówczas 71 szkół państwowych początkowych, 3 gimnazja państwowe i 5 gimnazjów miejskich subwencjonowanych przez państwo oraz 14 początkowych szkół prywatnych³⁸.

Wraz z emigracją ludności niemieckiej do ojczyzny kurczył się stan posiadania szkolnictwa niemieckiego w Polsce. Mimo zmniejszenia jego stanu liczbowego w roku szkolnym 1936/37 naukę w języku ojczystym pobierało 50 tysięcy dzieci niemieckich uczęszczających do szkół powszechnych, w tym 40,7 tysiąca uczyło się w szkołach z niemieckim językiem wykładowym. Ponadto w 78 szkołach powszechnych 8,1 tysiąca dzieci uczyło się języka niemieckiego i pobierało naukę religii w języku niemieckim. Na szkolnictwo średnie ogólnokształcące z niemieckim językiem nauczania składało się w 1937/38 roku szkolnym 15 gimnazjów liczących 2,5 tysiąca uczniów (2 państwowe i 13 prywatnych). Przy 13 gimnazjach były licea ogólnokształcące, liczące około 400 uczniów (w tym 2 państwowe)³⁹.

Specyficzną mniejszość w II RP stanowiła społeczność żydowska.

Wśród Żydów występowały różne, walczące ze sobą nurty ideowe. Ruch syjonistyczny⁴⁰ opowiadał się za powrotem Żydów do Palestyny, pozostałe nurty uznawały Polskę za kraj rodzimy.

Ruch asymilatorski wyrażał tendencje do przejęcia przez polskich Żydów języka polskiego i kultury polskiej i stopniowego zespolenia z narodem polskim. Asymilatorzy zwalczali separatyzm żydowski i wsteczne tendencje ortodoksów. Stronictwem asymilatorów było Zjednoczenie Polaków Wyznania Mojżeszowe-

³⁷ Cyt. za: S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*..., s. 127.

³⁸ Tamże, s. 128.

³⁹ Tamże, s. 130–131.

⁴⁰ Najbardziej wpływowymi stronnictwami syjonistycznymi były: Organizacja Syjonistów Ortodoksów „Mizrachi” oraz Organizacja Syjonistyczna w Polsce. „Mizrachi” była rzecznikiem rozwoju kulturalno-narodowego Żydów na zasadach religii i tradycji żydowskiej w narodowym języku hebrajskim. Dążyła ona do zdobycia autonomii narodowej dla Żydów polskich, opartej na narodowowyznaniowych gminach żydowskich. Mizrachistyczną centralą oświatową była organizacja „Jabne”, która zakładała i utrzymywała szkoły o charakterze narodowym i hebrajskim języku nauczania.

go, które powstało w Warszawie w 1920 r. Asymilatorzy uważali, że Żydzi nie stanowią odrębnej narodowości, lecz są grupą wyznaniową⁴¹.

Wobec braku państwowych szkół z żydowskim lub hebrajskim językiem nauczania mniejszość żydowska pragnąca uczyć swe dzieci w tych językach zakładała szkoły prywatne.

Tabela 7

Prywatne szkolnictwo żydowskie z niepolskim językiem nauczania w roku szkolnym 1937/38 (liczby uczniów w tysiącach)

Język nauczania	Ogółem		W tym na wsi	
	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie
żydowski	57	8,1	10	0,8
hebrajski	162	27,4	64	7,6
żydowski i hebrajski	7	0,9	1	0,0
polski i żydowski	112	11,6	6	0,6
polski i hebrajski	114	17,0	19	1,8
Razem	452	65,0	100	10,8

Źródło: S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 170.

Szkoły żydowskie (zwane chederami) dbały głównie o wychowanie religijne dzieci i młodzieży. Uczyły się w nich dzieci w wieku od 5 do 12 lat, a językiem wykładowym był język żydowski (jidysz). Przy czym były dwa typy chederów: chedery zreformowane (8 letnie, 6 klasowe), uznane przez władze oświatowe (po spełnieniu okresowych warunków) za szkoły umożliwiające uczniom spełnienie obowiązku szkolnego, oraz chedery starego typu, gdzie nie prowadzono nauki przedmiotów świeckich, a dzieci uczyły się po zajęciach w szkole publicznej.

Szkoły religijne dla dziewcząt utrzymywała organizacja „Bejs Jakow”. Placówki tej organizacji miały na celu wychowanie dziewcząt w duchu religijnym i narodowym.

Organizacja szkolna „Jabne”, powołana przez stowarzyszenie „Mizrachi”, tworzyła szkoły, których zadaniem było pielęgnowanie ducha religijno-narodowego. Były to szkoły będące swoistego rodzaju syntezą tradycyjnego chederu i nowoczesnej szkoły.

Drugą grupę narodowych szkół hebrajskich stanowiły szkoły organizacji „Tarbut”, popierane przez umiarkowane lewicowe partie syjonistyczne.

Na terenie II Rzeczypospolitej istniały też prywatne szkoły świeckie z językiem jidysz jako językiem wykładowym. Szkoły te były organizowane przez Centrale Jidisze Szul Organizacje – Centralną Żydowską Organizację Szkolną (tzw. CISZO). Dominowały w niej wpływy partii robotniczych, przede wszystkim Bundu⁴² i Poalej Syjonu⁴³. Szkoły CISZO wychowywały w duchu narodowej

⁴¹ Tamże, s. 57.

⁴² Bund – Allgemeiner Jidyszer Arbeter Bund in Lite, Poilen un Rusland (Powszechny Żydowski Związek Robotniczy na Litwie, w Polsce i Rosji, współzałożyciel CISZO).

⁴³ Poalej Syjon – jidysz: Jidisze Socjaldemokratisze Arbeter Partaj Poalej Syjon (Żydowska Socjaldemokratyczna Partia Robotnicza Robotnicy Syjonu), łącząca syjonizm z marksizmem. Postulowała utworzenie socjalistycznego, bezklasowego państwa żydowskiego w Palestynie oraz autonomię narodową.

kultury żydowskiej oraz socjalizmu. Nauczanie odbywało się w języku jidysz. Szkoły te nie prowadziły nauczania religii, przeciwstawiały się chederowi, a decydującą rolę w nauczaniu odgrywały nauki przyrodnicze i humanistyczne. Szkoły prowadziły też nauczanie języka polskiego oraz historii Polski⁴⁴.

W roku szkolnym 1928/1929 działało 114 świeckich szkół powszechnych. CISZO zorganizowało też 46 domów dziecka, 52 szkoły wieczorowe, 3 gimnazja i jedno seminarium nauczycielskie. Razem naukę pobierało 24 tys. uczniów. Szkoły te napotykały jednak trudności ze strony władz z przyczyn politycznych. W roku szkolnym 1934/1935 nastąpił wyraźny spadek liczby uczniów – do 15,2 tys.⁴⁵ Spadek liczby szkół organizowanych przez CISZO był też spowodowany kryzysem gospodarczym, bowiem organizacja obejmowała głównie środowiska uboższe.

Wielu uczniów Żydów uczyło się w prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących z polskim językiem wykładowym. W roku szkolnym 1938/1939 funkcjonowało 81 gimnazjów ogólnokształcących (67 z prawami szkół państwowych i 14 nieposiadających ich) oraz 66 liceów ogólnokształcących (w tym 42 z prawami szkół państwowych i 24 bez praw)⁴⁶.

Tabela 8

Rozmieszczenie terytorialne żydowskich prywatnych szkół średnich z polskim językiem wykładowym w roku szkolnym 1938/39

Okręg szkolny	Gimnazjum z prawami	Gimnazjum bez praw	Licea z prawami	Licea bez praw
brzeski	3	2	3	–
krakowski	9	4	8	1
lubelski	3	1	–	3
lwowski	9	2	6	4
pomorski	1	–	1	–
poznański	1	–	1	–
warszawski	31	1	15	15
wileński	6	2	5	1
wołyński	4	–	3	–
śląski	–	–	–	–
Razem	67	14	42	24

Źródło: S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*..., s. 184.

Ze względu na różne tendencje językowe panujące wśród mniejszości żydowskiej ustalenie jednolitego języka nauczania w szkołach żydowskich było niemożliwe. Trzeba by stosownie do istniejących wśród Żydów orientacji tworzyć odrębne szkoły z żydowskim, hebrajskim i polskim językiem nauczania oraz szkoły dwujęzyczne: z polskim i żydowskim, polskim i hebrajskim oraz ży-

⁴⁴ S. Mendelsohn, *Nowa szkoła żydowska*, w: „Szkoła i Życie”, Warszawa 1924.

⁴⁵ *Encyklopedia historii Drugiej Rzeczypospolitej*, red. A. Garlicki, Z. Landau, W. Roszkowski, P. Stawicki, J. Tomaszewski, Warszawa 1999, s. 64.

⁴⁶ H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe*..., s. 182.

dowskim i hebrajskim językiem wykładowym⁴⁷. Sytuacja ta poważnie utrudniała wprowadzenie w życie zobowiązań *Małego traktatu wersalskiego* w sprawie organizowania nauki początkowej w ojczystym języku mniejszości.

Godnym uwagi jest też udział młodzieży różnych narodowości na średnim szczeblu kształcenia zamieszkałej w województwie białostockim, gdzie (przypominam) co trzeci mieszkaniec określał swój język ojczysty jako niepolski.

Z raportu (z 1 grudnia 1927 roku) dotyczącego narodowości uczniów szkół gimnazjalnych na przykład w przypadku województwa białostockiego wynika, że w 13 państwowych gimnazjach było: 3662 uczniów narodowości polskiej, 298 żydowskiej, 57 rosyjskiej, 38 niemieckiej, 30 białoruskiej, 13 ruskiej i 7 innej. W 23 gimnazjach prywatnych narodowość uczniów kształtowała się następująco: 2734 Żydów, 1213 Polaków, 35 Rosjan, 5 Niemców, 2 Białorusinów, 1 Litwin i 4 uczniów innych narodowości. Należy nadmienić, że pięć gimnazjów prywatnych w Białymstoku, dwa w Grodnie, po jednym w Łomży i w Suwałkach były przeznaczone wyłącznie dla młodzieży żydowskiej⁴⁸.

W zestawieniach dla szkół gimnazjalnych w latach następnych nie uwzględniono narodowości uczniów, wskazując jedynie na ich wyznanie. U Żydów wyznanie i narodowość były równoznaczne, czego nie można odnieść do ewangelików i prawosławnych, zaś rzymskich katolików uznawano za Polaków.

Podział uczniów szkół średnich ogólnokształcących według wyznań wskazuje na względnie wysoki odsetek uczniów wyznania mojżeszowego, co było spowodowane wybitnie miejskim charakterem tej ludności. Bowiern spośród ludności wyznania mojżeszowego w miastach mieszkało 75%, natomiast spośród ludności wyznania rzymskokatolickiego – 23%, ewangelickiego – 27%, innych wyznań 7%⁴⁹. Ponieważ szkoły średnie ogólnokształcące mieściły się w zasadzie w miastach, były łatwiej dostępne dla ludności miejskiej niż dla wiejskiej, z tego też powodu w większej mierze były wykorzystywane przez te grupy narodowościowe lub wyznaniowe, które w większym odsetku mieszkaly w miastach. Oczywiście nie był to czynnik jedyny. Na stopień wykorzystywania szkół przez różne grupy społeczne wpływały bardzo silnie różnice zamożności, tradycje itp.

Jeśli jednak choć częściowo wyeliminujemy wpływ tego czynnika, jakim jest skupienie jednych grup wyznaniowych bardziej w miastach, a innych na wsi, i obliczymy *stosunek liczby uczniów każdej grupy nie do ogółu ludności, lecz do sumy pełnej liczby ludności miejskiej i 1/5 ludności (na Śląsku 2/5) ludności wiejskiej, wówczas różnice w stopniu wykorzystania szkoły średniej przez dzieci ludności wyznania rzymskokatolickiego (21 uczniów na 1000 ludności), ewangelickiego (20 na 1000) i mojżeszowego (19 na 1000) prawie się wyrównają*⁵⁰. Małe odchylenia od tej normy dotyczą innych wyznań, głównie greckokatolickiego⁵¹.

⁴⁷ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 204.

⁴⁸ R. Cebrowicz, *Szkoły średnie w województwie białostockim w latach 1919–1939*, Lublin 1976, s. 94.

⁴⁹ M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, s. 41.

⁵⁰ Tamże, s. 41.

⁵¹ Por. M. Falski, *Atlas szkolnictwa...*, s. 44.

Jeżeli natomiast porówna się uczniów szkół państwowych, samorządowych i prywatnych według wyznań na poszczególnych obszarach kraju, to okaże się, iż w Polsce Centralnej, Wschodniej i Zachodniej w szkołach państwowych i samorządowych znacznie większy odsetek uczniów – w porównaniu do szkół prywatnych – stanowiła młodzież wyznania rzymskokatolickiego. Ogółem w państwowych szkołach średnich ogólnokształcących w roku szkolnym 1928/29 uczyło się 79,5% uczniów wyznania rzymskokatolickiego, w szkołach samorządowych – 86,6%, natomiast w szkołach prywatnych – 52,1%⁵².

W gimnazjach państwowych w samym w Białymstoku w latach 1928–1930 rzymscy katolicy stanowili 82,2%, prawosławni – 6,2%, uczniowie wyznania mojżeszowego – 6,1%, ewangelickiego – 5,3% i inni – 0,2%. W gimnazjach prywatnych przewagę mieli wyznawcy mojżeszowi (96,6%), większość bowiem tych szkół była przeznaczona wyłącznie dla młodzieży żydowskiej. Uczniowie wyznania rzymskokatolickiego w gimnazjach prywatnych stanowili zaledwie 2,3%, prawosławni – 0,7%, ewangelicy 0,3%, inni – 0,1%⁵³.

Reasumując, rozwój oświaty i kultury ojczystej mniejszości narodowych oraz realizacja nauczania w języku ojczystym była zaspokojona w bardzo różnym stopniu. Mniejszości liczebnie silne, o wysokim stopniu uświadomienia (np. mniejszość niemiecka), miały możliwość kultywowania właściwości narodowych i kulturalnych. Natomiast mniejszościom, którym przypisywano mniejszy stopień świadomości narodowej (np. białoruskiej), ograniczano swobodę w kwestii niektórych dziedzin życia etnicznego, likwidując stopniowo ich placówki oświatowe i kulturalne. Godziło to w ambicje narodowe mniejszości traktujących szkołę z ojczystym językiem nauczania jako niezbędne ogniwo wychowania narodowego. Powodowało to niechęć mniejszości do państwa polskiego i sprzyjało rozszerzaniu tendencji antypaństwowych, co utrudniało starania władz państwowych zmierzających do zespolenia ogółu obywateli z państwem.

Z drugiej jednak strony Druga Rzeczypospolita była ostatnim okresem swobodnego rozwoju kultury mniejszości narodowych w Polsce. W Jędrzejewiczowskim programie nauczania m.in. dla szkół z polskim językiem wykładowym postawiono wyraźnie zagadnienie mniejszości narodowych, wskazując na konieczność zbliżenia młodzieży polskiej do dziejów kulturalnych mniejszości. Uwzględniano warunki rozwoju narodowości i wyznań oraz *fakt, iż dorobek kulturalny poszczególnych regionów i mniejszości składa się na wspólną kulturę Polski*⁵⁴. Pod tym kątem starano się prowadzić dobór treści programowych, aby wzbudzić zainteresowanie i poszanowanie uczniów dla historii i kultury mniejszości oraz rozwijać potrzebę i gotowość współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego.

⁵² „Rocznik Statystyczny RP”, Warszawa 1930, tabl. 24, s. 392.

⁵³ *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1928–1934*, Białystok 1934, s. 112 i 121.

⁵⁴ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*..., s. 208.

Zwracano przy tym uwagę na to, że odbudowanie państwa polskiego *stało się równocześnie odbudową życia mniejszości narodowych opartego na jagiellońskiej idei równości i wolności*⁵⁵.

Polityka narodowościowa polskich władz okresu międzywojennego wydaje się być polityką demokratyczną i odpowiadającą polskiej racji stanu. Szkolnictwo utrakwistyczne było znamioną wykładnią respektowania dążeń narodowych mniejszości i dawało szansę kultywowania własnej tradycji i kształtowania świadomości narodowej. Zaś wychowanie w duchu państwowym wpływało na postrzeganie wszystkich mieszkańców kraju w kategoriach obywatelskich.

BIBLIOGRAFIA

Teksty źródłowe:

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1919 r. Nr 12/13.

Dziennik Ustaw RP z 1924 r. Nr 79.

Falski M., *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932.

„Rocznik statystyki RP”, Warszawa, GUS, 1924–1938.

„Statystyka szkolnictwa”, Warszawa, GUS, 1934/35 i 1937/38.

Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1928–1934, Białystok 1934.

Opracowania naukowe:

Adamski W., *Wychowanie państwowe – próba ujęcia podstaw socjologicznych*, Poznań 1933.

Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.

Cebrowicz R., *Szkoły średnie w województwie białostockim w latach 1919–1939*, Lublin 1976.

Chałupczak H., Browarek T., *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2000.

Czerwiński S., *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931.

Encyklopedia historii Drugiej Rzeczypospolitej, red. A. Garlicki, Z. Landau, W. Roszkowski, P. Stawecki, J. Tomaszewski, Warszawa 1999.

Hoppe J., *Obywatel – państwo*, Warszawa 1933.

Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji: kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994.

Komaniecki J., *Wychowanie państwowo-obywatelskie. Garść uwag o naukach humanistycznych*, Kraków 1932.

Krąpiec M. A., *Rozważania o narodzie*, Lublin 2000.

⁵⁵ Tamże, s. 208.

Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968.

Olszewicz B., *Obraz Polski dzisiejszej*, Warszawa 1938.

Piwowarczyk M., *Rola szkół prywatnych w aktywizowaniu małych społeczności lokalnych w Wielkopolsce w okresie II Rzeczypospolitej (na przykładzie Gostynia)*, w: *Funkcje prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, red. E. J. Kryńska, Białystok, Trans Humana, 2004.

Pohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1933.

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2010.

Radziwiłł A., *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, Warszawa 1966.

Sanojca K., *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, 2013.

Skwarczyński A., *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931.

Sujkowski A., *Polska niepodległa*, Warszawa 1926.

Wysłouch S., *Świadomość narodowa ludności prawosławnej zamieszkującej wschodnie i północno-wschodnie powiaty Wileńszczyzny*, Warszawa 1939.

Czasopisma:

Grabski S., *Szkoły dwujęzyczne*, w: „Muzeum” 1927.

Krysiński A., *Liczba i rozmieszczenie Białorusinów w Polsce*, w: „Sprawy Narodowościowe” 1928, nr 3/4.

Mendelsohn S., *Nowa szkoła żydowska*, w: „Szkoła i Życie”, Warszawa 1924.

Szmyd K., *Edukacja dla kultury społecznej i kondycja wspólnoty*, w: „Kultura i Edukacja” 2006.

Education based on the needs of multicultural communities in II RP

Summary

The educational policies of the Second Polish Republic as regards non-Polish minorities were shaped by its ethnic policy, which resulted in various treatment of different minority groups at different points in time and different parts of the country.

However, in general, the educational policy of Polish authorities during the interwar period seems to have been democratic and in line with both Poland's national interest and the educational needs of the minorities. Multicultural communities could cultivate their own traditions and ethnic identity. At the same time, civic education upheld the perception that all inhabitants of the country as its citizens.

Keywords: education, needs, multicultural communities, Second Polish Republic.

BARBARA KALINOWSKA-WITEK
Lublin

BUDOWA RANGI ZAWODU NAUCZYCIELA POLSKIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ W ŚWIETLE CZASOPISMA „PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY” W LATACH 1918–1939

WSTĘP

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku jednym z najważniejszych problemów odrodzonego państwa stała się reforma systemu edukacji. Pojawiały się różne propozycje rozwiązania tej kwestii, spierano się zarówno o kształt organizacyjny polskiej szkoły, jak też o jej założenia programowe¹. Pierwszym aktem prawnym, normującym organizację szkolnictwa, była ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 1920 roku². Kolejną ważną sprawą było właściwe przygotowanie nauczycieli do pracy. Należało jak najszybciej stworzyć warunki do zdobycia lub uzupełnienia kwalifikacji tym, którzy ich nie posiadali, a podjęli już pracę w szkole. Zwracano też uwagę, że każdy nauczyciel musi być jednocześnie wychowawcą. Nie może jednak wychowywać innych, jeśli sam zachowuje się niewłaściwie, jeżeli swym postępowaniem ubliża godności zajmowanego stanowiska. Wychowawca dzieci i młodzieży powinien wciąż doskonalić siebie, gdyż ma być wzorem do naśladowania. Musi pamiętać, że nauczycielem i wychowawcą jest nie tylko w murach szkoły, ale w każdej sytuacji codziennego życia. Reforma ustroju szkolnictwa, wprowadzona w 1932 roku przez Janusza Jędrzejewicza, postawiła przed nauczycielami kolejne wyzwania w zakresie realizowanych treści i metod pracy z młodzieżą³. Nauczyciel, chcący sprostać stawianym mu wymaganiom, musiał wciąż doskonalić siebie i wzbogacać własny warsztat metodyczny.

¹ S. Mauersberg, *Pierwsze akty ustawodawcze*, w: *Historia wychowania wiek XX*, t. 1, red. J. Miąso, Warszawa, PWN, 1984; F. W. Araszkiewicz, *Kierunek rozwoju średnich szkół ogólnokształcących*, w: *Historia wychowania...*

² *Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych* (Dz. U. RP z dn. 23 VI 1920 r. Nr 50, poz. 304).

³ M. Pecherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa, PWN, 1978; S. Mauersberg, *Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku*, w: *Historia wychowania...*

Wszystkie te zagadnienia poruszano w czasopismach kierowanych do nauczycieli. Problemowi etyki zawodowej poświęcono wiele miejsca zwłaszcza w „Przeglądzie Pedagogicznym” – organie prasowym Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW) oraz w dodatku do tego pisma – „Sprawach Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych”. „Przegląd Pedagogiczny” założył w 1882 roku Eugeniusz Babiński. Czasopismo było poświęcone sprawom wychowania domowego i szkolnego, ukazywało się jako dwutygodnik. Obowiązki redaktorów pełnili kolejno: Eugeniusz Babiński (1882–1885), Florian Łagowski (1886–1889), Jan Władysław Dawid (1890–1897) i Kazimierz Król (1898–1905)⁴. Od początku 1906 roku pismo redagowane przez Kazimierza Kujawskiego wydawano pod zmienionym tytułem „Szkoła Polska”⁵, a dwa lata później redaktorem „Spraw Szkolnych” został Zygmunt Lipka⁶. Częste zmiany nazwy pisma wiązały się z represjami ze strony władz carskich po stłumieniu strajku szkolnego 1905 roku (m.in. odbieraniem koncesji na wydawanie czasopism). W latach 1909–1916 „Przegląd Pedagogiczny” ukazywał się jako miesięcznik pod tytułem „Wychowanie w Domu i Szkole”, a redagowany był przez Tomasza Świętochowskiego. Pomimo zmian tytułów oraz osób na stanowiskach redaktorów nie zmieniał się zasadniczy charakter pisma⁷. W latach 1917–1918 czasopismo stało się organem prasowym Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, redagowanym przez Bogdana Nawroczyńskiego, obowiązki sekretarza redakcji pełnił Władysław Kopczewski. W 1919 roku, z chwilą połączenia się istniejącego od 1884 roku we Lwowie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych ze Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego (istniejącym od 1905 roku w Warszawie) i przyjęciu wspólnej nazwy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW) „Przegląd Pedagogiczny” został organem prasowym TNSW⁸. Obowiązki redaktora przejął Tadeusz Łazowski (od numeru 3–4 z 1919 roku). Następnie obowiązki redaktora pełnili kolejno: Władysław Kopczewski (1920), Tomasz Świętochowski (1920–1921), Lucjan Zarzecki (1922–24), Wiktor Wąsik (1925), Henryk Galle (listopad 1925 – wrzesień 1934), Maksymilian Tazbir (listopad 1934–1939). Od 1920 r. „Przegląd Pedagogiczny” był redagowany przy współudziale Komitetu Redakcyjnego. W skład ścisłego Komitetu wchodził: prezes Zarządu Głównego TNSW, sekretarz generalny Zarządu Głównego TNSW, redaktor naczelny „Przeglądu Pedagogicznego”, sekretarz Komitetu Redakcyjnego i dwóch członków. W 1927 roku do Komitetu należeli: dr Emanuel Łoziński, Józef Grabowski, Henryk Galle, Henryk Tański, Leon Płoszewski, Włodzimierz Topoliński⁹. „Przegląd Pedagogiczny” towarzyszył nauczycielom przez

⁴ A. Karbowski, *Polskie czasopisma pedagogiczne*, w: „Wychowanie w Domu i Szkole” 1912, nr 3, s. 53.

⁵ Tamże, s. 94.

⁶ *Od Redakcji*, w: „Sprawy Szkolne” 1908, nr 1, s. 3.

⁷ „Wychowanie w Domu i Szkole” z lat 1909–1916.

⁸ P. Sosnowski, *40-lecie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych*, w: „Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych” (dalej: „Sprawy Towarzystwa”: „ST”) 1924, nr 19, s. 309–310.

⁹ *Od Redakcji*, w: „Przegląd Pedagogiczny” (dalej: „PP”) 1927, nr 1, s. 4.

cały okres międzywojenny. W latach 1917–1921 ukazywał się jako miesięcznik, następnie jako kwartalnik (1922–1925), tygodnik (1926–1937) oraz dwutygodnik (1938–1939)¹⁰. Z czasopiśmie współpracowali czołowi działacze TNSW: Paweł Sosnowski, Ludwik Jaxa-Bykowski, Tadeusz Mikułowski; nauczyciele gimnazjalni: Dominik Zbierski, Kazimierz Kulwieć, Henryk Lipski – z różnych części Polski, przeważnie zrzeszeni w kołach terenowych TNSW, oraz profesoria wyższych uczelni: Jan Szczepański, Bogdan Nawroczyński, Józefa Joteyko i wielu innych¹¹.

„Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych” jako odrębny dodatek do „Przeglądu Pedagogicznego”, dotyczący spraw korporacyjno-zawodowych TNSW, ukazywał się w latach 1920–1925. Do numeru 6/7 z 1921 roku „Sprawy Towarzystwa” wydawano jako miesięcznik pod redakcją Tomasza Świętochowskiego, następnie do końca 1922 roku jako tygodnik redagowany przez Kazimierza Plucińskiego. W latach 1923–1925 redakcją dodatku zajmował się Zygmunt Stankiewicz¹². Oba omawiane czasopisma wydawano w Warszawie, z inicjatywy TNSW. 8 listopada 1925 roku Komitet Redakcyjny „Spraw Towarzystwa” wspólnie z Zarządem Głównym TNSW, podjął uchwałę o połączeniu pisma z „Przeglądem Pedagogicznym” w jeden tygodnik¹³.

Redakcja i publicyści wymienionych czasopism postawili sobie za cel uświadomienie nauczycielom ich zadań i odpowiedzialności za los przyszłych pokoleń. Informowano też czytelników o sytuacji w oświacie, krytycznie odnoszono się do tworzonych projektów ustaw i rozporządzeń, wyjaśniano nauczycielom ich prawa, zachęcano do pracy nad sobą.

Problematykę związaną z rozwojem oświaty na ziemiach polskich po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku poruszało w swych opracowaniach wielu historyków wychowania. Wśród osób analizujących pozycję i rolę nauczycieli ważne miejsce zajmuje Antoni Smołański¹⁴. W odradzającym się państwie szczególna rola przypadała szkole średniej ogólnokształcącej, przygotowującej młodzież do studiów wyższych, kształcącej przyszłą inteligencję, dlatego też nauczyciele tej szkoły powinni właściwie pojmować swoje obowiązki społeczne. Wiele informacji na temat roli i zadań szkolnictwa średniego można znaleźć w opracowaniach

¹⁰ „Przegląd Pedagogiczny” z lat 1918–1939.

¹¹ „Przegląd Pedagogiczny” z lat 1918–1939.

¹² „Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych” z lat 1920–1925.

¹³ *Od Redakcji*, w: „ST” 1925, nr 4, s. 711.

¹⁴ A. Smołański, *Pedeutologia historyczna*, Wrocław, Wyd. MarMar, 2006; tenże, *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 r.*, Opole, Wyd. WSP, 1990; tenże, *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Opole, Wyd. WSP, 1994; tenże, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole, Wyd. Uniwersytet Opolski, 1997; tenże, *Idealy wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, Opole, Wyd. Uniwersytet Opolski, 1994; tenże, *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku*, Opole, Wyd. Uniwersytet Opolski, 1996.

¹⁵ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?* Wrocław, Wyd. PAN, 1988.

¹⁶ F. W. Araszkiewicz, *Tadeusza Jana Łopuszańskiego koncepcja szkoły średniej ogólnokształcącej*, Rydzyna, Wyd. Towarzystwa Miłośników Rydzyny, 1987; tenże, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, PWN, 1978.

Stanisława Mauersberga¹⁵, Feliksa W. Araszkiewicza¹⁶, pozycjach pod redakcją Krzysztofa Jakubiaka i Tomasza Maliszewskiego¹⁷, Elwiry Jolanty Kryńskiej¹⁸, Edyty Bartkowiak, Edyty Kahl¹⁹ i wielu innych. W okresie dwudziestolecia międzywojennego szczególną rolę pełniły organizacje nauczycielskie, skupiające nauczycieli różnych poziomów i typów szkół. Najwięcej nauczycieli szkół średnich należało do Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich, który od lipca 1930 roku przyłączył się do Związku Nauczycielstwa Polskiego jako Sekcja Nauczycieli Szkół Średnich²⁰. Zagadnieniom tym poświęcone zostały m.in. opracowania Barbary Łuczyńskiej²¹, Janiny Chodakowskiej²², Joanny Szafran²³, Mieczysława Marczyka²⁴. Brakuje jednak opracowań opartych na materiale źródłowym zawartym w czasopiśmie z lat 1918–1939, adresowanych do nauczycieli szkół średnich²⁵. Zamieszczone w nich artykuły omawiają istotne dla tej grupy zawodowej zagadnienia, a jednocześnie ukazują sposób ich spostrzegania przez zainteresowanych nauczycieli. Niniejszy artykuł jest próbą analizy problemów ważnych dla funkcjonującej w Drugiej Rzeczypospolitej szkoły i pracującej w niej pedagogów.

„PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY” WOBEC PRAGMATYKI NAUCZYCIELSKIEJ

Od 1918 roku polskie władze oświatowe podjęły intensywne prace nie tylko nad tworzeniem podstaw ustrojowych szkolnictwa, ale dążyły również do ujednoczenia przepisów określających stosunki służbowe nauczycieli. Nie było to zadanie łatwe, gdyż na terenach odradzającego się państwa, znajdujących się dotąd pod władzą trzech zaborców, obowiązywały zróżnicowane rozwiązania prawne. W byłym zaborze austriackim nauczyciele szkół średnich mieli własną pragmatykę, na ziemiach byłego zaboru pruskiego stosowano ustawy pruskie, natomiast

¹⁷ *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków, Wyd. Impuls, 2011.

¹⁸ E. J. Kryńska, *Funkcje prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Białystok, Wyd. Trans Humana, 2004.

¹⁹ *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, red. E. Bartkowiak, E. Kahl, Zielona Góra, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, 2010.

²⁰ *Zjednoczenie organizacji nauczycielskich*, w: „Ogniwo” 1930, nr 6, s. 221–223.

²¹ B. Łuczyńska, *Krakowskie Koło TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884–1939*, Kraków, Wyd. UJ, 1991.

²² J. Chodakowska, *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i jego udział w reformie szkół średnich w Polsce międzywojennej*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1986, t. XXIX, s. 69–106.

²³ J. Szafran, *Dla dobra polskiej szkoły. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i jego funkcje społeczno-oświatowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 2010.

²⁴ M. Marczyk, *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919–1939*, Warszawa, NK, 1970.

²⁵ Istnieją dwa opracowania oparte na analizie materiału zawartego w „Przeglądzie Pedagogicznym”, ale dotyczą one wcześniejszego okresu. Zob.: T. Kamiński, *Przegląd Pedagogiczny (1882–1905). Zarys monograficzny*, Wrocław, Wyd. P.A.N., 1978; „Przegląd Pedagogiczny” 1882–1905. *Dzieje wydawnictwa oraz spis rzeczy i autorów*, oprac. A. Białowiejski, A. Jaczynowski, E. Konopczyński, K. Król, F. Łagowski, A. Szcycówna, Warszawa, druk W. Łazowski, 1907.

na terytorium Królestwa Kongresowego obowiązywały przepisy tymczasowe. Ziemi na Kresach Wschodnich nie posiadały żadnych ustaw – przy zatrudnianiu nauczycieli posługiwano się przepisami stworzonymi przez rządy okupacyjne lub przepisami przejściowymi. Panujący chaos powodował niepewność sytuacji pracowników szkoły²⁶. Dlatego zarówno władze oświatowe, jak i organizacje nauczycielskie za jedną z najbardziej pilnych spraw uznały opracowanie projektu pragmatyki i jak najszybsze jej zatwierdzenie.

Już w 1921 roku TNSW poddało krytycznej analizie tworzony właśnie projekt pragmatyki, wskazując na akcentowanie w nim przede wszystkim przewinień i uchybień nauczycieli. Towarzystwo protestowało przeciwko dopatrywaniu się w postępowaniu nauczycieli niesumienności i unikania obowiązków oraz umieszczaniu w rozporządzeniu szczegółowego wykazu kar²⁷. W następnych latach jeszcze niejednokrotnie dyskutowano nad słusnością założeń pragmatyki. Nauczyciele byli na bieżąco informowani o postępie prac nad ustawą, o wątpliwościach TNSW dotyczących słusności niektórych w niej zapisów i płynących stąd niebezpieczeństwach dla całego stanu nauczycielskiego. Zagadnienia te były poruszane przeważnie w „Sprawach Towarzystwa”²⁸. Publicyści podkreślali, że tak skonstruowana pragmatyka *złych nauczycieli nie naprawi swymi nakazami i zakazami, lecz skłoni do nowych wykrętów, dobrych zaś skrepuje, zniechęci i zamiast obywateli-wychowawców da nam suchych formalistów, dbających tylko o to, aby zadośćuczynić poszczególnym artykułom nakazu, nie interesując się tym, czy jest w tym dusza*²⁹. W kwestii odpowiedzialności służbowej nauczycieli TNSW żądało wyeliminowania kar pieniężnych, które *ubliżają zarówno podśqdnemu nauczycielowi, jak i władzy, która karę wymierza*. Podkreślano, że pragmatyka jest nauczycielom potrzebna, ale jeśli będzie jednostronna, stanie się ciężarem i jedynie skomplikuje im życie³⁰.

W „Sprawach Towarzystwa” zamieszczano również wystąpienia przedstawicieli władz oświatowych oraz członków TNSW poświęcone zagadnieniom pragmatyki nauczycielskiej. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP) Stanisław Grabski przypominał czytelnikom „Przeglądu Pedagogicznego”, że w każdej sytuacji nauczyciel powinien pamiętać o swych obowiązkach wynikających ze stanowiska wychowawcy i z faktu piastowania urzędu publicznego. Podkreślał, że *szkolnictwo musi być absolutnie bezpartyjne. Nauczyciel powinien istnieć dla szkoły, a nie szkoła dla nauczyciela. Jeśli nauczyciel ma być wychowawcą, musi być szanowany przez dzieci i rodziców [...] nie wolno*

²⁶ T. K., *Pragmatyka nauczycielska w Senacie*, w: „PP” 1926, nr 13, s. 373.

²⁷ P., *W sprawie pragmatyki nauczycielskiej*, w: „ST” 1921, nr 2, s. 1.

²⁸ *Pragmatyka dla nauczycieli prywatnych i społecznych szkół średnich*, w: „ST” 1922, nr 29, s. 7–8; *Projekt pragmatyki*, w: „ST” 1924, nr 9–10, s. 154; A. Ujejski, *Na marginesie projektu pragmatyki*, w: „ST” 1924, nr 23–24, s. 371–374; *Z Sejmu. Pragmatyka służbowa*, w: „ST” 1925, nr 34, s. 522–523.

²⁹ *Uwagi ogólne o pragmatyce nauczycielskiej. Przemówienie dyr. Pawła Sosnowskiego, prezesa TNSW na konferencji porozumiewawczej z postami*, w: „ST” 1925, nr 4, s. 57.

³⁰ *Pragmatyka nauczycieli*, w: „ST” 1924, nr 30, s. 480.

nauczycielowi podejmować wystąpień publicznych, podniecających nienawiści wyznaniowe, narodowe, społeczne i partyjno-polityczne, wzbudzających u części społeczeństwa nieufność do niego, jako wychowawcy, albo obniżających szacunek dla jego osoby³¹. Podobny zapis znalazł się również w projekcie pragmatyki. Redakcja i publicyści „Przeglądu Pedagogicznego” opowiadali się przeciwko powiązaniu szkolnictwa z jakąkolwiek partią polityczną, bronili jednak praw obywatelskich nauczycieli. Występowali przeciwko ograniczaniu prawa do wystąpień publicznych pod pozorem, że mogą one podniecać nienawiści wyznaniowe, narodowe, społeczne i partyjno-polityczne. Alfred Ujejski przestrzegał, że zapis ten może stać się podstawą do szykanowania nauczycieli, którzy chcą i mają odwagę zabierać głos w sprawach publicznych³².

TNSW domagało się również ustabilizowania nauczycieli w zawodzie, czyli prawa do stałego miejsca służbowego i przenoszenia na inne miejsce tylko za zgodą samego zainteresowanego lub na jego prośbę. Oczywiście dotyczyć to powinno jedynie osób *ustalonych w służbie*, które uzyskały pozytywną ocenę swojej pracy. Podkreślano, że ustabilizowanie w zawodzie jest podstawą pracy wychowawczej, gdyż aby skutecznie oddziaływać na dzieci i młodzież, pedagog powinien dobrze poznać uczniów i ich środowisko rodzinne oraz otoczenie społeczne. Ostrzegano: *Nauczyciel, przerzucony wbrew swej woli w inne środowisko, którego nie zna i do którego mimo woli, jako przymuszony, będzie się odnosił z pewną niechęcią, tego szczytnego zadania nie spełni*. TNSW żądało, aby wszystkie posady w szkolnictwie, zarówno dyrektorskie, jak i nauczycielskie, były obsadzone na drodze konkursu³³.

Paweł Sosnowski, prezes TNSW i dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, domagał się zagwarantowania nauczycielom odpowiednich warunków nie tylko egzystencji, ale też rozwoju. Sądził, że społeczeństwo i rząd powinny stworzyć każdemu pracownikowi oświaty takie warunki, w których czuć się on będzie obywatelem państwa, świadomym nie tylko swoich obowiązków, ale i praw. *Wówczas bowiem dopiero będzie pracował i ochotnie, i owocnie*. Dlatego też pragmatyka nauczycielska musi *obustronnie uregulować i unormować stosunek władzy szkolnej i nauczyciela tak, aby nie tylko z nauczycielem było dobrze, ale by i nauczycielowi było dobrze*³⁴.

1 lipca 1926 roku uchwalono *Ustawę o stosunkach służbowych nauczycieli*. Nie uwzględniono w niej jednak jednego z podstawowych postulatów TNSW, czyli *zasady nieprzenoszalności nauczycieli stałych bez ich zgody*. Pojawiły się natomiast zapisy o przeniesieniach służbowych *dla dobra szkoły i dla dobra służby* (artykuły 58 i 60 Ustawy). Budziło to uzasadnione obawy części pedagogów, gdyż *dobro szkoły i dobro służby* były to określenia na tyle niesprecyzowane, że stwa-

³¹ *Przemówienie p. min. WRiOP prof. dr Stanisława Grabskiego*, w: „ST” 1924, nr 1, s. 5.

³² A. Ujejski, *Na marginesie...*, s. 373.

³³ *Pragmatyka nauczycieli...*, s. 478–479.

³⁴ *Uwagi ogólne...*, s. 57.

rzały możliwość manipulacji politycznej oraz poddania nauczyciela czynnikom administracyjno-politycznym³⁵. Zauważono też, że nowa ustawa przyznaje zbyt duże kompetencje komisjom dyscyplinarnym, które mogą wymierzać kary od nagany aż do wydalenia z zawodu, z pozbawieniem prawa zajmowania jakiegokolwiek stanowiska w szkolnictwie państwowym, publicznym lub prywatnym. Brak jednoznacznego określenia, za jakie przewinienia grozi tak surowa kara, *zdaje nauczycielstwo na łaskę lub niełaskę komisji dyscyplinarnej, daje sposobność do największej nierównomierności w wymiarze sprawiedliwości*. Jednocześnie komisja dyscyplinarna może w ogóle odstąpić od wymierzenia kary, jeśli uzna to za słuszne. Wzywano więc nauczycieli, aby dążyli legalnymi środkami do zmiany i wyjaśnienia wadliwych przepisów pragmatyki nauczycielskiej³⁶. Było to jeszcze możliwe, ponieważ Minister WRiOP w rozporządzeniach wykonawczych do tejże *Ustawy...* wprowadzał zmiany nie tylko o charakterze formalno-stylistycznym, ale również merytorycznym³⁷. W związku z tym w „Przeglądzie Pedagogicznym” informowano na bieżąco nauczycieli o przysługujących im prawach, np. do odwołania się od negatywnej oceny pracy, upomnienia oraz w sprawach dyscyplinarnych³⁸.

WYMAGANIA STAWIANE NAUCZYCIELOM

Obowiązki nauczycieli były ściśle powiązane z zadaniami stawianymi polskiej szkole. W projekcie instrukcji dla wychowawców klasowych, zamieszczonym w „Przeglądzie Pedagogicznym” w 1920 roku, zostały one sformułowane w sposób następujący: *W ciągłym dążeniu do stopniowego doskonalenia się i przystosowania do potrzeb życia narodowego szkoła polska, oprócz obowiązku coraz lepszego nauczania, nieustannie zmierzać musi do tego, aby jak najlepiej rozwiązać wielkie i odpowiedzialne drugie swe zadanie, a mianowicie, wychowania młodzieży polskiej na dzielnych i prawdziwie pożytecznych obywateli odrodzonej Ojczyzny*³⁹. Zadania te mógł zrealizować jedynie dobrze przygotowany i nienaganny pod względem moralnym nauczyciel. Zgodnie z zapisem *Ustawy...* z dnia 1 lipca 1926 roku nauczycielem mógł zostać *obywatel polski o nieskazitelnej przeszłości, posiadający zdolność do działań prawnych [...]* Nie mogą być mianowane osoby, karane sądownie za działalność na szkodę Państwa, za przestępstwa, popełnione z chęci zysku lub przeciw obyczajności publicznej⁴⁰. Każdy pedagog, szczególnie jeśli pracuje w szkole średniej, powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje. Bog-

³⁵ K. Dąbrowski, *Videant Consules!* w: „PP” 1926, nr 28, s. 747–748.

³⁶ W. Ekiert, *O pragmatyce nauczycielskiej. Garść uwag prawnika*, w: „PP” 1927, nr 16, s. 386–388.

³⁷ T. Kaniowski, *Jeszcze raz – o nas bez nas. Nowela do pragmatyki nauczycielskiej*, w: „PP” 1927, nr 24, s. 563–564; nr 25, s. 586–589.

³⁸ A. Z., *Brońmy się!* w: „PP” 1927, nr 36, s. 853.

³⁹ K. Kulwieć, H. Lipski, *Projekt instrukcji dla wychowawców klasowych*, w: „PP” 1920, nr 2, s. 73–74.

⁴⁰ *Ustawa z dnia 1 lipca 1926 roku o stosunkach służbowych nauczycieli* (Dz. U. RP z 8 IX 1926 r. Nr 92, poz. 539).

dan Nawroczyński, powołując się na uchwały V Międzynarodowego Kongresu Nauczycieli Szkół Średnich w Pradze z 1923 roku, podkreślał, że *od nauczyciela należy wymagać przede wszystkim mocnej kultury ogólnej, złączonej z pogłębianą znajomością własnej specjalności*⁴¹. Antoni Karbowski, nawiązując do czasów Komisji Edukacji Narodowej, przypominał, że kandydaci do tego zawodu *w szczególności musieli się zalecać cnotami i obyczajami, uzdolnieniem do nauk i dobrym w nich postępem, musieli być wolni od słabości trwającej, niedołęstwa, od trudności w mówieniu*⁴². Lucjan Zarzecki twierdził, że szczególnie w procesie wychowania istotna jest *całość osoby wychowawcy, nie można więc ograniczać wykształcenia pedagogicznego do kilku wykładów teoretycznych i... egzaminu*. Każdy pedagog powinien mieć świadomość *wielkiego dzieła wychowania i wielkich zadań nauczyciela-wychowawcy*⁴³. Chcąc jednak właściwie oddziaływać na dzieci i młodzież, sam powinien *pracować nad sobą, iść ku coraz wyższym etapom rozwoju duchowego, musi coraz wyżej sięgać, jeśli chce dawać przykład innym*⁴⁴. Samokształcenie nauczycieli oraz ich udział w szerszym życiu kulturalnym są warunkiem podniesienia poziomu szkolnictwa i rozwoju kulturalnego kraju⁴⁵. Podobne stanowisko kilka lat wcześniej reprezentowała Sekcja pragmatyki nauczycielskiej, utworzona podczas Zjazdu Delegatów Towarzystw Nauczycielskich w kwietniu 1919 roku, zwanego popularnie sejmem nauczycielskim. Zjazd przyjął następujący wniosek: *Stanowisko nauczyciela w społeczeństwie gruntować się winno na nieskazitelności członków zawodu, na należytych zabezpieczeniach materialnych i na zapewnieniu mu odpowiadającego jego przygotowaniu naukowemu miejsca w stosunku do innych funkcjonariuszy państwa*. W sprawie zajęć ubocznych nauczycieli Zjazd opowiedział się za pozostawieniem im całkowitej swobody w dysponowaniu czasem wolnym. Jednak nie mogą oni podejmować zajęć niezgodnych ze swym stanowiskiem, nie powinni też przyjmować zbyt dużej liczby godzin nauczania w innych szkołach⁴⁶. Ten ostatni postulat wynikał z troski o wypoczynek nauczyciela i czas na rozwój osobisty. Pedagog zapracowany i przemęczony nie miał ochoty ani możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji, pracował też znacznie gorzej od swojego wypoczętego kolegi.

Nie wszyscy rozpoczynający pracę dydaktyczną w gimnazjum byli do tego odpowiednio przygotowani. Należało to jak najszybciej zmienić, gdyż *przez lekceważenie kwalifikacji nauczyciela obniża się jego stanowisko społeczne i urzędowe, a co gorsza psuje się całą wychowawczą pracę w narodzie*. Domagano się

⁴¹ B. Nawroczyński, *Z V Kongresu Międzynarodowego Nauczycieli Szkół Średnich*, w: „ST” 1923, nr 27–28, s. 442.

⁴² A. Karbowski, *Uwagi o pedagogiczno-dydaktycznym kształceniu kandydatów do stanu nauczycielskiego dla szkół humanistycznych i realnych*, w: „PP” 1920, nr 4, s. 157.

⁴³ L. Zarzecki, *Pilne zadanie*, w: „PP” 1922, nr 2, s. 84.

⁴⁴ *Walny Zjazd TNSW w Warszawie*, w: „PP” 1928, nr 13, s. 292.

⁴⁵ *Protokół Walnego Zjazdu TNSW w Warszawie w dniu 13 i 14 kwietnia 1928 r.*, w: „PP” 1928, nr 15, s. 352–355.

⁴⁶ *Wnioski uchwalone na ostatnim ogólnym posiedzeniu Zjazdu Delegatów Towarzystw Nauczycielskich, który odbył się w Warszawie w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku*, w: „PP” 1919, nr 5, s. 245–246.

od władz oświatowych większej troski o to, aby do zawodu trafiali tylko ludzie wykwalifikowani. Ministerstwo, kuratoria oświaty i dyrekcje szkół powinny stworzyć nauczycielom warunki życia i pracy odpowiadające podstawowym wymaganiom człowieka kulturalnego. O poprawę swego wizerunku muszą też zadbać sami zainteresowani, dążąc *do wytworzenia poważnej i rzetelnej opinii o obowiązkach nauczyciela i o jego odpowiedzialności wobec społeczeństwa, towarzystwa a przede wszystkim wobec siebie samego*. Publicysta apelował: *Nie wahajmy się piętnować niedbalstwa, nieuctwa i wszelkiego czynu, krzywdzącego szkołę lub nasz zawód. Mamy obowiązek powoływać stale wszystkich kolegów do pracy nad sobą i do współdziałania w pracy zbiorowej, do rzetelnego wypełniania doniosłych obowiązków zawodu naszego, gdyż za błędy lub winy jednostek odpowiedzialność dźwiga całość nasza*⁴⁷. Uznano to za ważne zadanie, stojące przed TNSW. Poszczególne koła powinny zadbać o doksztalcanie swych członków oraz o przygotowanie ich do pracy społecznej w społeczności lokalnej⁴⁸. Nauczyciele gimnazjum są zobowiązani do udziału w życiu kulturalnym narodu, biorą odpowiedzialność za to życie, kształcąc i wychowując elitę narodu. Muszą jednak być *w ciągłym żywym kontakcie z wiedzą*. Ważna jest też ich twórcza praca naukowa⁴⁹. Juliusz Ippoldt podkreślał, że każdy nauczyciel powinien śledzić rozwój wiedzy w swojej dziedzinie, pogłębiać ją i pracować nad sobą. Swoimi umiejętnościami musi służyć nie tylko szkole, ale również całemu społeczeństwu. W miarę własnych możliwości jest również zobowiązany przyczynić się do rozwoju nauki. Od nauczycieli i ich podejścia do obowiązków zawodowych będzie zależał poziom umysłowy i moralny przyszłych pokoleń. Dlatego J. Ippoldt apelował: *kierujmy się względem młodego pokolenia ojcowską wyrozumiałością, mając na oku jej prawdziwe dobro w przyszłości, a nie obecną wygodę, gdyż nauczyciele szkół średnich są wychowawcami przyszłych kierowników narodu, i muszą pamiętać, że losy narodu nie mogą spocząć w ręku dyletantów*⁵⁰.

Zdaniem Ludwika Jaxy-Bykowskiego w Rzeczypospolitej w kwestii przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej jest wiele do zrobienia, gdyż trzeba nadrobić braki z czasów niewoli narodowej. Istotna jest popularyzacja wiedzy w społeczeństwie oraz praca w organizacjach społecznych, *zgodnie jednak ze szczytnym powołaniem nauczyciel powinien wystrzegać się wystąpień jaskrawo partyjnych, przeciwnie, być czynnikiem jednoczącym żywioły obywatelskie, wzmacniającym to, co nas łączy, a łagodzącym to, co nas różni i dzieli*⁵¹. Oczywiście publicysta zdawał sobie sprawę, że twórcza praca na prowincji napotyka na wiele trudności – do najpoważniejszych zaliczył: brak bibliotek, czasopism naukowych, laboratoriów. Dlatego zachęcał nauczycieli do wytrwałości oraz korzystania z pomocy

⁴⁷ P. S., *O godność nauczyciela*, w: „ST” 1922, nr 10, s. 2–5.

⁴⁸ K. Oksza-Strzelecki, *Praca u podstaw*, w: „ST” 1923, nr 14–15, s. 212–213.

⁴⁹ L. Jaxa-Bykowski, *Rola nauczycielstwa gimnazjalnego w życiu kulturalnym narodu*, w: „PP” 1928, nr 28, s. 688.

⁵⁰ J. Ippoldt, *Nauczyciel a nauka*, w: „PP” 1923, nr 2, s. 96.

⁵¹ L. Jaxa-Bykowski, *Rola nauczycielstwa...*, s. 687–688.

bardziej doświadczonych kolegów. Odwoływał się do przykładu Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz Niemiec, gdzie współpraca profesorów wyższych uczelni z nauczycielami szkół średnich przynosiła już oczekiwane rezultaty. L. Jaxa-Bykowski podkreślał szczególną rolę władz szkolnych, gdyż to one stwarzają podle- głym sobie pracownikom korzystne lub niekorzystne warunki pracy⁵².

W *Regulaminie pracy wychowawczej*, wydanym w okólniku z 25 sierpnia 1927 roku, a opublikowanym w „Przeglądzie Pedagogicznym” w roku następnym, MWRiOP podkreślało: *Głównym zadaniem szkoły jest wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych, państwowo-twórczych obywateli. Szkoły mają do tego trzy środki: nauczyciela (jego indywidualność i działalność), rzetelną pracę ucznia oraz specjalne zabiegi, dokonywane poza godzinami lekcyjnymi na terenie szkolnym w różnych dziedzinach wychowawczych. Szczególna rola przypada nauczycielowi. Powinien on być człowiekiem niemal idealnym i całkowicie oddanym szkole – błędy charakteru, uchybienia w postępowaniu w szkole, a nawet poza szkołą, niemniej też intensywne zajmowanie się jakimikolwiek innymi dziedzinami pracy, nie mającymi ze szkołą nic wspólnego, są sprzeczne z pojęciem: nauczyciel. Zalety pedagoga mają natomiast ogromny wpływ na młodzież: patrząc tylko na swoich nauczycieli, uczą się wychowankowie szkoły szlachetności w postępowaniu, pracowitości, obowiązkowości, szacunku dla wiedzy i nauki, umiłowania wszystkiego, co piękne i dobre⁵³. O wpływie wychowawcy na uczniów pisał Minister WRiOP również w okólniku z 29 sierpnia 1927 r. Zgodnie z przedstawionymi w nim wytycznymi od nauczyciela wymagano, aby był: bez skazy pod względem etycznym, aby spełniał sumiennie wszystkie swe obowiązki, pracował stale nad dalszym swym wykształceniem i interesował się bieżącymi zagadnieniami dydaktycznymi i wychowawczymi, dalej, aby odznaczał się taktem w stosunku do rodziców i opiekunów swych uczniów, wreszcie, aby nie angażował się zbyt w walkach polityczno-partyjnych. Również Jan Szczepański zgadzał się z modelem nauczyciela, który: musi być czysty pod względem etycznym, inaczej bowiem przestaje nim być i sam się niejako wyklucza z grona wychowawców; musi też spełniać swe obowiązki jak najściślej, aby wszczepić w młodzież umiłowanie pracy; powinien pracować stale nad sobą wobec ciągłego postępu nauki, bo to jest dla niego jedynym źródłem, z którego czerpie siły do pracy, entuzjazm i możliwość coraz lepszego wykonywania zawodu; takt i godność w postępowaniu ze stronami potrzebne są nauczycielowi, gdyż wszelkie błędy pod tym względem utrudniają jemu samemu pracę wychowawczą, a szkole mącą potrzebny jej spokój; nie może wreszcie nauczyciel oddawać się poza szkołą zbyt intensywnie żadnemu innemu zajęciu, również polityce, gdyż to stworzyłoby dla niego przeszkodę w całkowitym poświęceniu się pracy szkolnej⁵⁴. Najważniejszym środkiem wychowawczym, jakim dysponuje szkoła,*

⁵² Tamże, s. 689.

⁵³ J. Szczepański, *Wychowawstwo w naszych szkołach średnich*, w: „PP” 1928, nr 4, s. 77–78.

⁵⁴ Tamże, s. 78.

jest więc indywidualność nauczyciela i jego sumienna praca z uczniem i dla dobra ucznia. Profesor J. Szczepański wyraził przekonanie, że pomimo trudnych warunków należy już teraz dążyć do osiągnięcia założonego ideału wychowawczej pracy szkoły.

Ponieważ zadaniem nauczyciela jest nie tylko nauczanie, ale również wychowanie dzieci i młodzieży, Tadeusz Łopuszański podkreślał, że na pracownikach dydaktycznych ciąży *zarówno formalny, jak i moralny obowiązek oddania się w całości szkole i wychowaniu poruczonej sobie młodzieży*. Nie dopuszczał możliwości podejmowania przez nauczycieli państwowych szkół średnich *poza szkołą żadnej zarobkowej pracy, ani w zakresie nauczania w szkołach prywatnych lub społecznych, ani w zakresie nauczania prywatnego, ani jakiegokolwiek innej*⁵⁵. W wyjątkowych wypadkach – i to tylko za zgodą MWRiOP – *gdy uboczne zajęcie będzie w sposób niewątpliwy stanowiło składową część naukowej lub naukowo-pedagogicznej pracy nauczyciela i gdy wymiar jego będzie niewielki*, nauczyciel może podjąć pracę dodatkową, ma też prawo otrzymywać honoraria za artykuły naukowe, publicystyczne, odczyty oraz autorstwo książek naukowych i dzieł literackich. Jednocześnie Ministerstwo ustaliło tygodniowy wymiar czasu pracy nauczyciela na 20–24 godziny, w zależności od wykładanego przedmiotu i czasu potrzebnego na przygotowanie się do lekcji. T. Łopuszański informował czytelników „Przeglądu Pedagogicznego”, że zmniejszenie obowiązkowego tygodniowego obciążenia w szkolnictwie państwowym w stosunku do liczby godzin obowiązującej nauczycieli szkół prywatnych oraz wprowadzenie zakazu wykonywania przez nauczycieli zajęć ubocznych mają na celu *nie tylko dążność do wzmożenia działalności i wpływu wychowawczego szkoły, ale również danie nauczycielstwu możliwości starannego przygotowania się do każdej lekcji, bez czego nie ma dobrego nauczania i dobrej szkoły, możliwości ciągłego studium dydaktyki swych przedmiotów, odwiedzania lekcji innych nauczycieli, brania żywego udziału w dyskusjach i w pracy pedagogicznej, i w naszym ruchu umysłowym*⁵⁶. Za moralny obowiązek każdego nauczyciela T. Łopuszański uznał właśnie takie traktowanie własnych obowiązków.

W dniu 24 października 1927 roku MWRiOP wydało okólnik zabraniający dyrektorom i nauczycielom państwowych szkół średnich przyjmowania na stancję uczniów ze szkół, w których pracują. Uczniom innych szkół mogli wynajmować mieszkanie jedynie wówczas, gdy otrzymali na to zezwolenie Kuratorium⁵⁷. Miało to na celu wyeliminowanie podejrzeń w stosunku do nauczycieli o czerpanie dodatkowych korzyści materialnych od własnych uczniów oraz o związaną z tym stronniczość w wystawianiu ocen.

⁵⁵ T. Łopuszański, *Konkurs Ministerstwa WRiOP na stanowiska kierowników i nauczycieli państwowych szkół średnich*, w: „PP” 1918, nr 4, s. 266.

⁵⁶ Tamże, s. 267–268.

⁵⁷ *Dziennik Urzędowy Min. WRiOP*, w: „PP” 1927, nr 37, s. 882.

O POTRZEBIE DOWARTOŚCIOWANIA ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

W 1924 roku Alfred Ujejski domagał się przywrócenia istniejącego w szkołach średnich zaborów niemieckiego i austriackiego tytułu profesora gimnazjalnego, przysługującego wykwalifikowanemu nauczycielowi, który osiągnął stabilizację w zawodzie. Tytuł ten nie dawał wprawdzie żadnych korzyści materialnych, ale – jak sądził autor artykułu – był niewątpliwie bodźcem do coraz lepszej pracy, gdyż *stanowił wśród nauczycielstwa pewną szanowną dystynkcję urzędową, podniecał godziwą ambicję młodego nauczyciela do zdobycia go pracą naukową, a prawnie chroniony, różnił na zewnątrz nauczyciela państwowej szkoły średniej od prywatnych, czy pokątnych nauczycieli kroju, modniarstwa, tańca, gry na mandolinie*. A. Ujejski sądził, że *ustawy wolnej Rzeczypospolitej nie powinny tępić tych szlachetnych ambicji, jeśli już nie dla celów społecznych, to dla dobra szkoły, która winna dbać o to, aby miała jak najświetlejszych wychowawców*. Jego zdaniem nauczyciele mają prawo oczekiwać tego tytułu w zapisach ustawy o stosunkach służbowych⁵⁸. Również Dominik Zbierski domagał się uznania godności stanowiska nauczyciela gimnazjum. Podkreślał, że aby profesor gimnazjum mógł właściwie wypełniać swoje obowiązki wobec społeczeństwa, kształcić inteligencję narodu, bez której współczesne społeczeństwo nie może istnieć, powinien posiadać: *1) prawnie zabezpieczone sobie należne stanowisko społeczne w narodzie i 2) odpowiednio do swego stanu i społecznego stanowiska uposażenie materialne*⁵⁹. Jednocześnie ubolewał, że państwo polskie pomimo istniejących tradycji narodowych (Komisja Edukacji Narodowej nadawała nauczycielom zaszczytne stanowiska profesorów nauk matematycznych, poezji i wymowy) i wzorów zagranicznych (państwa Europy Zachodniej nadają tytuły profesorskie wykwalifikowanym i zasłużonym nauczycielom gimnazjalnym, odpowiednio też ich wynagradzają), nie dba o godność stanowiska profesora gimnazjum. Zarzucał polskim władzom oświatowym, że nie tylko nie uszanowały tradycji europejskiej, ale też osłabiły powagę i godność stanowiska profesora gimnazjum, pozwalając na zakładanie *w różnych miasteczkach i osadach gimnazjów, które pod względem naukowym i doboru sił nauczycielskich stoją poniżej dobrej szkoły wydziałowej a może nawet powszechnej*. D. Zbierski sądził, że lepiej byłoby, gdyby zamiast tego utworzono tam dobre szkoły zawodowe. Jednocześnie – ubolewał – rząd *odebrał nam tytuł profesora, tytuł, który ma ważne znaczenie społeczne i moralne, tytuł, który nam należy się ze względu na charakter, wykształcenie akademickie i stanowisko. Tytuł profesora jest ważnym czynnikiem wobec społeczeństwa i ważnym momentem psychologicznym wobec młodzieży*⁶⁰. Niestety, również w projekcie pragmatyki nie pojawił się tytuł profesora gimnazjalnego. Najwy-

⁵⁸ A. Ujejski, *Na marginesie...*, s. 374.

⁵⁹ D. Zbierski, *O godność i stanowisko profesora gimnazjalnego*, w: „ST” 1924, nr 23–24, s. 374.

⁶⁰ Tamże, s. 375.

rażniej rząd podeptał tu naszą tradycję narodową, a nie poszedł za tym, co jest dobrego w państwach zachodnich. Tymczasem chodzi o prawnie zabezpieczone tytuły, które przecież są wyrazem stanowiska i wykształcenia. Do tytułu profesora powinni mieć prawo nauczyciele, którzy ukończyli 4-letnie studia uniwersyteckie, zdali przepisany egzamin państwowy przed komisją uniwersytecką, mogą się wykazać co najmniej 3-letnią nieprzerwaną pracą w zawodzie i otrzymali etat w szkole. Zdaniem D. Zbierskiego *osiągnięty w ten sposób tytuł profesora gimnazjum będzie naprawdę odbiciem i wyrazem stanowiska naukowo-zawodowego i społecznego wykwalifikowanych nauczycieli*⁶¹.

ZAKOŃCZENIE

W latach trzydziestych zagadnienia dotyczące obowiązków nauczycieli, kierowanych pod ich adresem oczekiwań oraz postawy władz oświatowych wobec pracowników szkół średnich pojawiały się w „Przeglądzie Pedagogicznym” wielokrotnie. Pisano o obniżeniu poziomu kulturalnego nauczycieli szkół średnich⁶², narzekano na coraz mniejsze ich zaangażowanie w działalność społeczno-oświatową: *dawniej nauczyciele byli aktywni, chętnie angażowali się w różne działania, dziś trudno ich zmusić do napisania czegoś, wygłoszenia referatu, przyścia na zebranie*. Przyczyn niekorzystnych zmian upatrywano w nieliczeniu się władz oświatowych z podwładnymi⁶³. Jednocześnie apelowano o konieczność poprawy sytuacji w szkolnictwie, które chyli się *do rozkładu i upadku*, a dzieje się tak z powodu złych warunków pracy i płacy nauczycieli⁶⁴.

Wkrótce okazało się też, że obawy redakcji i publicystów „Przeglądu Pedagogicznego”, związane z wejściem w życie artykułu 58 *Ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli*, nie były bezpodstawne. Przenoszenie pedagogów *dla dobra szkoły* lub *w stan nieczynny* nie zawsze miało uzasadnienie⁶⁵, domagano się więc ich rewizji. Doradzano nauczycielom, jak mają się bronić przed niesłusznymi zarządzeniami władz⁶⁶. Zwracano też uwagę na trudną sytuację pracowników szkolnych w wieku przedemerytalnym, którzy *żyją z łaski* kilkunastu godzin tygodniowo lub też otrzymują *dożywotni zasiłek miesięczny*. W znacznie gorszym położeniu byli jednak ci, którzy nawet takiej pomocy nie otrzymali. Apelowano więc o zabezpieczenie bytu tym, którzy przez wiele lat pracowali w szkolnictwie prywatnym, a obecnie stali się *niepotrzebni*. Domagano się wydania w tym celu rozporządzenia o przyznawaniu zaopatrzenia weteranom szkolnictwa prywatnego na podstawie *Ustawy o zaopatrzeniu osób szczególnie zasłużonych*⁶⁷.

⁶¹ Tamże, s. 376.

⁶² P. S., *Szkolliwe obniżanie kultury nauczycieli szkoły średniej*, w: „PP” 1929, nr 1, s. 12–14.

⁶³ *Światła i cienie. Tym, którzy się dziwią...*, w: „PP” 1929, nr 27, s. 654.

⁶⁴ *Curiosa. Rozpaczliwe wołanie*, w: „PP” 1929, nr 29, s. 707.

⁶⁵ Gr., *Światła i cienie. Czego się nie robi „dla dobra szkoły”?*, w: „PP” 1929, nr 26, s. 630; *Dla „dobra szkoły”?*, w: „PP” 1936, nr 7, s. 93–95.

⁶⁶ *Jak bronić swoich praw?*, w: „PP” 1936, nr 18, s. 297–300; nr 19, s. 311–313.

⁶⁷ *Z życia TNSW. Sprawa weteranów szkolnictwa*, w: „PP” 1934, nr 8, s. 145.

Jednocześnie wciąż pojawiały się artykuły o powołaniu nauczyciela i jego zaszczytnej roli w społeczeństwie. Zwracano uwagę na etykę zawodu nauczycielskiego. Aby pedagog mógł sprostać stawianym mu oczekiwaniom, powinien mieć odpowiednie kwalifikacje, trzeba więc stworzyć takie warunki, w których będzie mógł się dokształcać. Należało też otoczyć szczególną opieką tych nauczycieli, którzy podjęli pracę naukową⁶⁸. Zwracano uwagę na niebezpieczeństwo *załamania moralnego, grożącego całemu nauczycielstwu i szkole polskiej, wywołanemu obarczaniem go coraz nowymi obowiązkami wychowawczo-dydaktycznymi i równoczesną obniżką płac*⁶⁹. Obawy wiązały się z pojawiającymi się w prasie doniesieniami na temat projektu podwyższenia obowiązkowej liczby godzin etatowych nauczycieli szkół średnich, a jednocześnie zapowiedzią cofnięcia przez Radę Ministrów w maju 1931 roku obowiązującego dotychczas 15% dodatku drożyznianego do poborów dla funkcjonariuszy państwowych. Minister Sławomir Czerwiński zaprzeczył pogłoskom o planowanym zwiększeniu liczby godzin etatu, wysłuchał też skargi przedstawicieli TNSW, że na skutek Ustawy Sanacyjnej z 1926 roku⁷⁰ są wciąż najbardziej pokrzywdzoną pod względem materialnym grupą urzędników państwowych. Zgodził się, że to powoduje obniżenie prestiżu zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie⁷¹. Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” sprzeciwiano się też obniżaniu płac nauczycieli w szkolnictwie prywatnym. Narzekano, że w sytuacji wzrastającej konkurencji na polu edukacji szkoły prywatne pozyskują uczniów poprzez obniżanie wysokości wpisowego, a potem płacą za to nauczyciele, którzy otrzymują niższe wynagrodzenie. Domagano się podniesienia rangi społecznej zawodu nauczyciela poprzez odpowiednie wynagradzanie jego ciężkiej pracy⁷². Ratunek dostrzegano w jednoczeniu się nauczycieli w obronie swoich praw. Zwracano uwagę zwłaszcza na korzyści płynące z podpisywania umów zbiorowych dotyczących warunków pracy i płacy w szkołach prywatnych⁷³.

W okresie międzywojennym, ze względu na liczne trudności, na jakie napotykało państwo polskie odradzające się po wieloletniej niewoli, sytuacja szkolnictwa była szczególnie trudna. Wprawdzie doceniano rolę oświaty w odbudowie państwa, podkreślano też pozycję nauczycieli, odpowiedzialnych za nauczanie i wychowanie młodego pokolenia, ale nie znajdowało to odzwierciedlenia w wysokości wynagrodzeń za pracę w szkole. Trudna sytuacja materialna pracowników

⁶⁸ Z. Klemensiewicz, *Etyka pedagoga*, w: „PP” 1935, nr 10, s. 154–159; J. Szewmin, *O twórczej pracy dydaktycznej i dokształcaniu nauczycieli*, w: „PP” 1936, nr 11, s. 188–190; *Opieka nad nauczycielami pracującymi naukowo*, w: „PP” 1937, nr 15, s. 230–231.

⁶⁹ *Delegacja TNSW u Pana Ministra WRIOP*, w: „PP” 1931, nr 14, s. 317–319.

⁷⁰ Ustawa o środkach zapewnienia równowagi budżetowej z dn. 22 grudnia 1925 r. (Dz. U. z 1925 r. Nr 129, poz. 918).

⁷¹ *Trzy memoriały*, w: „PP” 1931, nr 14, s. 320.

⁷² I. Kozielski, *Na marginesie przeszłej dyskusji w sprawie wykonania uchwały o obniżaniu pensji nauczycielskich w szkołach prywatnych*, w: „PP” 1932, nr 14, s. 267–269; J. Sarapata, *O swoje prawa*, w: „PP” 1936, nr 2, s. 13–19.

⁷³ *Z Komisji Norm w Krakowie*, w: „PP” 1938, nr 15–16, s. 222.

oświaty powodowała, że niektórzy nauczyciele i wychowawcy przekwalifikowywali się, inni podejmowali pracę w kilku zakładach naukowych, a pozostali z trudem zarabiali na utrzymanie własne i swoich najbliższych. To powodowało ciągle obniżanie się prestiżu tego cenionego w ubiegłych latach zawodu. W tej sytuacji rola organizacji i stowarzyszeń nauczycielskich była trudna do przecenienia. Dzięki organom prasowym, takim jak „Przegląd Pedagogiczny”, oddziaływano na postawy nauczycieli, kształtowano ich etykę zawodową oraz pomagano w rozwiązywaniu różnych problemów codziennego życia.

BIBLIOGRAFIA

- A. Z., *Brońmy się!* w: „Przegląd Pedagogiczny” 1927, nr 36.
- Araszkiewicz F. W., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, PWN, 1978.
- Araszkiewicz F. W., *Kierunek rozwoju średnich szkół ogólnokształcących*, w: *Historia wychowania wiek XX*, t. 1, red. J. Miąso, Warszawa, PWN, 1984.
- Araszkiewicz F. W., *Tadeusza Jana Łopuszańskiego koncepcja szkoły średniej ogólnokształcącej*, Rydzyna, Wyd. Towarzystwa Miłośników Rydzyny, 1987.
- Chodakowska J., *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i jego udział w reformie szkół średnich w Polsce międzywojennej*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1986, t. XXIX.
- Curiosa. Rozpaczliwe wołanie*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 29.
- Dąbrowski K., *Videant Consules!* w: „Przegląd Pedagogiczny” 1926, nr 28.
- Delegacja TNSW u Pana Ministra WRiOP*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1931, nr 14.
- Dziennik Urzędowy Min. WRiOP*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1927, nr 37.
- Dz. U. RP z 8 września 1926 r. Nr 92, poz. 539.
- Ekiert W., *O pragmatyce nauczycielskiej. Garść uwag prawnika*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1927, nr 16.
- Gr., *Światła i cienie. Czego się nie robi „dla dobra szkoły”?* w: „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 26.
- Ippoldt J., *Nauczyciel a nauka*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1923, nr 2.
- Jak bronić swoich praw?* w: „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18.
- Jaxa-Bykowski L., *Rola nauczycielstwa gimnazjalnego w życiu kulturalnym narodu*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1928, nr 28.
- Kamiński T., *Przegląd Pedagogiczny (1882–1905). Zarys monograficzny*, Wrocław, Wyd. PAN, 1978.
- Kaniowski T., *Jeszcze raz – o nas bez nas. Nowela do pragmatyki nauczycielskiej*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1927, nr 24; nr 25.
- Karbowiak A., *Polskie czasopisma pedagogiczne*, w: „Wychowanie w Domu i Szkole” 1912, nr 3.

Karbowiak A., *Uwagi o pedagogiczno-dydaktycznym kształceniu kandydatów do stanu nauczycielskiego dla szkół humanistycznych i realnych*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1920, nr 4.

Klemensiewicz Z., *Etyka pedagoga*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 10.

Kozielewski I., *Na marginesie przyszłej dyskusji w sprawie wykonania uchwały o obniżaniu pensji nauczycielskich w szkołach prywatnych*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 14.

Kryńska E. J., *Funkcje prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Białystok, Wyd. Trans Humana, 2004.

Kulwieć K., Lipski H., *Projekt instrukcji dla wychowawców klasowych*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1920, nr 2.

Łopuszański T., *Konkurs Ministerstwa WRiOP na stanowiska kierowników i nauczycieli państwowych szkół średnich*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1918, nr 4.

Luczyńska B., *Krakowskie Koło TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884–1939*, Kraków, Wyd. UJ, 1991.

Marczuk M., *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919–1939*, Warszawa, NK, 1970.

Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?* Wrocław, Wyd. PAN, 1988.

Mauersberg S., *Pierwsze akty ustawodawcze*, w: *Historia wychowania wiek XX*, t. 1, red. J. Miąso, Warszawa, PWN, 1984.

Mauersberg S., *Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku*, w: *Historia wychowania wiek XX*, t. 1, red. J. Miąso, Warszawa, PWN, 1984.

Nawroczyński B., *Z V Kongresu Międzynarodowego Nauczycieli Szkół Średnich*, w: „Sprawy Towarzystwa” 1923, nr 27–28.

Niepotrzebni, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1930, nr 4.

Od Redakcji, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1927, nr 1.

Od Redakcji, w: „Sprawy Szkolne” 1908, nr 1.

Od Redakcji, w: „Sprawy Towarzystwa” 1925, nr 4.

Oksza-Strzelecki K., *Praca u podstaw*, w: „Sprawy Towarzystwa” 1923, nr 14–15.

Opieka nad nauczycielami pracującymi naukowo, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 15.

P., *W sprawie pragmatyki nauczycielskiej*, w: „Sprawy Towarzystwa” 1921, nr 12.

P. S., *O godność nauczyciela*, w: „Sprawy Towarzystwa” 1922, nr 10.

P. S., *Szkodliwe obniżanie kultury nauczycieli szkoły średniej*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 1.

P. S., *Zmiany na stanowiskach kierowniczych naszych władz oświatowych*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1926, nr 9.

Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa, Wyd. PWN, 1978.

Pragmatyka dla nauczycieli prywatnych i społecznych szkół średnich, w: „Sprawy Towarzystwa” 1922, nr 29.

Pragmatyka nauczycieli, w: „Sprawy Towarzystwa” 1924, nr 30.

Projekt pragmatyki, w: „Sprawy Towarzystwa” 1924, nr 9–10.

Protokół Walnego Zjazdu TNSW w Warszawie w dniu 13 i 14 kwietnia 1928 r., w: „Przegląd Pedagogiczny” 1928, nr 15.

„Przegląd Pedagogiczny” 1882–1905. Dzieje wydawnictwa oraz spis rzeczy i autorów, oprac. A. Białowiejski, A. Jaczynowski, E. Konopczyński, K. Król, F. Łagowski, A. Szycówna, Warszawa, druk W. Łazowski, 1907.

Przemówienie p. min. WRiOP prof. dr Stanisława Grabskiego, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1924, nr 1.

Sarapata J., *O swoje prawa*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 2.

Smolański A., *Ideaty wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, Opole, Wyd. Uniwersytet Opolski, 1994.

Smolański A., *Pedeutologia historyczna*, Wrocław, Wyd. MarMar, 2006.

Smolański A., *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Opole, Wyd. WSP, 1994.

Smolański A., *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku*, Opole, Wyd. Uniwersytet Opolski, 1996.

Smolański A., *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 r.*, Opole, Wyd. WSP, 1990.

Smolański A., *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole, Wyd. Uniwersytet Opolski, 1997.

Sosnowski P., *40-lecie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych*, w: „Sprawy Towarzystwa” 1924, nr 19.

Szafran J., *Dla dobra polskiej szkoły. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i jego funkcje społeczno-oświatowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 2010.

Szczepański J., *Wychowawstwo w naszych szkołach średnich*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1928, nr 4.

Szwemin J., *O twórczej pracy dydaktycznej i doształcaniu nauczycieli*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 11.

Światła i cienie. Tym, którzy się dziwią..., w: „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 27.

T. K., *Pragmatyka nauczycielska w Senacie*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1926, nr 13.

Ujejski A., *Na marginesie projektu pragmatyki*, w: „Sprawy Towarzystwa” 1924, nr 23–24.

Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Dz. U. RP z dn. 23 VI 1920 r. Nr 50, poz. 304).

Ustawa z dnia 1 lipca 1926 roku o stosunkach służbowych nauczycieli (Dz. U. RP z dnia 8 IX 1926 r. Nr 92, poz. 539).

Trzy memoriały, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1931, nr 14.

Uwagi ogólne o pragmatyce nauczycielskiej. Przemówienie dyr. Pawła Sosnowskiego, prezesa TNSW na konferencji porozumiewawczej z posłami, w: „Sprawy Towarzystwa” 1925, nr 4.

W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej, red. K. Jakubiak, T., Maliszewski, Kraków, Wyd. Impuls, 2011.

Walny Zjazd TNSW w Warszawie, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1928, nr 13.

Wnioski uchwalone na ostatnim ogólnym posiedzeniu Zjazdu Delegatów Towarzystw Nauczycielskich, który odbył się w Warszawie w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 5.

Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej II Rzeczypospolitej, red. E. Bartkowiak, E. Kahl, Zielona Góra, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, 2010.

Z Komisji Norm w Krakowie, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 15–16.

Z Sejmu. Pragmatyka służbowa, w: „Sprawy Towarzystwa” 1925, nr 34.

Z życia TNSW. Sprawa weteranów szkolnictwa, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1934, nr 8.

Zarzecki L., *Pilne zadanie*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1922, nr 2.

Zbiernski D., *O godność i stanowisko profesora gimnazjalnego*, w: „Sprawy Towarzystwa” 1924, nr 23–24.

Increasing the standing of the profession of Polish secondary school teachers in the magazine „Pedagogical Review” issued from 1918 till 1939

Summary

The teacher plays a particular role in social life. Obligations undertaken by him should result not only from the need to earn a living, but most of all by vocation. The teacher shapes the personality of the child, supports his/her development, and prepares him/her for life. At the same time, he passes values and attitudes, thus impacting the entire society, whose members are his pupils. The teacher should be a guiding light for his students. This will be possible if his profession is considered socially important and he is regarded as an authority. For this reason, he should take care of the teacher's image in society, in any situation, and maintain the dignity of his own vocation.

The issue of the proper preparation of teachers and educators for their professional duties became especially important after Poland regained independence in 1918. On the pages of many pedagogical magazines, and especially the press organs of teachers' associations and unions, articles were included which demanded not only better substantive preparation of teachers, but also pointed to the need to meet high ethical requirements. An important role in shaping the views of a substantial part of the Polish teachers' unions was “Przegląd Pedagogiczny” (“Pedagogical Review”), the journal of the Society of Teachers of Secondary Schools

and Colleges. It informed readers about the work of the society on the formation of teaching pragmatics, which critically pertained to the bills and regulations prepared by education authorities. Much space was devoted to the issues of the standing of the profession of secondary school teaching. Teachers were reminded about their obligations to society and to their own professional group. The need to promote the teacher's profession in colleges by reintroducing the title: middle school professor was also emphasized. In the interwar period "Przegląd Pedagogiczny" played an important role in the creation of the image of the Polish secondary school and the teachers who worked there.

Keywords: the standing of the teaching profession, teacher vocation, teachers in the Second Republic of Poland, teachers' press organs, "Przegląd Pedagogiczny", teachers' status in society, educational bills and regulations.

ROMUALD GRZYBOWSKI, Gdańsk
ELŻBIETA GORLOFF, Lębork
ANNA TOMKIEL, Gdańsk
KRZYSZTOF JAKUBIAK, Gdańsk

PRESJA ŚWIATOPOGLĄDOWA JAKO WYZNACZNIK RELACJI WŁADZE KOMUNISTYCZNE – NAUCZYCIELE W POLSCE W LATACH 1945–1989

Analiza zachowanych źródeł, wytworzonych przez Ministerstwo Oświaty, a także centralne i terenowe struktury Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), tudzież wspomnienia i relacje nauczycieli zatrudnionych w szkołach w latach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1945–1989)¹ wskazują, że jednym z ważniejszych wyznaczników relacji władz komunistycznych z nauczycielami była wywierana na nich stała presja światopoglądowa. Jej genezy należy doszukiwać się w sferze założeń ideowopolitycznych, które legły u podstaw ustroju PRL-u – państwa komunistycznego o charakterze totalitarnym.

Państwo to w sferze społecznej dążyło do opanowania świadomości jednostkowej i społecznej m.in. drogą niszczenia tradycji, jak i zastanych struktur społecznych. Ingerowało w wiedzę i poglądy członków społeczeństwa, a przede wszystkim indoktrynowało obywateli już w okresie szkolnym poprzez manipulację treściami kształcenia. Przedstawiało też uczniom tendencyjną interpretację praw i prawidłowości rządzących światem przyrody oraz życiem społecznym². Państwo komunistyczne, ze swoją ideologią i wyrastającym na jego podłożu ustrojem politycznym, uznawane było za czynnik decydujący o kierunkach rozwoju oraz zasadach kierowania i zarządzania oświatą. W tym dostrzegano przejawy klasowego charakteru oświaty i wychowania³.

¹ PRL – Polska Rzeczpospolita Ludowa, oficjalna nazwa państwa polskiego, formalnie obowiązująca od 1952 roku do upadku komunizmu w Polsce w 1989 roku.

² R. Bëcker, *Totalitaryzm w Polsce lat 1948–1956*, w: „Czasy Nowożytne” 1999, t. VI, s. 7–8.

³ M. Pëcherski, *Z problematyki kształcenia w szkole ogólnokształcącej*, w: *Problemy współczesnego wychowania. Zagadnienia dydaktyki*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1960, s. 55–60.

Odzwierciedleniem wspomnianych założeń była polityka oświatowa rządzącej krajem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, która ogarniała i podporządkowywała partii wszystkie zakresy aktywności edukacyjnej i wychowawczej dzieci i młodzieży, podejmowanej w placówkach oświatowych, opiekuńczych i resocjalizacyjnych, funkcjonujących na terenie kraju⁴. Szczególne miejsce w polityce oświatowej PZPR zajmowała szkoła. Należy podkreślić, że stosunek jej kierownictwa (szerzej – komunistów) do szkoły był pochodną stanowiska, jakie wobec szkoły zajmował W. Lenin. Według niego szkoła *powinna być nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariackiego na pół-proletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących, w celu wychowania pokolenia zdolnego do ostatecznego urzeczywistnienia komunizmu*⁵.

Zgodnie ze stanowiskiem Lenina szkoła odgrywała strategiczną rolę także w planach kierownictwa PPR, które traktowało ją jako ważne narzędzie służące utrwaleniu pozycji partii i urzeczywistnianej przez nią ideologii komunistycznej w społeczeństwie. Stąd też w nasączonym propagandą polityczną oficjalnym języku PPR pojawiały się określenia typu „zdobyć szkołę” oraz „zdobyć naszą młodzież”⁶. W odczucie kierownictwa PZPR „zdobycie” szkoły warunkowało nie tylko pomyślną realizację założeń kolejnych planów gospodarczych⁷, ale stanowiło też znaczącą przesłankę dla procesu planowego kształtowania się narodu socjalistycznego Polsce⁸.

Decydujące dla polskiej szkoły okazały się wydarzenia polityczne z lat 1947–1948, kiedy to komuniści, posiłkując się terrorem i przekupstwami, uciekając się do sfałszowania wyników wyborów do Sejmu, zdobyli pełnię władzy w Polsce. W krótkim czasie przystąpili do budowy systemu komunistycznego drogą kolejnych przeobrażeń ustrojowych. Towarzyszył im terror, który początkowo dotyczył głównie przedstawicieli opozycji politycznej, a już od roku 1948 także działaczy politycznych bloku komunistycznego⁹. Wyraźnie wzmogła się też walka z Kościołem katolickim – jedyną niezależną w tym czasie strukturą społeczną w Polsce¹⁰.

Potwierdzeniem dążeń komunistów do opanowania i upolitycznienia polskiej szkoły stała się rezolucja Biura Politycznego KC PPR zalecająca *podjąć ofensywę ideologiczną wśród nauczycielstwa przeciw wrogiej ideologii, jego izolacji i negacji*¹¹. Była ona częścią działań zmierzających do wcielenia w życie klasowej koncepcji państwa, w której miejsce i rola szkoły były dokładnie określone. Otdąd

⁴ M. Pęcherski, *Polityka oświatowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1975, s. 5.

⁵ W. Lenin, *Pisma*, t. 29, s. 96. Cyt. za: J. Bohucki, *Lenin a wychowanie*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3 (21), s. 109.

⁶ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 32.

⁷ Zwracał na to uwagę m.in. Stanisław Skrzyszewski. Dz. Urz. Min. Ośw. z 1951 r. Nr 11, poz. 135.

⁸ Por. m.in.: M. Pęcherski, *Polityka oświatowa...*

⁹ W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1991*, Warszawa 1992, s. 189.

¹⁰ P. Raina, *Kościół w PRL. Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, t. I. *Lata 1945–1959*, Poznań 1994, s. 20–21.

¹¹ S. Mauersberg, *Demokratyzacja szkolnictwa polskiego w latach 1944–1948*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1974, t. XVII, s. 181.

szkoła i zatrudnieni w niej nauczyciele byli odpowiedzialni nie tylko za przygotowanie uczniów do pracy zawodowej, ale też za poziom ich świadomości ideowej i dojrzałość obywatelską¹². Szkoła postrzegana była jako instytucja, która *jest decydującym ogniwem w systemie wychowania młodzieży, kształtowania jej świadomości i socjalistycznych postaw społeczno-politycznych*¹³. Stąd też istniejąca w terenie sieć szkolna stała się dla partii niezwykle ważnym kanałem przekazu ideologii komunistycznej do wszystkich warstw i klas społecznych, do mieszkańców wielkich miast oraz niewielkich miejscowości, w których szkoła często była jedyną placówką kulturalną zdolną konkurować z miejscowym kościołem.

Podporządkowanie szkoły władzom komunistycznym stało się początkiem instytucjonalnej presji światopoglądowej, wywieranej na nauczycieli szkół wszystkich szczebli w Polsce. Była ona inspirowana przez przywódców PPR¹⁴. Szczególnie intensywny charakter przybrała w latach 1948–1956, nazywanych „okresem stalinowskim” w Polsce. Formułując zadania stawiane przed nauczycielami, przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, w pełni podporządkowanego władzom komunistycznym, odwoływali się do wystąpień Bolesława Bieruta, ówczesnego I sekretarza Komitetu Centralnego PZPR. Z nich wyprowadzano m.in. wskazania co do istoty wychowania socjalistycznego oraz jego celów, a także zadań nauczyciela socjalistyczne szkoły¹⁵. W kolejnych dekadach inspiracją dla nich stawały się wystąpienia zmieniających się pierwszych sekretarzy partii.

Wiele uwagi problemom ideologicznego i politycznego urabiania dzieci i młodzieży polskiej poświęcał zwłaszcza Władysław Gomułka, I sekretarz KC PZPR w latach 1956–1970. Odnosząc się do sytuacji szkoły polskiej, funkcjonującej w warunkach tzw. państwa realnego socjalizmu, wskazywał on, że jej głównym zadaniem jest wychowanie człowieka na „miarę naszej epoki”, który będzie chciał uczestniczyć w *tym największym przełomie wszystkich czasów, jakim jest socjalistyczne przeobrażenie społeczeństwa ludzkiego*¹⁶. Innymi słowy, szkoła polska z lat PRL-u miała wychowywać młode pokolenia w *duchu idei socjalizmu*. W związku z tym W. Gomułka stawiał przed nią zadanie przekształcania świadomości młodzieży i wychowania jej w *duchu idei socjalistycznej*. Szkoła miała też wyrabiać u młodzieży przeświadczenie, że „stary” (kapitalistyczny) świat nieuchronnie chyli się ku upadkowi.

¹² Por.: *Zadania w dziedzinie oświaty i kultury*, w: *V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 11–16 listopada 1968 r. Podstawowe dokumenty i materiały*, Warszawa 1968, s. 139.

¹³ H. Świątnicki, *W świetle XIII Plenum KC PZPR*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko” 1963, nr 7/26, s. 3.

¹⁴ Od grudnia 1948 roku Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

¹⁵ A. Paszkowska, *Nauczyciele wiejscy woj. gdańskiego jako uczestnicy kolektywizacji wsi (1948–1956)*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 241–257.

¹⁶ W. Gomułka, *Szkoła musi lepiej przygotować młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu. Referat wygłoszony na naradzie partyjnego aktywu oświatowego* [w dniu 24 IX 1958 r.], w: „Nowa Szkoła” 1958, nr 10, s. 4.

Mając na uwadze wspomniane zadania, władze komunistyczne stały na stanowisku, że całe nauczanie w szkole musi być oparte na ideologii socjalistycznej (komunistycznej), w przeciwnym razie z *natury rzeczy musi być przeniknięte ideologią burżuazyjną i fideizmem*¹⁷. Dlatego też socjalistyczna szkoła polska – zdaniem W. Gomułki – *musi być uzbrojona w marksistowski, filozoficzny oręż materializmu dialektycznego*¹⁸.

Dla władz PRL-u wychowanie, realizowane w tak zaprogramowanej socjalistycznej szkole polskiej, było ważnym elementem walki o socjalizm i pokój i jednym z głównych czynników *wszechstronnego rozwoju osobowości budowniczego i obrońcy socjalistycznej ojczyzny*¹⁹. Element walki, trwale obecny w pedagogice komunistycznej okresu PRL-u, stanowić miał potwierdzenie, iż pedagogika socjalistyczna jest nie tylko wyższym, jakościowo nowym etapem rozwoju pedagogiki, ale służąc interesom klasy robotniczej oraz takim wartościom, jak socjalizm i pokój, zasługuje na pozytywną ocenę moralną. Według przedstawicieli pedagogiki komunistycznej nie zasługiwała na taką ocenę pedagogika burżuazyjna, rozwijana i uprawiana w Polsce przed 1939 rokiem, a także pedagogika zachodnia, rozwijająca się po II wojnie światowej. Służyła ona bowiem wychowaniu burżuazyjnemu, które było orężem *klasowego panowania i wyzysku kapitalistycznego oraz duchowego zniewolenia klas pracujących przez klasę kapitalistów*²⁰.

Wykonanie zadań stawianych przed szkołą socjalistyczną przez przywódców partii komunistycznej wymagało „uzbrojenia” nauczycieli, nazywanych przez propagandę komunistyczną *wielką armią pracowników pedagogicznego frontu walki o socjalizm i pokój*, w „przodującą” teorię socjalistycznego wychowania. Współtworzyły ją: wychowanie umysłowe, fizyczne i nauczanie techniczne²¹. W pedagogice komunistycznej uprawianej w ZSRR obok wymienionych dziedzin rozwijano także teorię wychowania moralnego (kształtowania moralności komunistycznej) oraz wychowanie estetyczne²².

Dla podjętych rozważań szczególne znaczenie ma kategoria wychowania umysłowego (wykształcenia), które w ujęciu twórców marksizmu miało przygotować dorastające pokolenie do czynnej walki z ustrojem kapitalistycznym, a w konsekwencji do rewolucyjnej przebudowy świata²³. Kreatorzy pedagogiki komunistycznej podkreślali, iż właśnie wykształcenie powinno zapewnić ukształtowanie (wychowanie) komunisty. Zadaniem wykształcenia było bowiem wyposażenie ucznia w podstawową wiedzę o świecie oraz ukształtowanie u niego *dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat*²⁴. *Bez opanowania przez uczniów podsta-*

¹⁷ Tamże, s. 6.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ W. Szczerba, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 1954, s. 5.

²⁰ Tamże.

²¹ B. Jesipow i N. Gonczarow, *Pedagogika*, t. I, Warszawa 1950, s. 30.

²² *Pedagogika*, t. I, red. I. Kairow, Warszawa 1950, s. 55.

²³ Tamże, s. 53.

²⁴ Tamże.

wowych wiadomości naukowych niemożliwe jest kształtowanie [...] naukowego, marksistowsko-leninowskiego poglądu na świat, co jest najważniejszym zadaniem wychowania umysłowego w szkole radzieckiej²⁵. Wiedza i materialistyczny światopogląd miały z kolei wiązać się z postępowaniem człowieka i jego działalnością w społeczeństwie. Temu celowi służyło szczególnie wychowanie w duchu moralności komunistycznej.

Nawiązując do wskazań Lenina oraz J. Stalina, szkoła w ZSRR, a także w innych państwach komunistycznych w Europie, miała też *uwolnić młodzież od starego dziedzictwa, więcej nawet – uczynić ją czynnym bojownikiem w walce z wszelkimi przeżytkami starego świata, tkwiącymi jeszcze w świadomości i postępowaniu ludzkim*²⁶. Jak deklarowali bowiem przedstawiciele komunistycznej pedagogiki radzieckiej, *naukowego poglądu na świat nie można pogodzić z zabobonami i przesądami dającymi skażone, szkodliwe wyobrażenie o rzeczywistości*²⁷.

Komuniści zakładali, że w procesie kształcenia główną rolę odegra nauczyciel, który w codziennej praktyce szkolnej będzie podawał uczniom wiadomości, wpajał im nawyki i umiejętności oraz formował socjalistyczną postawę i naukowy światopogląd. Natomiast uczniowie, działając pod kierunkiem nauczyciela, będą świadomie i „samodzielnie” przyswajając sobie socjalistyczne poglądy i nawyki moralnego postępowania²⁸. Stąd też u podstaw relacji władz komunistycznych z nauczycielami legło przekonanie, że *władza, jaką daje się nauczycielowi, władza urabiania młodych serc i umysłów jest władzą ogromną i w żadnym wypadku nie wolno jej dawać w ręce niepowołane i nieodpowiednie*²⁹. Kierownictwo partii miało przy tym świadomość, że warunkiem skuteczności oddziaływania ideologicznego nauczyciela na uczniów jest uwewnętrznienie przez niego wartości zawartych w ideologii marksistowsko-leninowskiej. Dopiero wtedy bowiem nauczyciel może oddziaływać tym, że *jest takim a nie innym, że mówi to, co myśli, że słowa jego nie rozmiągają się z czynami, że postępuje tak, a nie inaczej główny trzon aktywu*³⁰. Władze zakładały przy tym, że jeśli uczeń będzie szukał więzi pomiędzy ideą zawartą w podręczniku lub w lekturze a praktyką życia, to w pierwszym rzędzie powinien dostrzec ją u swojego nauczyciela – wychowawcy.

Wobec tak ujętych zadań nauczyciela sprawą o podstawowym znaczeniu stał się jego światopogląd i postawa polityczna. Władze komunistyczne uzasadniając presję światopoglądową wywieraną na nauczycieli, wskazywały, że ich praca polega nie na przekształcaniu materialnej rzeczywistości, *lecz na przeobrażaniu i ukierunkowywaniu rozwoju świadomości społecznej, myślenia ludzi, kryteriów*

²⁵ B. Jesipow i N. Gonczarow, *Pedagogika*, t. I..., s. 32.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 42.

²⁸ W. Szczerba, *Pedagogika ogólna...*, s. 7.

²⁹ M. Kozakiewicz, *Światopogląd nauczyciela a zadania szkoły socjalistycznej*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3/21, s. 174.

³⁰ H. Świątnicki, *W świetle XIII Plenum KC PZPR*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko” 1963, nr 7/26, s. 6–7.

wartościowania i postępowania, wytwarzania nawyku, czy skłonności do uczuciowego akceptowania jednych rozwiązań i wartości oraz do równie uczuciowego negowania innych [...] wartości³¹. Ich zdaniem zawód nauczyciela nierozzerwalnie wiąże się z propagandą określonych wartości i ocen. Jednak, co należy wyraźnie podkreślić, o tym, jakie wartości propaguje szkoła, decydować miał nie nauczyciele lecz państwo, a konkretnie klasa nim rządząca.

Mając to na uwadze, przyjęto jako zasadę, że nauczyciele socjalistycznej szkoły polskiej z lat 1945–1989, chcąc właściwie realizować stawiane przed szkołą zadania światopoglądowe, sami powinni naukowy (materialistyczny) światopogląd posiadać. Oznaczało to, że albo nauczyciele samodzielnie „dorobią” się światopoglądu marksistowskiego, albo zostaną poddani zmierzającemu ku temu celowi, planowemu oddziaływaniu ideowopolitycznemu, organizowanemu przez władze komunistyczne lub współpracującą z nimi organizację związkową (ZNP). Alternatywą dla przedstawionych rozwiązań było zwolnienie nauczyciela z pracy (praktykowane zwłaszcza w latach stalinowskich) lub decyzja samego nauczyciela o rezygnacji z wykonywania tego zawodu.

Należy pamiętać, że komuniści, przejmując władzę w Polsce po zakończeniu II wojny światowej, przejęli z okresu międzywojennego nie tylko rozwiązania organizacyjne w sferze oświaty, ale przede wszystkim kadry nauczycielskie. Nauczyciele ci zostali wykształceni w duchu ideałów wychowawczych obowiązujących w latach Drugiej Rzeczypospolitej, dalekich od założeń marksizmu. W związku z tym marksizmu nie znali i w zdecydowanej większości nie akceptowali. Ponadto wyraźnie dawali do zrozumienia, że politycznie związani są raczej z partiami pozostającymi w opozycji do komunistów. Stąd też już w pierwszych miesiącach po zakończeniu wojny między nauczycielami a władzami komunistycznymi ujawniła się wyraźna, wzajemna nieufność³². Komuniści nie kryli, że nie ufają przedwojennej kadrze nauczycielskiej, którą tolerują jedynie z konieczności. Publicznie też głosili, zwłaszcza po 1948 roku, że warunkiem pomyślnej realizacji zadań postawionych przed szkołą socjalistyczną jest „wychowanie” nowych kadr nauczycielskich³³.

W ślad za tym władze postawiły sobie za cel poddanie kandydatów na nauczycieli procesowi ideologicznej „obróbki”, aby w jej wyniku przyszli nauczyciele nie tylko prezentowali odpowiedni poziom polityczny i ideologiczny, ale także „pełną świadomość klasową”, a ponadto byli uczuciowo, myślami, przekonaniami i rozumem związani z ustrojem i budownictwem socjalizmu³⁴. Wszakże najważniejszym celem działalności ideowopolitycznej, prowadzonej w stosunku

³¹ M. Kozakiewicz, *Światopogląd nauczyciela...*, s. 174.

³² R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacji pomiędzy nauczycielami a władzami komunistycznymi w latach PRL-u*, w: *Zaangażowanie? Opór?...*, s. 41–58.

³³ *Podstawy ideologiczne Polskiej Partii Robotniczej*, Warszawa 1949, s. 140.

³⁴ Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Materiały Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, [dalej: AAN KC PZPR], Pismo Z. Zemankowej z Komisji Oświaty i Nauki do sekretarza KC Jerzego Morawskiego, z dnia 8 X 1958 r., syg. 237/XVII – 352, k. 134.

do kandydatów na nauczycieli, było ukształtowanie u nich naukowego (materialistycznego) światopoglądu³⁵. Założony cel starannie zaplanowanej indoktrynacji przyszłych nauczycieli władze oświatowe zamierzały osiągnąć, uciekając się do zróżnicowanych rozwiązań, dostrzegalnych zarówno w obszarze działalności dydaktycznej, jak i ideowopolitycznej (wychowawczej)³⁶.

Dla działań tych podstawowe znaczenie miała przedstawiona już teoria zakładająca, iż naukowy, materialistyczny światopogląd wyrasta na gruncie wiedzy zdobywanej przez uczącego się w toku odpowiednio zorganizowanego procesu kształcenia. Władze komunistyczne w Polsce uznały zatem, że najwłaściwszą drogą do ukształtowania światopoglądu materialistycznego (naukowego) u nauczycieli będzie zmuszenie ich do studiowania marksizmu-leninizmu. Równocześnie podjęły starania zmierzające do odcięcia studiujących i uczących się (zarówno nauczycieli, jak i studentów oraz uczniów zakładów kształcenia nauczycieli) od innych niż marksistowska koncepcji filozoficznych i socjologicznych. Działania te wspierano środkami propagandowymi, przy pomocy których systematycznie, w całym okresie PRL-u, atakowano przedstawicieli duchowieństwa Kościoła katolickiego. Ponadto, odwołując się do poglądów twórców marksizmu-leninizmu oraz dorobku ruchów ateistycznych, podważano dogmaty religii chrześcijańskiej.

W takiej atmosferze przebiegała wielka akcja szkolenia ideologicznego nauczycieli z lat stalinowskich. Decyzje o jej realizacji zapadły już w 1947 roku, jednak ostateczny impuls do rozpoczęcia szkolenia ideologicznego dało wprowadzenie do szkół (od roku szkolnego 1949/50) nowych programów nauczania, opartych w całości o założenia marksizmu-leninizmu. W myśl zawartych w nich postanowień do podstawowych zadań nauczycieli miało odąd należeć kształtowanie u uczniów naukowego poglądu na świat, opartego na fundamencie *osiągnięć materializmu dialektycznego i historycznego*³⁷. Władze oświatowe uznały w związku z tym, że ich realizacja wymaga poważnej pracy reedukacyjnej w stosunku do nauczycieli. Przyjęła ona postać obowiązkowego szkolenia ideologicznego nauczycieli i innych osób zatrudnionych w szkolnictwie wszystkich szczebli oraz w sektorze opieki nad dzieckiem³⁸.

Proces samokształcenia ideologicznego nauczycieli (jak oficjalnie nazywały tę akcję władze komunistyczne) polegał na zaznajamianiu nauczycieli z zagadnieniami marksizmu-leninizmu, ekonomii politycznej kapitalizmu i socjalizmu, elementami nauk politycznych oraz założeniami zapożyczonych z ZSRR pedagogiki komunistycznej. Zwieńczeniem długotrwałych studiów było kolokwium i egzaminy państwowe (pisemny i ustny), którym poddawano studiujących na-

³⁵ AAN Min. Ośw., Instrukcja z dnia 19 marca 1949 r. o organizacji roku szkolnego 1949/50 w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, sygn. tymcz. 114/25.

³⁶ Por.: F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997, passim.

³⁷ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*, Warszawa 1950, s. 4–5.

³⁸ Dz. Urz. Min. Ośw. z 1949 r. Nr 16, poz. 321, *Instrukcja Ministerstwa Oświaty z 27 października 1949 r.*

uczycieli³⁹. Zdanie egzaminu z zakresu marksizmu-leninizmu było warunkiem dalszego zatrudnienia w szkole. Pomyślnie zdany egzamin nie kończył jednak procesu samokształcenia ideologicznego nauczycieli, bowiem byli oni zobowiązani do dalszego pogłębiania marksizmu-leninizmu, a służyć temu miało studiowanie dzieł źródłowych klasyków marksizmu⁴⁰.

Intensywne studia, pomyślnie zdane egzaminy z materializmu dialektycznego i historycznego nie przyniosły jednak takich efektów, jakich spodziewały się władze komunistyczne. Okazało się, że opanowanie wiedzy marksistowskiej nie szło w parze z tak pożądaną przez nie zmianą postaw światopoglądowych nauczycieli. Szkolenie ideologiczne nie przyczyniło się również do poprawy wyników nauczania szkół ogólnokształcących. W połowie lat 50. XX wieku „samokształcenie ideologiczne” nauczycieli postanowiono zatem zintensyfikować i udoskonalić. Jednak zawriowania polityczne 1956 roku w Polsce uniemożliwiły realizację tych planów.

Burzliwe wydarzenia polityczne, jakie miały miejsce wczesną jesienią 1956 roku, stały się ważną cezurą dziejową także w dziejach socjalistycznej szkoły polskiej. W ich wyniku doszło m.in. do zmiany kierownictwa PZPR, które podjęło decyzję o zawieszeniu akcji szkolenia ideologicznego nauczycieli. Generalnie też zelżała presja światopoglądowa wywierana na nauczycieli. Przyczyniły się do tego m.in. masowe protesty samych nauczycieli, żądających zmian w szkolnictwie. Jednak już pod koniec lat 50. XX wieku nowe kierownictwo partii postanowiło powrócić do idei szkolenia ideologicznego nauczycieli. Tym razem zostało ono włączone w struktury systemu doskonalenia i dokształcania nauczycieli, realizowanego w ramach rejonowych konferencji pedagogicznych⁴¹. Ich zadaniem, obok celów związanych z doskonaleniem metodycznym, było szkolenie ideologiczne nauczycieli. Znalazło to odzwierciedlenie w strukturze organizacyjnej konferencji, w której wydzielono część poświęconą problematyce metodyczno-pedagogicznej oraz część odnoszącą się do zagadnień ideologicznych i politycznych, związanych m.in. z aktualnymi wydarzeniami w Polsce i w świecie⁴².

W procesie szkolenia ideologicznego nauczycieli władze postanowiły wykorzystać podporządkowane sobie czasopisma pedagogiczne. Oficjalnie prezentowano je jako *jedną z form pomocy w zakresie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli*⁴³. W rzeczywistości były one traktowane przez władze jako jedno z najważniejszych narzędzi ponownej ideologizacji szkoły i nauczyciela. Wyni-

³⁹ S. Mauersberg, *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947–1956*, w: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości Polski Ludowej (1945–1989)*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2004, s. 115–118.

⁴⁰ S. Talarczyk, *Przygotowaliśmy się do przeprowadzenia egzaminu z samokształcenia*, w: „Głos Nauczycielski” 1956, nr 7.

⁴¹ *Zarządzenie ministra oświaty z dn. 7 listopada 1957 r. w sprawie doskonalenia i dokształcania nauczycieli*, w: „Biuletyn Rejonowych Konferencji Pedagogicznych” 1958, nr 2.

⁴² *Instrukcja ZG ZNP w sprawie organizacji doskonalenia i dalszego kształcenia nauczycieli z dn. 18. 11. 1957 r.*, w: „Biuletyn Rejonowych Konferencji Pedagogicznych” 1958, nr 1, s. 21–24.

⁴³ *Od Redakcji*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko. Biuletyn Wydziału Pedagogicznego ZNP” 1962, nr 1, s. 3.

kało to m.in. z charakteru konferencji rejonowych, które tylko nominalnie były dobrowolne, w rzeczywistości zaś stały się obowiązkowe dla wszystkich nauczycieli. Formą przygotowania się nauczyciela do udziału w konferencji była obowiązkowa lektura kolejnych numerów konkretnych czasopism, wskazanych przez władze oświatowe. Udział poszczególnych nauczycieli w dyskusji organizowanej w trakcie trwania konferencji stanowił dla władz potwierdzenie, że przyswoili sobie oni określone treści ideologiczne i polityczne zawarte w czasopismach. Dzięki temu uzyskiwały one pewność, że pożądane treści ideologiczne docierają do nauczycieli. Stwarzało to nadzieję, że w ślad za tym nauczyciele ukształtują w sobie tak pożądany naukowy (marksistowski) pogląd na świat.

Zasada, zgodnie z którą najprostszą drogą do wyrobienia u uczniów naukowego światopoglądu jest odpowiednio zorganizowane kształcenie, znalazła pełne zastosowanie w procesie przygotowywania kandydatów na nauczycieli uczących się m.in. liceach pedagogicznych, a także w szkołach wyższych (uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych). Władze komunistyczne zadbały bowiem o to, by w realizowanych przez nie programach kształcenia znalazły się starannie wyselekcjonowane treści o charakterze ideologicznym. Konsekwentnie też z programów nauczania usunięte zostały treści zaklasyfikowane jako „antysocjalistyczne” i „kosmopolityczne”. Nie ostały się hasła programowe nawiązujące do idealizmu, fideizmu oraz „burżuazyjnej” metodologii nauki. W ich miejsce wprowadzono treści nawiązujące do walki klas, ewolucyjnej teorii rozwoju gatunków i materialistycznej wizji dziejów ludzkości. Z programów kształcenia na kilka lat usunięto filozofię i socjologię – ze względu na ich burżuazyjny rodowód i treści odbiegające od marksistowskiej teorii rozwoju społecznego. W planach studiów znalazły się natomiast przedmioty ideologiczne, takie jak: historia ruchu robotniczego, materializm dialektyczny i historyczny, nauka o Polsce współczesnej oraz ekonomia polityczna⁴⁴.

W drodze do celu, jakim była pełna indoktrynacja kandydatów na nauczycieli, władze komunistyczne podjęły też ingerencję w sferę czytelnictwa przyszłych nauczycieli. Dążąc do popularyzacji marksizmu, zobowiązano biblioteki zakładów kształcenia nauczycieli do gromadzenia w swych zbiorach „bibliotek marksistowskich”. Równoległe podjęto akcję „weryfikacji” zbiorów bibliotek pedagogicznych i zakładów kształcenia nauczycieli. W związku z tym zalecono im usunięcie z ich zbiorów tych pozycji, które *nie przystawały do realiów politycznych Polski po 1945 roku*. Łącznie władze opublikowały 5 list zawierających wykazy książek, które miały zostać wycofane ze zbiorów i usunięte z lokalu bibliotecznego. Nad procesem tym czuwał Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk (tzw. cenzura)⁴⁵.

W codziennej pracy z uczniami i studentami – przyszłymi nauczycielami – wykładowcy i nauczyciele liceów pedagogicznych, kształtując u nich nauko-

⁴⁴ R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Toruń 2010, s. 289.

⁴⁵ Tamże, s. 282–283.

wy, materialistyczny światopogląd, zobowiązani byli posługiwać się metodami, które – jak wskazywały podręczniki radzieckie – najlepiej służyły kształtowaniu u uczniów moralności komunistycznej i naukowego światopoglądu. Wśród nich na plan pierwszy wysuwała się metoda przekonywania, która wpisuje się w samo sedno mechanizmu indoktrynacji komunistycznej w wersji stalinowskiej⁴⁶. Jej stosowanie łączono z dążeniem do ukształtowania i rozwinięcia w świadomości uczniów i studentów postaw i przekonań odnoszących się do zasadniczych cech moralności socjalistycznej oraz światopoglądu materialistycznego. Cel ten zamierzano osiągnąć, manipulując treściami kształcenia, podając wiadomości niepełne, tendencyjnie je komentując lub przemilczając treści niewygodne z politycznego punktu widzenia. Warunki ku temu stwarzała wprowadzona przez pedagogikę komunistyczną teoria materializmu funkcjonalnego zakładająca, że podstawowym kryterium doboru i układu treści programowych powinny być względy światopoglądowe. Dlatego też w treściach kształcenia poszczególnych przedmiotów eksponowano ich idee przewodnie, takie jak idea ewolucji w biologii czy też idea walki klas w historii⁴⁷. Treści, które nie spełniały wymienionych warunków, nie trafiały do programu nauczania przyszłych nauczycieli. Ich „usprawiedliwiona” (z punktu widzenia władz komunistycznych) nieobecność ułatwiała wykładowcom manipulowanie świadomością i przekonaniem ich słuchaczy. Inną z form oddziaływania światopoglądowego było nasycanie wykładów i ćwiczeń problematyką ideologiczną.

W sferze oddziaływań wychowawczych zmierzających do ukształtowania pożądanego światopoglądu marksistowskiego zalecaną formą pracy z kandydatami na nauczycieli było nauczanie wychowujące, łączące przekazywanie treści kształcenia z przykładem osobistym nauczyciela. Korzystano oczywiście z systemu kar i nagród, dążąc do wzmacniania wewnętrznego tych postaw i zachowań uczniów i studentów, które były zgodne z oczekiwaniami władz komunistycznych, i osłabiania tych, które nie mieściły się w kanonie norm nauczyciela socjalistycznej szkoły. Dużą wagę władze przywiązywały do propagandy wizualnej, stąd też wywierały nacisk na dyrekcje szkół, by te zadbały o „odpowiedni” wygląd sal i korytarzy. W związku z tym pomieszczenia szkolne były zazwyczaj bogato „ozdabiane” portretami przywódców państwowych, a także aktualnymi hasłami politycznymi i ideologicznymi. Ponadto studenci uczelni pedagogicznych, w ramach podejmowanej w stosunku do nich działalności ideowopolitycznej, pisali m.in. uroczyste, zbiorowe listy dziękczynne do Stalina lub Bieruta, składali zobowiązania odnośnie własnego zaangażowania w procesie studiowania oraz ugruntowywania we własnej osobowości marksistowsko-leninowskiego światopoglądu⁴⁸.

⁴⁶ W. Szczerba, *Pedagogika ogólna...*, s. 109–110.

⁴⁷ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 96. Por. także: W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967, s. 28.

⁴⁸ R. Grzybowski, *Wyższe szkoły...*, s. 402.

Podłożem dla działalności ideowo-wychowawczej w zakładach kształcenia nauczycieli była panująca w nich „odpowiednia” atmosfera ideologiczna. Miały ją zapewniać m.in. wykłady podstaw marksizmu-leninizmu, jednolite oddziaływanie „kolektywu” wykładowców i asystentów, oddziaływanie organizacji młodzieżowych, odpowiednia organizacja pracy wychowawczej w internatach, zajęcia świetlicowe połączone z zachowaniem czujności politycznej we wszystkich formach pracy. Tak zorganizowany system oddziaływania ideologicznego na kandydatów na nauczycieli miał niweczyć *wszelkie próby wrogiego oddziaływania na młodzież*. Wiązano je z „wrogiem klasowym”, który – jak ostrzegało Ministerstwo Oświaty – systematycznie podejmował próby penetracji na terenie zakładów kształcenia nauczycieli⁴⁹.

Potwierdzeniem tego mógł być dla władz opór uczniów i studentów przeciwko narzucanemu im światopoglądowi materialistycznemu. Znajdował on odzwierciedlenie w postawach religijnych znacznej części młodzieży, która, pomimo intensywnej indoktrynacji, nie zamierzała się wyrzekać swej wiary w Boga. Władze komunistyczne nazywały takie zachowania uczniów i studentów „przejawami religianctwa”. Obrazki religijne, krzyżyki i różańce wieszane nad łóżkiem bądź umieszczane w szafach, a także udział młodzieży w praktykach religijnych kierownictwo szkół usprawiedliwiała, tłumacząc je pozostałościami po wychowaniu religijnym wyniesionym z domu. Tłumaczono je też słabą pracą miejscowej organizacji partyjnej (POP PZPR), a także niskim poziomem wykładów z marksizmu-leninizmu lub niezadowalającą pracą organizacji młodzieżowej – przybudówki ideologicznej PZPR⁵⁰. Wnioski z przedstawionych sytuacji były podobne: należało wzmocnić oddziaływanie ideowopolityczne na młodzież.

Szeroko zakrojona, wieloletnia akcja indoktrynowania zarówno kandydatów na nauczycieli, jak i czynnych nauczycieli, elementem której była silna presja światopoglądowa, długo nie przynosiła rezultatów oczekiwanych przez władze komunistyczne. Badania pedeutologiczne⁵¹ przeprowadzane w kolejnych dziesięcioleciach wskazywały niezmiennie, że duży odsetek nauczycieli mimo intensywnego szkolenia nie „dorobił” się naukowego, materialistycznego (marksistowskiego) poglądu na świat. Nauczyciele ci przejawiali natomiast pozytywne nastawienie wobec religii. Władze komunistyczne określały takich pedagogów bardzo surowo, nazywając ich osobami *zacołanymi, nie rozumiejącymi wielkich przemian zachodzących w świecie*⁵².

Potwierdzeniem zarysowanej sytuacji były m.in. badania przeprowadzone na przełomie lat 50. i 60. XX wieku, zmierzające do ustalenia światopoglądu

⁴⁹ AAN Min. Ośw., Pismo Ministerstwa Oświaty z dnia 5 lutego 1952 r. pt. Podniesienie poziomu pracy naukowej i dydaktyczno-wychowawczej w WSP, sygn. 2681.

⁵⁰ R. Grzybowski, *Wyższe szkoły...*, s. 399–400.

⁵¹ K. Jakubiak, *Tradycje, kierunki i dziedziny badań pedeutologicznych w II Rzeczypospolitej i w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, w: *Zaangażowanie? Opór?*..., s. 125–133.

⁵² M. Kozakiewicz, *Światopogląd nauczyciela...*, s. 176.

polskich nauczycieli⁵³. Analiza ich wyników wskazywała, że ponad jedna trzecia badanych nauczycieli zaliczyła siebie do kategorii osób wierzących i regularnie bądź nieregularnie praktykujących, nieco mniej niż jedna trzecia nauczycieli zadeklarowała negatywną postawę wobec religii, stosunek pozostałych badanych do Boga i religii *nie był ugruntowany*⁵⁴. Z punktu widzenia partii, prowadzącej ostry spór światopoglądowy z Kościołem, największym zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania laickiej i ateizującej szkoły PRL-owskiej⁵⁵ byli nauczyciele określani jako „gorliwi katolicy”. Ich religijność uznawano za potencjalną przeszkodę w należyтым spełnianiu obowiązków nauczyciela szkoły socjalistycznej⁵⁶.

Podsumowując, należy stwierdzić, że krytyczna ocena światopoglądu nauczycieli i ich postaw ideowo-społecznych przez władze oświatowe nie przekładała się jednak (zwłaszcza po 1956 roku) na działania o charakterze konfrontacyjnym, które mogłyby zaowocować zwolnieniem ze szkół tysięcy nauczycieli polskich. Władze komunistyczne miały bowiem pełną świadomość, że po prostu potrzebują takich nauczycieli, jakimi aktualnie dysponują. Nie akceptując jednak ich postaw światopoglądowych, postanowiły rozciągnąć nad szkołą i nauczycielami partyjną kuratelę. W związku z tym nauczyciele stali się obiektem bezpośredniego oddziaływania i kontroli poszczególnych instancji partyjnych⁵⁷. Potwierdzał to dobitnie wspomniany już W. Gomułka, który stwierdził wprost: *Sprawy szkoły i nauczyciela muszą zająć w pracy naszych instancji i organizacji partyjnych miejsce o wiele poważniejsze niż zajmowały dotychczas*⁵⁸. Partyjna praca z nauczycielstwem miała przede wszystkim prowadzić do umocnienia jego socjalistycznej świadomości. Tą drogą zamierzano wzmóc presję ideologiczną, w tym zwłaszcza światopoglądową, na nauczycieli. Sytuacja ta, rodząca w osobowości nauczycieli dyskomfort psychiczny, współtworzyła relacje władze komunistyczne – nauczyciele w całym okresie PRL-u.

⁵³ Jak przyznał M. Kozakiewicz, autor tych badań, zostały one przeprowadzone na potrzeby działalności laicyzacyjnej Towarzystwa Szkoły Świeckiej (TSŚ). Por. M. Kozakiewicz, *Światopogląd 1000 nauczycieli (Sprawozdanie z badań ankietowych)*, Warszawa 1961, s. 5 i nast.

⁵⁴ Tamże, s. 179–181.

⁵⁵ R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958–1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, w: *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego, A. Kołakowskiego, Kraków 2010, s. 79–93.

⁵⁶ Podobne wyniki uzyskiwali też inni badacze te problematyki. Por. m.in.: A. Wędrychowicz, *Przyczynek do badań udziału nauczycieli łódzkich w praktykach religijnych*, w: „Euhemer” 1961, nr 6/25, s. 49–53.

⁵⁷ E. Gorloff, *Nauczyciele w przestrzeni działań KW PZPR w Gdańsku*, w: *Zaangażowanie? Opór?...*, s. 83–94.

⁵⁸ W. Gomułka, *Szkoła musi...*, s. 10.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie
Zespół: Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej,
sygn. sygn. 237/XVII – 352 – *Pismo Z. Zemankowej z Komisji Oświaty i Nauki do sekretarza KC Jerzego Morawskiego, z dnia 8 X 1958 r.*
Zespół Ministerstwo Oświaty,
sygn. tymcz. 114/25 – *Instrukcja z dnia 19 marca 1949 r. o organizacji roku szkolnego 1949/50 w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.*
sygn. 2681 – *Pismo Ministerstwa Oświaty z dnia 5 lutego 1952 r. pt. Podniesienie poziomu pracy naukowej i dydaktyczno-wychowawczej w WSP.*

Źródła drukowane:

- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty z 1949 r. Nr 16, poz. 321.
Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty z 1951 r. Nr 11, poz. 135.
Podstawy ideologiczne Polskiej Partii Robotniczej, Warszawa 1949.
Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski, Warszawa 1950.
Zadania w dziedzinie oświaty i kultury, w: *V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 11–16 listopada 1968 r. Podstawowe dokumenty i materiały*, Warszawa 1968.

Wydawnictwa zwarte:

- Gorloff E., *Nauczyciele w przestrzeni działań KW PZPR w Gdańsku*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2013.
Grzybowski R., *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Toruń 2010.
Grzybowski R., *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958–1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, w: *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego, A. Kołakowskiego, Kraków 2010.
Grzybowski R., *Niefuność jako dominująca cecha relacji pomiędzy nauczycielami a władzami komunistycznymi w latach PRL-u*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2013.
Jakubiak K., *Tradycje, kierunki i dziedziny badań pedeutologicznych w II Rzeczypospolitej i w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2013.

- Jesipow B., Gonczarow N., *Pedagogika*, t. I, Warszawa 1950.
- Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000.
- Kozakiewicz M., *Światopogląd 1000 nauczycieli (Sprawozdanie z badań ankietowych)*, Warszawa 1961.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Mauersberg S., *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947–1956*, w: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości Polski Ludowej (1945–1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004.
- Mielczarek F., *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.
- Paszkowska A., *Nauczyciele wiejscy woj. gdańskiego jako uczestnicy kolektywizacji wsi (1948–1956)*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2013.
- Pedagogika*, t. I, red. I. Kairow, Warszawa 1950.
- Pęcherski M., *Z problematyki kształcenia w szkole ogólnokształcącej*, w: *Problemy współczesnego wychowania. Zagadnienia dydaktyki*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1960.
- Pęcherski M., *Polityka oświatowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1975.
- Raina P., *Kościół w PRL. Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, t. I. *Lata 1945–1959*, Poznań 1994.
- Roszkowski W., *Historia Polski 1914–1991*, Warszawa 1992.
- Szczerba W., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 1954.

Artykuły w czasopismach:

- Bécker R., *Totalitaryzm w Polsce lat 1948–1956*, w: „Czasy Nowożytnie” 1999, t. VI.
- Gomułka W., *Szkoła musi lepiej przygotować młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu. Referat wygłoszony na naradzie partyjnego aktywu oświatowego* [w dniu 24 IX 1958 r.], w: „Nowa Szkoła” 1958, nr 10.
- Instrukcja ZG ZNP w sprawie organizacji doskonalenia i dalszego kształcenia nauczycieli z dn. 18. 11. 1957 r.*, w: „Biuletyn Rejonowych Konferencji Pedagogicznych” 1958, nr 1.
- Kozakiewicz M., *Światopogląd nauczyciela a zadania szkoły socjalistycznej*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3/21.
- Mauersberg S., *Demokratyzacja szkolnictwa polskiego w latach 1944–1948*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1974, t. XVII.
- Od Redakcji*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko. Biuletyn Wydziału Pedagogicznego ZNP” 1962, nr 1.
- Świątnicki H., *W świetle XIII Plenum KC PZPR*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko” 1963, nr 7/26.

Talarczyk S., *Przygotowaliśmy się do przeprowadzenia egzaminu z samokształcenia*, w: „Głos Nauczycielski” 1956, nr 7.

Wędrychowicz A., *Przyczynek do badań udziału nauczycieli łódzkich w praktykach religijnych*, w: „Euhemer” 1961, nr 6/25.

Zarządzenie ministra oświaty z dn. 7 listopada 1957 r. w sprawie doskonalenia i dokształcania nauczycieli, w: „Biuletyn Rejonowych Konferencji Pedagogicznych” 1958, nr 2.

Worldview enforcement as a significant component of the relationship between communist authorities and teachers in Poland in 1945–1989

Summary

The authors of this project aim at introducing some more important aspects of the teacher indoctrination process which took place in communist Poland (1945–1989), the goal of which was imposing a materialist worldview based on the assumptions of Marxism.

After 1945, schools in Poland were compulsory and the learning process was extensive. That is why the communists, after taking over the political power in Poland in 1947, decided to “take over” schools. However, schools themselves would not be enough. What communists had to do was to win over or/and indoctrinate the employees – teachers. What was most important for communist authorities was for their programme to be actively supported by the teachers who were supposed to educate their students in accordance with communist ideological values. Since one of the principal tasks of schools was to develop a secular, materialist worldview among their students, the authorities decided that teachers themselves should have the same worldview themselves. The idea became the most important principle when developing both teacher training curriculums and ideological training courses for all teachers employed in all types of schools at the times of the Polish People’s Republic (1945–1989).

Keywords: totalitarianisms, teachers, ideologization, indoctrination, worldview.

LIDIA CIBOROWSKA
Łomża

O SZKOLE I ROZWOJU CZYTELNICTWA W ŚWIETLE „PRZYJACIELA SZKOŁY” (1922–1939)

OŚWIATA W II RP A PROBLEM KSIĄŻEK I CZYTELNICTWA

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku umożliwiło rozpoczęcie prac nad przebudową całego systemu szkolnego oraz wprowadzenie do niego nowych treści programowych i zasad dydaktyczno-pedagogicznych. Po kolejnych 20 latach oświata w II Rzeczypospolitej wykazywała poważne niedomagania, ale także znaczne osiągnięcia, szczególnie w zakresie organizacji szkolnej: dawna szkoła ludowa została podniesiona do rangi ogólnonarodowej, przeznaczona dla wszystkich dzieci. Rozbudowano więc system szkół powszechnych, szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, starannie opracowano programy nauczania, które stały się podstawą pracy pedagogicznej, opartej na zdobyczach psychologii i konsekwentnej ideologii wychowawczej. Dbano też o bogatą działalność kulturalno-oświatową, co rozwijało zainteresowania umysłowe i artystyczne młodzieży, także w sferze czytelnictwa. Propagowano zakładanie szkolnych bibliotek i klasowych księgozbiorów, o czym chętnie donosili korespondenci „Przyjaciela Szkoły” z terenu.

Dzięki nauczycielom wychowanie szkolne i pozaszkolne przesycone było patriotyzmem i poszanowaniem dla dorobku kulturalnego Polski. Program nauczania języka polskiego z 1918 roku zalecał polonistom: *wprowadzenie – za pośrednictwem arcydzieł literatury polskiej i powszechnej – w dziedzinę kultury narodowej – z uwzględnieniem jej okresów historycznych i kierunków – oraz ogólnoludzkiej*¹.

¹ R. Warchoń, *Główne tendencje w programowaniu treści kształcenia literackiego w średnich szkołach ogólnokształcących po roku 1918 (rejestracje i rekonstrukcje)*, w: *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, praca zbiorowa, red. T. Wróbel, Warszawa, WSiP, 1985, s. 104.

Owo wychowanie dla kultury narodowej wprowadziło do programów nauczania literaturę jako świadectwo moralnej i kulturowej niezawisłości Polaków w okresie zaborów. Jednocześnie miała być ona środkiem pozwalającym kształtować pożądane cechy młodych pokoleń świadomych swego dorobku kulturalnego. Aby to osiągnąć, wielką wagę przykładano do wyrabiania potrzeby kontaktu z książką i czytelnictwa już u najmłodszych dzieci.

WALKA O KSIĄŻKĘ I BIBLIOTEKI NA ŁAMACH „PRZYJACIELA SZKOŁY”

Pierwsze czasopisma pedagogiczne pojawiły się w okresie zaborów i dążyły do popularyzowania wiedzy z tej dziedziny, kładły także nacisk na kształtowanie i utrzymywanie świadomości narodowej w warunkach niewoli. Po odzyskaniu niepodległości nastąpił rozwój prasy pedagogicznej: w międzywojniu wydano około 140 tytułów, które zwykle były organami zrzeszeń i związków nauczycielskich lub instytucji zajmujących się teorią i praktyką oświatową. Uzupełniały i pogłębiały wiedzę pedagogiczną, informowały o wszelkich poczynaniach oświatowych.

„Przyjaciel Szkoły” był dwutygodnikiem nauczycielstwa polskiego, redagowanym i wydawanym przez Leonarda Borkowskiego² w Poznaniu w latach 1922–1939. Szczególną uwagę poświęcano w gazecie pracy nauczyciela w zachodnich regionach kraju, a problem książki i czytelnictwa regularnie pojawiał się na jej łamach.

Czasopismo przekazywało nauczycielom informacje urzędowe, także te dotyczące książek i czytelnictwa. W 1934 roku pojawiły się bowiem nowe programy nauczania³, których autorzy docenili znaczenie racjonalnego zorganizowania czytelnictwa w szkołach powszechnych i zwrócili uwagę na konieczność specjalnie starannego zaopiekowania się biblioteką szkolną. Józef Menzel⁴ komentując nowe zarządzenia, zauważył przyczynę tej tendencji w tym, że czytelnictwo książek i czasopism było słabo rozwinięte; przeciętny dorosły czytał mało, a jeżeli nawet sięgał po książki, to zwykle nie dokonywał ich selekcji. Także młodzież miała niewielki kontakt z bibliotekami, bo szkoła powszechna nie przykładła odpowiedniej wagi do tego problemu.

Analizując program nauczania, Menzel zauważył wielki nacisk na zorganizowanie indywidualnego czytelnictwa, które powinno być otoczone szcze-

² Leonar Borkowski ur. w 1888 r. w Toruniu, tam ukończył seminarium nauczycielskie (1908 r.) i pracował (do 1914 roku) na Kaszubach, a potem – przez 5 lat – w berlińskim szkolnictwie powszechnym. W 1919 r. przeniósł się do Poznania, by uzupełnić wykształcenie na uniwersytecie (pedagogika, psychologia, historia literatury polskiej). Dwa lata był na wydziale prawno-ekonomicznym i jednocześnie uczył w szkole powszechnej im. Konarskiego. Od 1923 r. był nauczycielem Miejskiej Szkoły Handlowej w Poznaniu, od 1922 r. założycielem, redaktorem i wydawcą „Przyjaciela Szkoły”.

³ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych wprowadzony rozporządzeniem Min. W.R. i O.P.* z dn. 12.07.1934 r. (Nr I Pr. 2857/34) i okólnika Nr 119 z dn. 12.07.1934 r. (I Pr. 2859/34).

⁴ J. Menzel, *Organizacja czytelnictwa młodzieży w świetle nowych programów*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18, s. 851.

gólną troską, gdyż ze szkoły uczeń powinien wynieść skryształizowane nawyki, np. potrzebę kontaktu z biblioteką. Czytanie indywidualne jest bardzo ważne, bo pozwalałoby nauczycielowi poznać zainteresowania ucznia, wykorzystywać je i rozwijać w czasie nauki. Dlatego pedagog podczas wypożyczania książek powinien poświęcić odpowiednio dużo czasu na rozmowę z uczniem, udzielenie mu wskazówek i wymianę myśli. Zgodnie z intencjami twórców programu każda klasa musiałaby mieć własną biblioteczkę. Było to trudne zadanie, gdyż szkoły zwykle nie miały pieniędzy na tworzenie i uzupełnianie uczniowskich księgozbiorów. Tę problematykę podejmowali i pogłębiali także inni korespondenci, co zaprezentuję w dalszej części w artykule.

Józef Menzel podkreślił także, że program kładł nacisk na czytanie nie tylko pozycji beletrystycznych, lecz także popularnonaukowych, które kształcą samodzielność ucznia w rozwiązywaniu interesujących go zagadnień i wdrażają do umiejętnego rozszerzania horyzontów poznawczych. To zatem sposób na przygotowanie i realizowanie samokształcenia po ukończeniu nauki szkolnej. Wielkie zadanie postawiono też przed nauczycielami, wymagając od nich dużej pomysłowości i inicjatywy.

Zatem jakie książki powinno przeczytać dziecko w szkole powszechnej? Na to pytanie starał się dać odpowiedź L. Bandura⁵, dzieląc książki na narodowe, etyczne i przygodowe. Do pierwszej grupy zaliczył *Trylogię* oraz inne utwory H. Sienkiewicza, a także *Starą baśń* i *Dziecię starego miasta* J. I. Kraszewskiego⁶ oraz powieści historyczne Przybyszewskiego i Gąsiorowskiego. Zalecił także *Placówkę* B. Prusa oraz *Omyłkę*. Z innych autorów (obecnie zapomnianych) Bandura wymienił Teresę Jadwigę (*Doczekali*) oraz autorki krótkich opowiadań o historii Polski: Mosoczową (*Z dawnych czasów*) i Bukowiecką (*Książka Zosi*). Utwory „etyczne” to *Serce* Amicisa – *arcydzieło pomiędzy książkami dla dzieci*, w którym młody czytelnik znajdzie *wieniec z najpiękniejszych kwiatów*⁷. Z polskich książek Bandura wymienił *W kółku rodzinnym* Niewiadomskiej i *Złoty pokój* Lazarusówny. Przypomniał także nowelki Konopnickiej i Prusa opowiadające o niedoli ludzkiej, które miały skłaniać młodego czytelnika do przyjęcia altruistycznej postawy wobec bliźnich. Autor postulował także, by na łamach prasy pedagogicznej powstał dział oceniający książki dla młodzieży, żeby w jej ręce nie wpadły teksty *sączące w szlachetne dusze trujący jad*⁸.

„Przyjaciel Szkoły” dbał o propagowanie dobrych przykładów popularyzujących w środowisku szkolnym książki i czytelnictwo, dlatego w 1926 roku doniósł o otwarciu IV Wystawy Książki Polskiej w salach Resursy Obywatelskiej (30.10–7.11.1926), a w ramach tej imprezy – o wystawie wzorowej biblioteki dla

⁵ L. Bandura, *Nasze echa. Jakie 100 książek powinno przeczytać dziecko w szkole powszechnej*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1925, nr 15, s. 449–450.

⁶ Innych powieści tego autora Bandura nie poleca, gdyż przeładowane historycznymi szczegółami znudziłyby czytelników.

⁷ Tamże, s. 449.

⁸ Tamże, s. 450.

dzieci i młodzieży⁹. Było to potwierdzenie związku pracy księgarza i bibliotekarza, ich wspólnych celów i zadań nastawionych na podniesienie kultury czytelnictwa u młodych ludzi. Publiczność miała okazję poznać literaturę przeznaczoną dla nastoletnich czytelników i jej najlepsze dzieła. Kierownicy bibliotek szkolnych (często nauczyciele bez fachowego przygotowania) mieli okazję zdobyć orientację w metodach wyboru, klasyfikacji oraz katalogowania książek według najnowszych osiągnięć bibliotekarstwa zagranicznego. Częścią ekspozycji była wzorowa biblioteczka ze wszystkimi urządzeniami, literaturą i katalogami, przygotowana do służby swoim gospodarzom: od ledwo umiejących podpisać się dzieci aż do szesnastoletniej młodzieży.

W numerze 11 z 1934 roku ukazał się artykuł Bolesława Pleśniarskiego¹⁰, w którym autor namawiał do wskrzeszenia pięknego zwyczaju nagradzania najlepszych uczniów nagrodami książkowymi. Akt wręczania mógłby odbywać się bardzo uroczyście, w obecności *całej dziatwy* i jej rodziców. Książka ofiarowana przez grono nauczycielskie, opatrzona własnoręcznym podpisem kierownika szkoły i pedagogów, ze stosowną dedykacją wychowawcy, była cenną pamiątką. Pleśniarski wspominał, że mimo posiadania domowej biblioteczki otrzymanie książki-nagrody wywoływało w nim radość rozsadzającą piersi: *Książkę taką natychmiast przeczytaliśmy, poczem położyliśmy ją na najokazalszem miejscu, aby ją wszyscy widzieć mogli, szczyliciliśmy się nią i wdzięczną o niej przechowaliśmy pamięć*¹¹.

Czasopismo zajmowało się zatem nie tylko zagadnieniem szeroko rozumianego kontaktu młodzieży z książkami, lecz także podstawowymi kwestiami i problemami stojącymi przed rodzącą się w niepodległym kraju nowoczesną oświatą. Jednym z palących tematów był dostęp pedagogów do fachowych tytułów. Już w numerze 3 z 1922 roku pojawił się artykuł *Książka a nauczyciel*, sygnowany inicjałami J. O., w którym autor ubolewa nad brakiem dobrych i tanich książek zawodowych. Było to szczególnie ważne dla młodego pokolenia pracowników oświaty, dlatego czekano na książkę, która *jest w stanie poprowadzić nauczyciela pewnie po zagadnieniach niedość znanych mu lub obcych, [...] sprzyja rozwojowi jego sił twórczych, [...] przeobraża, do nowych, śmielszych poczynań nastraja*¹², a zatem dotyczącą pedagogiki i dydaktyki szkoły powszechnej.

ROLA, ORGANIZACJA I PROWADZENIE BIBLIOTEKI SZKOLNEJ

W. Robakowski¹³, którego artykuł pojawił się w numerze 18 z 1934 roku, z całą stanowczością stwierdził, że biblioteka jest współpracowniczką nauczy-

⁹ Wystawa wzorowej biblioteki dla dzieci i młodzieży, w: „Przyjaciel Szkoły” 1926, nr 16, s. 465.

¹⁰ B. Pleśniarski, *Książki – nagrody za świadectwo*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 11, s. 502.

¹¹ Tamże.

¹² J. O., *Książka a nauczyciel*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1922, nr 3, s. 34.

¹³ W. Robakowski, *Kilka uwag o bibliotekach uczniowskich*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18, s. 846–847.

ciela, jedną z najważniejszych pomocy naukowych. Jeżeli bowiem uczniowie interesują się książkami, to szybko podnoszą poziom swoich wyników: *Książka ma wspomagać wielkie dzieło wychowania młodego człowieka, książka ma uszlachetniać, uspołeczniać, ma uczynić nowy typ obywatela-człowieka i pchnąć go na wyższy szczebel cywilizacji i kultury duchowej i doprowadzić do panowania idealizmu nad materjalizmem*¹⁴.

By jednak szkoła mogła realizować swoje cele dydaktyczne i wychowawcze, niezbędna była współpraca z biblioteką traktowaną jak organiczna część placówki. Zdaniem Franciszka Strojowskiego¹⁵ musiała być „oczkiem w głowie” kierownictwa, by mogła funkcjonować w sposób nierozzerwalny z życiem i pracą szkoły. To wymagało ciągłych starań o jej należyte wyposażenie, bieżące uzupełnianie zbiorów i wykorzystywanie jej zasobów na lekcjach przy każdej sposobności. Zasugerowane tu zaniedbanie szkolnych księgozbiorów musiało być zjawiskiem powszechnym, gdyż wielu korespondentów ubolewało nad tym faktem. Jednym z nich był Witold Rodziewicz¹⁶, który w niedofinansowaniu bibliotek widział przyczynę niskiego poziomu uczniowskiego czytelnictwa. Zwracał on uwagę na małą ilość tytułów, które w dodatku od lat nie były odnawiane, na brak funduszy, by dokonywać przemyślanych zakupów. Autor bił na alarm, gdyż stał na stanowisku, że *przecież w szkole musimy zaprawiać do systematycznego czytelnictwa, by nawet ten, co już dalej uczyć się nie będzie, korzystał w przyszłości z książki i w jej towarzystwie spędzał przyjemnie i pożytecznie czas*¹⁷. Doceniał przy tym starania nauczycieli, którzy sami organizowali różnego rodzaju imprezy, nie mogąc liczyć na pomoc władz. Zdaniem Rodziewicza zdobyte z takim trudem grosze powinni byli wydawać na wartościowe pozycje, odpowiadające zamierzeniom wychowawczym i programowym placówki. Pomocą służył ministerialny wykaz książek podany w „Dziennikach Urzędowych”, wśród których można było swobodnie wybierać, kierując się lokalnymi potrzebami i własnym zdaniem.

Wspomniany wcześniej Strojowski był gorącym orędownikiem wykorzystywania domowej lektury na lekcjach różnych przedmiotów. Książki miały być wykorzystywane w różnej formie, np. jako punkt wyjścia do opracowania pewnego zagadnienia, rozszerzenie materiału lekcyjnego, ilustracja do omawianej kwestii itd. Wykorzystanie wiadomości z samodzielnie przeczytanych książek dawałoby uczniom pole do popisu, zachęciło innych do sięgnięcia po dany tytuł i częstszego odwiedzania biblioteki. Jeżeli nauczyciel konsekwentnie stwarzałby warunki sprzyjające prezentacji zdobytej wiedzy, młodzież chętnie wyszukiwałaby w bibliotece materiał przewidziany do omówienia, by pochwalić się swoją wiedzą.

¹⁴ Tamże, s. 846.

¹⁵ F. Strojowski, *Wykorzystanie lektury domowej na lekcjach*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 3, s. 88–92.

¹⁶ W. Rodziewicz, *Z aktualnych zagadnień biblioteki w szkole*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 3, s. 102–104.

¹⁷ Tamże, s. 102.

By te cele osiągnąć, należałoby odpowiednio dobrać księgozbiór szkolny. Korespondent „Przyjaciela Szkoły” Józef Menzel¹⁸ podkreślał, że bibliotekarze zacząć zatem powinni od przeglądu zagadnień, na które młodzież miałaby znaleźć odpowiedź w biblioteczkce, opracowania podziału usprawniającego szukanie tych materiałów, rozpoznania potrzeb środowiska i możliwości rozbudzenia nowych potrzeb. Zbadania już istniejącego zbioru należałoby dokonać z perspektywy treści książki, tego, co może dać odbiorcy. Do tej problematyki nawiązał także Michał Pękalski¹⁹, który zgadzał się z tezą, że biblioteka szkolna jest jednym z najważniejszych czynników kształtujących charakter wychowanków. Dlatego postulował, by księgozbiorem i wypożyczaniem zajmowali się wychowawcy, którzy najlepiej znają swoich uczniów. Ponadto jeden bibliotekarz nie byłby w stanie poznać treści wszystkich książek, a od tego zależy sprawne funkcjonowanie biblioteki. Tylko wychowawca mógł sprawdzić, czy dziecko przeczytało i zrozumiało utwór, wyjaśnić podopiecznemu trudniejsze kwestie, a potem dobrać mu książkę stosownie do wieku i zainteresowań, a także zaproponować zapoznanie z takimi tekstami, które pomogłyby uczniowi nadrobić braki w wiedzy i udoskonalić jego charakter. Autor podkreślił szczególną rolę biblioteki w życiu dzieci wiejskich, które często były tak biedne, że nie miały warunków do odrabiania domowych prac pisemnych, jednak chętnie czytały książki, choćby przy pilnowaniu bydła.

By dzieci i młodzież miały dostęp do tego cennego i nienarzucającego się przyjaciela, trzeba było czasami od podstaw organizować szkolne biblioteki. W „Przyjacielu Szkoły” można znaleźć liczne korespondencje, w których autorzy – nauczyciele z prowincji – dzielili się swoimi doświadczeniami w organizowaniu księgozbioru. Jednym z nich był Jan Jabłoński²⁰, który postanowił stworzyć szkolną bibliotekę, więc przez rok prowadził pracę propagandową, przygotowywał uczniów do kontaktu z książką: objaśniał, czasem pokazywał tylko obrazek lub czytał fragment tekstu, przerywając w najciekawszym momencie. Zależało mu na tym, by książka *była wyczekiwana z tęsknotą, aby została przyjęta od wewnątrz i stała się trwałą potrzebą wewnętrzną duszy dziecka tak [...] jak silne jest parcie duszy ludowej do Boga*²¹. Dlatego wykorzystywał każdą okazję: zebrania rodzicielskie, indywidualne rozmowy, by poruszyć problem czytelnictwa; na lekcjach wspominał o książkach i potrzebie samokształcenia. Zobowiązał się także do podarowania bibliotece szkolnej kilku książek, o ile ktoś z rodziców da choć jeden wolumin. Stało się to dopiero pod koniec roku szkolnego. W ten sposób biblioteczka się rozwijała, dzieci uczyły się dbania o nią, same ustaliły zasady korzystania i lepiej obchodziły się z książkami, czyszciej i staranniej je utrzymywały niż starsi i dorosła młodzież.

Woluminy zdobywane były w różny sposób: nauczyciel organizował przedstawienia, „Dzień książki”, czyli zbiórki pieniędzy i samych utworów. Dzieci

¹⁸ J. Menzel, *Jak prowadzić bibliotekę szkolną*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 13, s. 503–507.

¹⁹ M. Pękalski, *Biblioteka w życiu szkolnym*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1933, nr 8, s. 213–215.

²⁰ J. Jabłoński, *Jak stworzyłem bibliotekę?* w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 4, s. 123.

²¹ Tamże, s. 126.

pisały listy do znajomych z większych miast z prośbą o podarowanie książek: *Wzruszający to był widok, gdy dziecko otrzymawszy książkę [...] przyciskało ją do piersi, nie mogąc dość się nią nacieszyć, ale równocześnie niosło ją dobrowolnie do biblioteki*²². Nie zdarzyło się, aby dziecko zachowało dla siebie tak zdobyty tomik. Uczniowie pożyczali i roznosili książki po wsi, więc czytali je wszyscy: rodzice i starsza młodzież. Przez 10 lat funkcjonowania tak stworzonej biblioteki wypożyczono 9–10 tysięcy tomów, poprawiły się także relacje rodziców ze szkołą. Najbardziej przykre dla korespondenta było to, że przez ten czas samorząd gminy nie wpłacił na rzecz biblioteki nawet grosza, choć co roku Rada Szkolna przeznaczala na ten cel kilkanaście złotych. To dzięki dzieciom – podkreślił Jabłoński – księgozbiór w 1939 roku liczył 1200 tytułów wpisanych w katalog i podzielonych na działy. *Życzymy wszystkim wioskom w Polsce, aby posiadały przynajmniej takie biblioteki i tak naprawdę wykorzystane, a zapewne wtedy ogólny stan gospodarczo-kulturalny wsi polskiej inaczej będzie wyglądać*²³ – kończy swą relację autor.

O roli świetlicy szkolnej, która bardzo często pełniła też rolę czytelnicy, pisali z Włocławka Z. Batorowicz i A. Wrotniak²⁴. To w niej dziecko spędzało czas na czytaniu czasopism, książek, przeglądanie albumów i ilustracji. Była to dla niego wielka atrakcja, którą można było wykorzystać do pielęgnowania zamiłowań bibliofilskich. Szczególną rolę w budzeniu potrzeby kontaktu ze słowem pisanim pełniły czasopisma, które urzekały dzieci swoją zmiennością tematyczną, dostarczaniem aktualnych wiadomości z różnych dziedzin życia, a także postawa nauczyciela, który powinien rozmawiać z uczniami na temat przeczytanych książek i czasopism, by naprowadzać ich na prawidłową ocenę poznanych zagadnień i krytycyzm wobec przeczytanych treści. Pedagodzy z Włocławka podkreślili wagę pozaszkolnych kontaktów z uczniami, choćby podczas „kominków”, kiedy wyjaśniane były niezrozumiałe rzeczy i wątpliwości nacierające młodych czytelników podczas lektury. Atrakcją było odczytywanie ciekawych fragmentów różnych dzieł, słuchanie audycji radiowych. *Zatem rola nauczyciela jest ważnym czynnikiem, stwarzającym ów kulturalny nastrój świetlicy, który wywołuje w dzieciach, przebywających w niej, gorące pragnienie wiedzy, dążenie do pracy nad sobą, rozpierające ich serca, a umysłowi otwiera coraz to nowe horyzonty dobra i piękna*²⁵.

Wszyscy korespondenci „Przyjaciela Szkoły” podkreślali, że na bibliotekarzu spoczywa obowiązek odpowiedniego dobierania książek oferowanych uczniom, w zależności od ich wieku, inteligencji i zainteresowań. Nie powinien jednak narzucać tytułu, lecz pomagać w odpowiednim wyborze, co wymaga znajomości każdej pozycji z księgozbioru: *Książka może stać się potęgą wychowawczą, o ile*

²² Tamże, s. 125.

²³ Tamże, s. 126.

²⁴ Z. Batorowicz, A. Wrotniak, *Świetlica a zamilowanie do czytelnictwa*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 19, s. 903–906.

²⁵ Tamże, s. 905.

jest odpowiednio zbliżona do dziecka, o ile wyrosła z podłoża jej potrzeby w życiu i pracy²⁶. Osoba wypożyczająca tomiki powinna mieć specyficzne uzdolnienia: dobrze znać dzieci, posiadać klucz do ich duszy i umysłu, umiejętności pedagogiczne i odpowiednie metody postępowania.

Kwestie organizacyjne i techniczne przedstawił w swoim artykule także Menzel. Zauważył, że w placówkach najczęściej występowała biblioteka klasowa: księgozbiór na stałe znajdował się w sali, a bibliotekarzem był zwykle gospodarz. Jednak zestaw tytułów był nieliczny, więc nie odpowiadał zróżnicowanym zainteresowaniom uczniów. Menzel propagował zatem bibliotekę wspólną dla całej szkoły, kierowaną przez jednego nauczyciela, proponował jednak podzielenie zbiorów na kategorie zależne od wieku uczniów. Sugerował też wprowadzenie kompletu książek przekazywanych na pewien czas danej klasie przy uwzględnieniu rozkładu materiału i zainteresowań uczniów.

Powyższe wypowiedzi, obejmujące 18 lat wydawania poznańskiego czasopisma, łączy jednomyślność w postrzeganiu biblioteki jako niezwykle ważnego elementu systemu oświaty, a jednocześnie ubolewanie, że jest on tak bardzo niedofinansowany. Korespondenci zgadzali się, że indywidualna lektura książek może być różnorodnie i efektywnie wykorzystana na lekcji, ale jest to możliwe przy odpowiednim zaopatrzeniu bibliotek w wartościowe tytuły. Szczególnie ciekawe dla współczesnego czytelnika są relacje nauczycieli z prowincji, którzy swoją „orką na ugorze” zaszczipiali w zacofanych środowiskach potrzebę kontaktu z książką.

WYRABIANIE POTRZEBY KONTAKTU Z KSIĄŻKĄ

Pedagodzy wiedzieli od zawsze, że książka jest potężnym czynnikiem wychowawczym, dlatego wyrabianie w najmłodszych Polakach potrzeby kontaktu z książką stało się tematem podejmowanym przez „Przyjaciela Szkoły” w wielu artykułach i korespondencjach.

W. Robakowski²⁷ zgadzał się z innymi autorami, że to na szkole spoczywa obowiązek nauczania miłości do książki, widzenia w niej najlepszego przyjaciela i najmilszej rozrywki. Jednak rozniecić iskrę „głodu książkowego” nie jest łatwo, gdyż nie pomogą tu zwykle słowa zachęty. Tylko umiejętnie podsunęty odpowiedni wolumin skłoni ucznia do korzystania z księgozbioru. W międzywojniu było to o tyle ważne, że ze względów finansowych dla większości wychowanków to właśnie książka była jedyną drogą dalszego kształcenia się i rozwijania. Szukając sposobu na wyrobienie w młodzieży chęci kontaktu z książką, inny autor – Roch Gogolewski w artykule *Czytanie w szkole powszechnej*²⁸ wyróżnił kilka warunków koniecznych do tego, by *wyhodować w młodych duszach* potrzebę

²⁶ Z. Gryń, *Jak zorganizowałem i prowadziłem czytelną szkolną*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18, s. 856–860.

²⁷ W. Robakowski, *Kilka uwag...*, s. 846.

²⁸ R. Gogolewski, *Czytanie w szkole powszechnej*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1926, nr 16, s. 447.

lektury. Najważniejszą rzeczą jest taka metoda początkowej nauki czytania, by nie zrazić dziecka do tej czynności. Nie można za dużo wymagać od malca, w dodatku nie wspierając go pomocą w zmaganiach z „trudnym” tekstem, bo uczeń zacznie nienawidzić książki, kojarząc je ze źródłem ciągłych udręczeń. Ważny jest także dobór kolejnych tomików oferowanych dziecku po elementarzu, które powinny być bliskie przeżyciom malucha.

Z kolei Franciszek Strojowski²⁹ proponował lekcje poświęcone „gawędzeniu o książkach”, urozmaicone wypowiedziami uczniów, którzy chcieliby pochwalić się przeczytanym woluminem. Takie lekcje to dla uczniów znakomite ćwiczenie w mówieniu, zaś dla pedagoga – sposób na przemyślenie wielu potrzebnych wiadomości. Pomysł „godziny książki” rozwinął w swoim artykule Tadeusz Pasierbiński³⁰, który takie zajęcia przeprowadzał raz w miesiącu. Na lekcję każdy uczeń wybierał książkę ze spisu lektur indywidualnych i przygotowywał wypowiedź, dlaczego warto ów tytuł przeczytać. Pod koniec zajęć klasa wydawała sąd, który tom jest najciekawszy i który prelegent lepiej zachęcił do jego przeczytania. Szczególnie ciekawie opracowane materiały zamieszczano w gazetce ściennej, a także zapraszano na takie zajęcia nauczycieli i innych uczniów, co urozmaicało pracę i zacieśniało współpracę między klasami. Zdaniem Pasierbińskiego „godziny książki” przynosiły dużo korzyści: przygotowywały do szlachetnej rywalizacji w czytelnictwie, uczyły kulturalnej i inteligentnej rozmowy o książkach, dobierania i prezentowania argumentów, ładnego czytania, skłaniały do wymiany informacji o możliwościach zdobycia danej pozycji itd.

Samo wyrobienie potrzeby kontaktu z książką nie wystarczało, bo nauczyciele powinni skłaniać młodzież do czytania tylko wartościowych dzieł i nauczyć ją odróżniania dobrych książek od szkodliwych. Zdawano sobie sprawę, że karanie uczniów za czytanie nieodpowiednich tytułów tylko zaostry ich ciekawość. Zdaniem Władysława Chomy³¹ należało tak pokierować pracą z uczniami, by sięgali po wartościowe pozycje z własnej woli, a nie na polecenie pedagoga. Jednym ze sposobów było głośne czytanie przez nauczyciela szczególnie ciekawego fragmentu tekstu i zwrócenie uwagi na jego walory niezauważone przez młodzież, wyjaśnienie niezrozumiałych rzeczy. Szkoły posiadające radio mogły umożliwić odbiór słuchowisk, *zradjofonizowanych powiastek i niektórych t.zw. kwadransów czy godzin literackich, co wykonane przez artystów, nie tylko wywrze silne wrażenie, ale też da prawdziwe wzory dobrej wymowy i interpretacji treści książki*³². Równie skutecznym sposobem było opowiedzenie początku książki tak, by zachęcić uczniów do poznania jej treści, a także pokazanie rycin z polecanego tytułu przy pomocy latarni projekcyjnej.

²⁹ F. Strojowski, *Wykorzystanie lektury...*, s. 88–92.

³⁰ T. Pasierbiński, *Z zagadnień lektury domowej w szkole powszechnej*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 1–2, s. 39–42.

³¹ W. Choma, *W jaki sposób może nauczyciel zachęcać młodzież do czytania dobrych książek*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 10, s. 385–389.

³² Tamże, s. 386.

Wiele uwagi korespondenci poświęcali też potrzebie wyrobienia w młodzieży szacunku dla książek i odpowiedniego obchodzenia się z nimi. Helena Ryszkowska³³ podkreśliła, że szkoła miała wielki obowiązek wyrabiania tak potrzebnego w społeczeństwie szacunku do książki i dobrze się z niego wywiązywała: powstawały biblioteki uczniowskie, świetlice, a samorządy szkolne dbały o czytelnictwo. Jednak nawyk szanowania książek powinien być wypracowywany przez cały czas pobytu dziecka w szkole, dlatego autorka podzieliła się swoimi doświadczeniami nauczycielskimi. Zwraçała uwagę na stosunek uczniów do podręczników, dlatego pilnowała, by dzieci nie niszczyły książek, nie plamiły, nie wycinały obrazków, nie rozrywały grzbietów. Uzupełnieniem postulatów Ryszkowskiej jest wypowiedź Jana Tomaszewskiego³⁴, który uważał, że nauczyciel powinien zaprzyjaźnić uczniów z nową książką: *skoro on [...] umiejętnie nią zainteresuje, to zawiąże się wówczas między uczniem a jego książką jakaś niewidzialna nić – więź, która będzie trwałym łącznikiem, sprawiającym, że książka stanie się przyjaciółką ucznia, że on pokocha ją i szanować będzie*³⁵. Zatem jak zorganizować ceremoniał przedstawienia książki? Tomaszewski proponował, by przeczytać lub opowiedzieć coś z nowej książki, wskazać ciekawe tytuły, pozwolić obejrzeć obrazki i nie zabraniać dzieciom swobodnych wypowiedzi o nich.

Sama Ryszkowska na pierwszym zebraniu rodzicielskim prosiła o zaopatrzenie dzieci w torebki do przechowywania i noszenia książek, przekonywała, że dziecko powinno mieć swój kącik na książki, których nikt by nie przewracał i nie niszczył. Kładła nacisk na uświadomienie rodzicom, że pierwsza książeczka zostawia w duszy dziecka niezatarty ślad, więc musi być piękna, a nie być zniszczonym spadkiem po rodzeństwie, pobrudzonym i podartym. Korespondentka robiła uroczystą chwilę z wręczania dzieciom pierwszego elementarza, a przy okazji wygłaszała pogadankę o poszanowaniu książek. Od razu też uczyła dzieci używania zakładek, ostrożnego wkładania podręcznika do teczki, okładania go w szary papier. Autorka wykorzystywała swoistą „książkową propagandę”: plakaty z „tygodnia książki” otrzymywane w księgarniach i zawieszane w klasach, by cały czas przypominały uczniom o właściwym postępowaniu. Sami uczniowie też stworzyli wierszyki będące prośbami książek, np.

*Niech mnie każdy do rąk bierze,
Gdy okładki mam w papierze*³⁶.

Do pomysłów Ryszkowskiej można dodać sugestie Józefa Czarnieckiego³⁷, który nauczycielom z dużych miast proponował wycieczki na wytworne wystawy księgarskie i prasowe, zwiedzanie pięknych bibliotek i księgarń, co sprzyjało realizacji celów wychowawczych. Pracownik takiej instytucji pokazywał uczniom technikę otwierania i przeglądania książki, prawidłowe wkładanie do teczki,

³³ H. Ryszkowska, *Szanujmy książki*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 1, s. 11–16.

³⁴ J. Tomaszewski, *Gdy uczeń dostaje nową książkę*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1935, nr 14, s. 656–658.

³⁵ Tamże, s. 657.

³⁶ H. Ryszkowska, *Szanujmy...*, s. 16.

³⁷ J. Czarniecki, *Cierpienia i radości książki*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1937, nr 10, s. 363–366.

okładanie; przypominał o kwestiach higienicznych: myciu rąk przed sięgnięciem po książkę, potrzebie posiadania stolika do pracy, schowka na tomiki i odpowiednie utrzymanie go w czystości. Pedagodzy z mniejszych miejscowości mogli nawiązywać współpracę z instytucjami z większych miasteczek i zorganizować wystawę, na którą przyprowadzali wychowanków. *Korzystne będzie zorganizowanie osobnego kącika podręczników zszarganych, maltretowanych. Kontrast silnie podziała na dzieci, które dostrzegą tym samym własne zaniedbania wobec książki*³⁸. Później, już w klasie, należałoby zabrać się z dziećmi do kontrolowania stanu podręczników, doraźnej ich naprawy i oczyszczenia, a także zaplanowania poważniejszych prac intrologatorskich na zajęciach praktycznych.

Jednym z celów propagowanych na łamach „Przyjaciela Szkoły” było wzbudzenie w dzieciach chęci stworzenia własnych księgozbiorów. Zdaniem Józefa Czarneckiego³⁹ będzie to możliwe, gdy w malcach zaszczepi się wrażliwość estetyczną, szacunek dla wytworów ludzkich rąk, potrzebę pięknego kształtowania najbliższego otoczenia. Zacząć należałoby od przeprowadzenia badań ankietowych. Uczniowie mieliby odpowiedzieć na pytania, jakie książki już posiadają, jakie chcieliby mieć, jak wyglądają woluminy, gdzie są przechowywane itd. Czarnecki zachęcał nawet do wizyt w domach wychowanków, by nauczyciel zorientował się, jakie poglądy i oczekiwania wobec uczniowskich biblioteczek mają rodzice, a pośrednio: jaki światopogląd polityczny i społeczny funkcjonuje w danej rodzinie, jaką wagę przywiązuje ona do oświaty itd.

ROLA BIBLIOTEKI WIEJSKIEJ

W „Przyjacielu Szkoły” wielką wagę przywiązywano też do oświecania mieszkańców wsi, którzy do tej pory przez władze państwowe traktowani byli jak obywatele drugiej kategorii. Szczególną rolę przypisywano bibliotekom, których funkcjonowanie nie zawsze było łatwe. Michał Pękalski⁴⁰ przypomniał, że środowisko wiejskie zawsze cechowała niechęć do wszelkiego nowatorstwa, dlatego wiejskie biblioteki, po niezbyt długiej i mało intensywnej działalności, najczęściej zawierały. Zwykle źródłem książek była biblioteka szkolna, dlatego Pękalski z całą stanowczością stwierdził, że: *Jeżeli coś w przyszłości zaważy na czytelnictwie wsi, jeżeli czytelnictwo książek tam się wzniesie, to jedyną przyczyną tego zjawiska będzie szkoła – i nikt więcej!*⁴¹ Książka musiała bowiem sama przyjść do mieszkańców wsi przez ich dzieci – uczniów miejscowej szkoły. Sam chłop nigdy po nią nie przyszedł dlatego, że nie odczuwał potrzeby kontaktu z książką, bo jej nie znał! Pierwsze zainteresowanie słowem pisanym rodziło się w chacie, po wieczornym „obrządku”, głównie późną jesienią i wiosną, w dni świąteczne. Dzięki temu, że biblioteka uczniowska w szkole autora była dość bo-

³⁸ Tamże, s. 364.

³⁹ J. Czarnecki, *Osobista biblioteczka ucznia*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1937, nr 12, s. 457–459.

⁴⁰ M. Pękalski, *Rola biblioteki szkolnej w życiu wsi*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18, s. 840–843.

⁴¹ Tamże, s. 841.

gata (na 600 uczniów było około 500 czytelników), autor z satysfakcją podkreślił, że nie było rodziny z dziećmi w wieku szkolnym, w której nie byłoby kontaktu z książką. Zatem to szkoła spełniała pionierską rolę w rozszerzaniu czytelnictwa we wsi. Stwierdził też, że w jego szkole dzieci często wypożyczają książkę potem czytają w domu na głos albo rzadziej odwiedzają bibliotekę, bo każdą pozycję czytają po kolei wszyscy domownicy. W tym zjawisku Pękalski upatrywał nadziei, że z czasem wzrośnie liczba czytelników biblioteki publicznej, gdyż staną się nimi byli uczniowie – z już zaszczepioną potrzebą kontaktu z książką. Jednak podkreślał również, że szkolny księgozbiór musi być otoczony największą troskliwością, bo *jest przecież tą ścieżką, przez którą idzie światło na wieś, jest tą retortą, dzięki której tworzą się cenne nawyki*⁴².

Jednym ze sposobów popularyzowania czytelnictwa na wsi były konkursy dobrego czytania. Doniesienie o tej inicjatywie można znaleźć w artykule sygnowanym L. S. w numerze „Przyjaciela” z 1934 roku⁴³. Organizowanie konkursów miało na celu przygotowanie młodzieży do pracy samokształceniowej przez zdobycie umiejętności czytania i zrozumienia książki, zapisywania myśli i wiadomości w niej zawartych oraz docenianie wartości publikacji jako skarbnicy dorobku kulturalnego narodu, poznawanie życia przez książkę oraz wiązanie jej z egzystencją człowieka.

Pierwszy konkurs odbył się w roku szkolnym 1929/1930 dzięki inicjatywie Wołyńskiego Związku Młodzieży Wiejskiej, który chciał zapobiec ciągłemu załamaniu się prac samokształceniowych samodzielnie podejmowanych przez młodzież. Zauważono wtedy wyraźny związek samokształcenia i umiejętności korzystania z książek, zatem chciano zmobilizować młodych ludzi do wytrwałości, niezrażania się przy kontakcie z trudniejszymi tekstami, do czytania zbiorowego, dyskusowania o problemach poruszonych w lekturze i szukania w niej odpowiedzi na problemy egzystencjalne. Konkurs ZMW już na przełomie 1932/1933 roku skupił ponad 3 tysiące młodzieży z terenu województwa wołyńskiego, a potem do planowanego i metodycznego czytania książek stanęło w roku 1933/1934 kilka tysięcy młodzieży. Z opinii nadchodzących z terenu wyciągnięto wnioski, że konkursy były jednym ze sposobów na ułatwienie samokształcenia młodych mieszkańców wsi, co stanowiło fundament ogólnego rozwoju młodzieży.

BIBLIOGRAFIA

Bandura L., *Nasze echa. Jakie 100 książek powinno przeczytać dziecko w szkole powszechnej*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1925, nr 15.

Batorowicz Z., Wrotniak A., *Świetlica a zamilowanie do czytelnictwa*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 19.

Choma W., *W jaki sposób może nauczyciel zachęcać młodzież do czytania dobrych książek*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 10.

Czarnecki J., *Cierpienia i radości książki*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1937, nr 10.

Czarnecki J., *Osobista biblioteczka ucznia*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1937, nr 12.

Gogolewski R., *Czytanie w szkole powszechnej*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1926, nr 16.

Gryń Z., *Jak zorganizowałem i prowadziłem czytelnię szkolną*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18.

Jabłoński J., *Jak stworzyłem bibliotekę?* w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 4.

Menzel J., *Jak prowadzić bibliotekę szkolną*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 13.

Menzel J., *Jak prowadzić bibliotekę szkolną*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 14.

Menzel J., *Organizacja czytelnictwa młodzieży w świetle nowych programów*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18.

O. J., *Książka a nauczyciel*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1922, nr 3.

Pasierbiński T., *Z zagadnień lektury domowej w szkole powszechnej*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 1–2.

Pękalski M., *Biblioteka w życiu szkolnym*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1933, nr 8.

Pękalski M., *Rola biblioteki szkolnej w życiu wsi*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18.

Pleśniarski B., *Książki – nagrody za świadectwo*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 11.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych wprowadzony rozporządzeniem Min.W.R. i O.P. z dn. 12.07.1934 (Nr I Pr. 2857/34) i okólnika Nr 119 z dn. 12.07.1934 r. (I Pr. 2859/34).

Robakowski W., *Kilka uwag o bibliotekach uczniowskich*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18.

Rodziewicz W., *Z aktualnych zagadnień biblioteki w szkole*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 3.

Ryszkowska H., *Szanujmy książki*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 1.

S. L., *Konkursy dobrego czytania młodzieży wiejskiej*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 18.

Strojowski F., *Wykorzystanie lektury domowej na lekcjach*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 3.

Tomaszewski J., *Gdy uczeń dostaje nową książkę*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1935, nr 14.

Warchoł R., *Główne tendencje w programowaniu treści kształcenia literackiego w średnich szkołach ogólnokształcących po roku 1918 (rejestracje i rekonstrukcje)*, w: *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, red. T. Wróbel, Warszawa, WSiP, 1985.

Wasilewski J., *Narodowy Skandal Rozwoju Czytelnictwa*, w: „Biblioteka w Szkole” 2014, nr 1.

Wystawa wzorowej biblioteki dla dzieci i młodzieży, w: „Przyjaciel Szkoły” 1926, nr 16.

On school and the development of the reader, as expressed in “Przyjaciel Szkoły” 1922–1939

Summary

The article discusses the place of books and reading in the Poznan pedagogical journal entitled “Przyjaciel Szkoły” published in the years 1922–1939. It presents the roles that books were to play following the guidelines of new curriculums, emphasizing the importance of individual reading. For this reason, an example of a compulsory reading list that every primary school student would have been familiar with is included. The opinions of the journal’s correspondents about the role of a book collection in a school life and the manners of organizing and managing a library were additionally included. Special stress was placed on creating a need for reading among young people plus on the ability to eliminate emotionally destructive and immoral works. Increasing the level of reading culture, in other words a proper handling of volumes, a special role of rural libraries and reading contests in improving the level of education among peasant population were other subjects under discussion. What was also presented was the demand for improving literacy, editorial and moral levels of books intended for children. Finally, the article focuses on the problem of illiteracy but at the same time on the way of overcoming it as presented in the journal.

Keywords: a school library, a rural library, reading culture, overcoming the problem of illiteracy, a need for reading.

ALBIN GŁOWACKI
Łódź

PROBLEMY EDUKACJI DZIECI POLSKICH ZESŁAŃCÓW (1940–1941)

Te dzieci polskie, którym przypadło realizować obowiązek szkolny w latach wojny i okupacji, przeżyły zupełnie niespotykane – ani wcześniej, ani później – wydarzenia związane z procesem ich nauczania. W sposób szczególnie konstatacja ta dotyczy dzieci, które znalazły się w strefie okupacji radzieckiej i następnie, w kolejnych falach deportacyjnych, zostały wywiezione stamtąd w głąb terytorium ZSRR. Przebieg ich edukacji szkolnej został boleśnie zakłócony i zmieniony, gdyż był ściśle związany ze stanem stosunków polsko-radzieckich. W związku z tym, że te przeżywały w latach 1939–1945 gwałtowne zwroty, odpowiednio zmieniała się też sytuacja dzieci polskich zesłańców. Ponadto – w zależności od tego, kiedy, z jakiego terenu oraz dokąd zostały te dzieci deportowane – różniły się ich dalsze szkolne losy. Te spośród nich, które w latach 1940–1941 już były uczniami, doświadczyły – w różnych momentach roku szkolnego – brutalnego, niespodziewanego przerwania nauki w dotychczasowych miejscach zamieszkania. Dla wszystkich nich dotarcie na przymusowe osiedlenie zapoczątkowało zupełną odmianę toku szkolnej edukacji. Jedne – z rozmaitych powodów – w ogóle nie miały tam szans na jej podjęcie, pozostałe objął obowiązek nauczania. Te musiały realizować go w całkowicie innym kulturowo, obcym społeczeństwie, często wręcz wrogim środowisku, w przypadkowych grupach uczniowskich, z nieznanymi nauczycielami, nie po polsku, w dramatycznie trudnych warunkach klimatycznych i bytowych. Odmianę tego stanu rzeczy przyniósł na krótko dopiero układ Sikorski-Majski (30 lipca 1941 r.), a następnie powstanie Związku Patriotów Polskich (1943 r.).

REORGANIZACJA PRZEZ OKUPANTA SYSTEMU OŚWIATOWEGO

W związku z napaścią III Rzeszy na Polskę 1 września 1939 r. nowy rok szkolny nie mógł, z oczywistych względów, rozpocząć się tak jak zawsze, jak

było to zaplanowane. Na wschodnich ziemiach II Rzeczypospolitej, dokąd nie dotarły jeszcze wojska niemieckie, inną wojnę oznaczała niespodziewana inwazja Armii Czerwonej 17 września 1939 r.

Działania militarne ze strony obu agresorów skutkowały wówczas m.in. uszkodzeniem (zniszczeniem) części obiektów szkolnych; zajęciem innych przez wojsko oraz na potrzeby rzeszy uchodźców z zachodnich i centralnych województw polskich; nerwową atmosferą społeczną, powszechną niepewnością o przyszłość. Znaczna część kadry nauczycielskiej została zmobilizowana do armii lub podjęła inne obowiązki, które wynikały ze stanu wojennego (kursy, dyżury itp.). Wszystko to zdeorganizowało funkcjonowanie systemu oświaty i negatywnie rzutowało na atmosferę pracy szkół.

Po zakończeniu działań wojennych, na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej wezwano na przełomie września i października 1939 r. kadre nauczycielską oraz uczniów do powrotu do szkół i rozpoczęto otwieranie tych placówek. Chodziło nie tylko o ich uruchomienie, ale w ogóle o reformę – w nieodległej perspektywie – całego systemu oświaty na modłę radziecką¹. Od 1 października 1939 r. wszystkie szkoły przeszły na państwowy budżet, co oznaczało bezpłatne nauczanie. Jednakże nie wznowiły już działalności placówki prowadzone przez kościoły i zakony, a także te (I stopnia), które nie miały żadnych nauczycieli. Część szkół przystąpiła do pracy z niepełną obsadą personalną, a ich kierownikami mianowano osoby cieszące się zaufaniem okupanta. Lekcje należało prowadzić w oparciu o dotychczasowe polskie programy, podręczniki i regulaminy organizacyjne. Jednakże w ramach tej prowizorki od razu wyrugowano nauczanie religii, historii, ustroju i geografii Polski oraz łaciny i greki. Księżom zabroniono wstępu do szkół, zdjęto w nich krzyże, zakazano modlitw, zamknięto szkolne kaplice². Usunięto też symbole narodowe Polski (godło, flagi, portrety dostojników państwowych,

¹ Szerzej na ten temat patrz m.in.: A. Bobowik, *Szkolnictwo ogólnokształcące na Białostoczczyźnie w systemie oświaty radzieckiej w latach 1939–1941*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3–4; D. Boćkowski, *Radzieckie szkolnictwo w obwodzie białostockim w świetle dokumentów partyjnych 1939–1941*, w: „Studia z Dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej” 2006, t. XLI; A. Głowacki, *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej 1939–1941*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1998; W. Śleszyński, *Władze szkolne i kadra pedagogiczna w sowieckim modelu oświatowym na obszarze przedwojennego województwa białostockiego w latach 1939–1941*, w: „Białoruskie Zeszyty Historyczne” 2001, nr 16; E. Trela-Mazur, *Sowietyzacja oświaty w Małopolsce Wschodniej pod radziecką okupacją 1939–1941*, Kielce, WSP im. J. Kochanowskiego, 1998.

² *Moje spostrzeżenia pod okupacją sowieckiej*, Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego Naczelnego Komitetu Wykonawczego Polskiego Stronnictwa Ludowego (dalej: AZHRL), zespół akt: Archiwum prof. Stanisława Kota, sygn. 89, k. 92; *Wychowanie sowieckie*, tamże, sygn. 97, k. 180; *Kartki z pamiętnika*, Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), zespół akt: Armia Krajowa, sygn. 203/XV–34, t. 1, s. 11a; S. Bizuń ks., *Historia krzyżem znaczona. Wspomnienia z życia Kościoła katolickiego na Ziemi Lwowskiej 1939–1945*, Lublin 1994, s. 55–56; G. Lipińska, *Jeśli zapomnę o nich...*, Warszawa 1990, s. 43–44, 52; Z. Skrzypkowski, *Przyszliśmy was oswobodzić... Drohiczyńskie wspomnienia z lat niewoli*, Warszawa 1991, s. 32, 33; В. А. Варецький, *Соціалістичні перетворення у західних областях УРСР (в довоєнний період)*, Київ 1960, s. 270.

obrazy i mapy historyczne)³. Na ich miejscu powieszono radzieckie emblematy, portrety marksistowsko-bolszewickich dygnitarzy oraz „okolicznościowe” hasła. Takie zmiany (i w ogóle realia okupacji) nie przekonywały Polaków do Sowieców, w związku z czym uczniowie przychodzili do nowej szkoły częstokroć usposobieni do niej wrogo.

Przejęciowy charakter struktur szkolnych, tymczasowość planów i programów nauczania oraz obsady kadrowej nie sprzyjały właściwej pracy pedagogicznej, do której wkradła się nerwowość, niepewność, strach i zamęt organizacyjny. Zainstalowanie się nowej władzy oznaczało, że bezpłatne, obowiązkowe nauczanie ogólne i politechniczne objęło – tak jak ówczesnie w całym ZSRR – wszystkie dzieci do lat 17, że wprowadzono koedukację, bezwzględną świeckość i szeroką propagandę idei komunistycznych. W szkołach należało wykładać w języku ojczystym uczniów (decydowały o nim lokalne władze, formalnie zobligowane, by uwzględniać skład narodowościowy uczniów i życzenia ich rodziców), jednakże językami państwowymi stały się odpowiednio ukraiński i białoruski. Rosyjski wprowadzono początkowo tylko w zachodnich obwodach Ukraińskiej SRR, ale od następnego roku szkolnego – także w zachodnich obwodach Białoruskiej SRR. Szkoła z polskim językiem nauczania stała się radziecką placówką oświatową dla polskiej mniejszości narodowej.

Dotychczasowe ogólnokształcące szkoły powszechne, gimnazja i licea zreorganizowano w początkowe (czteroletnie), niepełne średnie (siedmioletnie) i średnie (dziesięcioletnie) szkoły. Powszechne I stopnia przekształcano w początkowe (klasy I–IV), natomiast II stopnia (klasy I–VI) i III stopnia (klasy I–VII) – w niepełne szkoły średnie, a gimnazja i licea ogólnokształcące – w szkoły średnie. Uczniowie zostali przesunięci przeważnie o jedną klasę niżej. Radziecka dziesięcioletka realizowała więc program szkoły średniej o dwa lata krócej niż było to w Polsce. Rodziło to określone perturbacje przy ustalaniu składu osobowego nowych klas i komplikowało realizację programu nauczania. Całkowite przejście wszystkich typów szkół na nauczanie według radzieckich planów i programów dokonało się formalnie (bez okresu dostosowawczego) z dniem 15 stycznia 1940 r.

Okupacyjna władza zadbała o to, aby w szkole pracowali całkowicie lojalni wobec niej nauczyciele. Wprawdzie początkowo pozostawiono starą obsadę personalną, ale niebawem – wraz z przybyciem zaciągu kadrowego ze wschodu i zatrudnieniem miejscowych komunistów (także uchodźców) – rozpoczęły się czystki. Objęły one w pierwszej kolejności osoby funkcyjne oraz tych nauczycieli, którzy mniej lub bardziej otwarcie demonstrowali swój niechętny czy wręcz wrogi stosunek do tworzonej rzeczywistości radzieckiej. Podstawowym kryterium oceny przydatności kadr pedagogicznych stała się ich postawa ideowo-polityczna i stopień zaangażowania w zapoczątkowane zmiany ustrojowe. Patrio-

³ Z. Skrzypkowski, *Przyszliśmy was...*, s. 32–33; J. Draus, R. Terlecki, *Oświata na Rzeszowszczyźnie w latach 1939–1945*, Wrocław 1984, s. 108.

tyczne nastawienie polskiego nauczycielstwa, jego opór przeciwko sowietyzacji szkoły skutkowało aresztowaniem, skazaniem i usunięciem z zawodu. Ci, którzy pracowali w *warunkach burżuazyjno-obszarniczej Polski* i pragnęli nadal uczyć, musieli poddać się obowiązkowej indoktrynacji w duchu komunistycznym. Wśród uczniów pracę *polityczno-wychowawczą* prowadzili zarówno nauczyciele, jak i szkolne organizacje pionierska i komsomolska. Oznaczało to m.in. otwartą walkę z religijnością dzieci i nachalną propagandę bezbożnictwa, kształtowanie materialistycznego pojmowania świata.

Nowa szkoła potrzebowała nowych podręczników. Planowano je szybko dostarczyć, wydając przetłumaczone odpowiednie tytuły radzieckie oraz przygotowując kilka zupełnie nowych – do nauki języka polskiego. Jednakże po wycofaniu starych książek nastąpił przymusowy okres „bezpodręcznikowy”. Trwał on w zasadzie przez cały rok szkolny.

Wśród oryginalnych podręczników, wydanych po polsku w 1940 r., znalazły się elementarz, czytanki dla klas I–IV, sześć tomów wypisów z literatury dla klas V–X oraz gramatyki dla klas I–IV.

Przejęcie i gruntowna strukturalna, programowa oraz kadrowa reorganizacja polskiego przedwojennego szkolnictwa na zaanektowanych przez ZSRR ziemiach wschodnich II RP spowodowały zupełnie nową sytuację w tamtejszej oświacie. Zmiany te objęły w różnym zakresie m.in. te dzieci, które następnie deportowano w lutym, kwietniu, czerwcu-lipcu 1940 r. oraz w maju i czerwcu 1941 r. w głąb terytorium ZSRR. Nie zdążyły one jeszcze dobrze poznać nowej szkoły, a już musiały przerwać w niej naukę...

„EDUKACJA” NA ZSYŁCE

Okazało się, że w miejscach zsyłki, w tragicznej sytuacji bytowej, przyszło im uczęszczać do znacznie gorszych szkół. Oczywiście, że nie trafiły do nich już nazajutrz po przywiezieniu. Działo się to różnie w poszczególnych osadach i regionach.

Wykonując uchwały rządu ZSRR, republikańskie resorty oświaty poleciły administracji terenowej niezwłocznie objąć nauczaniem dzieci deportowane do *specposiołków* NKWD już w pierwszej fali wywózkowej, czyli w lutym 1940 r. Ich edukację należało zorganizować według ogólnie obowiązujących zasad, w języku rosyjskim, w miejscowych szkołach – po uprzednim zewidencjonowaniu osób podlegających obowiązkowi szkolnemu. Tam, gdzie szkół dotychczas nie było, nakazano przeznaczyć na cele oświatowe kluby, świetlice i „czerwone kącki”.

Jeżeli już, to w miejscach zsyłki istniały placówki zazwyczaj tylko z klasami początkowymi. Edukacja kończyła się więc tam w zasadzie po IV klasie. Nikt nie próbował oficjalnie organizować pracy pozaszkolnej. Dotkliwie brakowało również przedszkoli.

Stwierdzić jednak trzeba, że sprawy oświaty znajdowały się przeważnie na odległym miejscu w życiu wysiedleńców. Realia ich rozpaczliwej egzystencji na

odludziu, w zupełnie obcym środowisku, wyniszczająca organizm praca fizyczna ponad siły, powszechny deficyt zaopatrzeniowy, głodowe wyżywienie, choroby, niesprzyjający klimat, prymitywne pomieszczenia mieszkalne, zdanie na łaskę nadzorców – wszystko to sprawiało, że myślenie deportowanych koncentrowało się niemal wyłącznie na tym, jak przeżyć kolejny dzień. W takiej sytuacji nawet dzieci musiały włączyć się w poszukiwanie jakiegokolwiek pożywienia, by dzięki temu próbować jakoś pomóc sobie, rodzicom i rodzeństwu.

Tak więc formalne objęcie młodych zesłańców obowiązkiem szkolnym wcale nie oznaczało, że był on rygorystycznie egzekwowany. Brak szkół w miejscach przymusowego osiedlenia lub duże oddalenie tych placówek, kłopotliwy niedostatek (zwłaszcza zimą) odpowiedniej odzieży i obuwia, częste zachorowania, konieczność podjęcia pracy zarobkowej, opieka nad młodszym rodzeństwem, zajmowanie się gospodarstwem domowym, wspomaganie najbliższych w poszukiwaniu środków do życia – wszystko to powodowało, że dzieci częstokroć musiały w ogóle porzucić lub czasowo przerwać swą edukację. Ponadto zdarzało się, że starsi uczniowie nie mogli uczęszczać do wyższych klas (VII–X), gdyż takowe w ogóle nie istniały w słabo zaludnionych rejonach zsyłki w tajdze lub stepie⁴.

Na potrzeby nauczania dzieci zesłańców należało wcześniej zaplanować i zarezerwować znaczne środki finansowe, przygotować lokale, ławki, sprzęt, kadry pedagogiczne, podręczniki, zeszyty itp. Ale tak się nie stało i dlatego właśnie szkole dla zesłańców niemal wszędzie i wszystkiego zabrakło. Trzeba było więc improwizować i to właściwie dopiero od momentu przybycia dzieci. Na taki stan rzeczy wpływał też brak kontroli wykonania poleceń i znikome zaangażowanie się administracji terenowej w omawiane tu sprawy.

Sytuację pogorszyło przybycie do *specposiołków* kolejnej grupy deportowanych, czyli uchodźców. Niewielka skuteczność interwencji NKWD w odpowiednich resortach w sprawie poprawy ich położenia skłoniła Główny Zarząd Poprawczych Obozów i Kolonii Pracy NKWD ZSRR do przygotowania w listopadzie 1940 r. szerszej propozycji w tym względzie pod adresem centralnych władz partyjnych i rządu ZSRR. Jeśli chodzi o kwestie oświatowe, to proponowano zewidencjonowanie wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, przeanalizowanie rozmieszczenia placówek oświatowych dla specprzesiedleńców, zaplanowanie rozszerzenia ich sieci poprzez wprowadzenie zmianowości, wykorzystanie pomieszczeń zdalnych do zajęć lekcyjnych, budowę nowych szkół oraz organizację internatów i przeszkoli. Placówkom tym należało zapewnić kadre pedagogiczną i pomoce naukowe⁵.

⁴ Государственный архив Российской Федерации (dalej: GARF), sygn. 9479–1–59, k. 155, 204, 286; dielo 60, k. 49; dielo 61, k. 16; dielo 70, k. 99; dielo 77, k. 51; *Из истории поляков в Казахстане (1936–1956 гг.)*. Сборник документов, Алматы 2000, s. 115; „W czterdziestym nas Matko na Sibir zesłali?”. *Polska a Rosja 1939–1942*, wyb. i oprac. J. T. Gross, I. Grudzińska-Gross, Warszawa 1990, w różnych miejscach.

⁵ GARF, sygn. 9479–1–73, k. 21–26.

Postulaty te były absolutnie słuszne, jednakże jest wątpliwe, czy przesłano je tam, dokąd planowano. Gdyby tak się stało, zbędne byłyby następne pisma z propozycjami poprawy bytu uchodźców, a te kierowano przecież z NKWD do Stalina.

Według danych NKWD szkołą rosyjską (!) objęto na dzień 1 października 1940 r. jakoby 62% ogółu dzieci z pierwszej i trzeciej zsyłki (patrz tabela). Spośród dużych skupisk tych zesłańców stosunkowo najmniej dzieci uczyło się w Kraju Ałtajskim oraz w obwodach: irkuckim, nowosybirskim i swierdłowskim.

Realizacja obowiązku szkolnego wśród dzieci specprzesiedleńców – osadników i uchodźców (stan na 1 października 1940 r.)

Nazwa republiki, kraju, obwodu	Liczba dzieci specprzesiedleńców		
	w wieku 8–16 lat	uczących się (% ogółu)	nieuczących się (% ogółu)
Kazachska SRR	1 336	740 (55,4)	596 (44,6)
Baszkirska ASRR	73	65 (89,0)	8 (11,0)
Jakucka ASRR	408	–	408 (100)
Komi ASRR	3 748	2 678 (71,5)	1 070 (28,5)
Maryjska ASRR	663	117 (17,6)	546 (82,4)
Kraj Ałtajski	2 193	739 (33,7)	1 454 (66,3)
Kraj Krasnojarski	3 774	2 568 (68,0)	1 206 (32,0)
Obwód archangielski	13 147	8 750 (66,6)	4 397 (33,4)
Obwód czelabiński	666	463 (69,5)	203 (30,5)
Obwód czałowski	173	134 (77,5)	39 (22,5)
Obwód gorkowski	798	527 (66,0)	271 (34,0)
Obwód irkucki	2 596	1 456 (56,1)	1 140 (43,9)
Obwód iwanowski	185	181 (97,8)	4 (2,2)
Obwód jarosławski	192	192 (100)	–
Obwód kirowski	185	167 (90,3)	18 (9,7)
Obwód mołotowski	2 610	1 638 (62,8)	972 (37,2)
Obwód nowosybirski	4 004	1 729 (43,2)	2 275 (56,8)
Obwód omski	1 801	1 153 (64,0)	648 (36,0)
Obwód swierdłowski	5 088	3 210 (63,1)	1 878 (36,9)
Obwód wołogodzki	2 920	2 374 (81,3)	546 (18,7)
RAZEM	46 560	28 881 (62,0)	17 679 (38,0)

Źródło: GARF, sygn. 9479–1–70, k. 20.

Rodzice słusznie obawiali się wynarodowienia, rusyfikacji oraz sowietyzacji swoich dzieci. Dlatego nie byli skłonni posyłać ich do obcej im szkoły, w której nauczyciele wyśmiewali Polskę, gdzie walczone z religią, gdzie obrażano polskich uczniów. Sztychono z nich także z powodu ich słabej (lub żadnej) znajomości języka rosyjskiego. Prześiknięte duchem polskiego patriotyzmu, nie chcieli poznawać cyrylicy, uczyć się radzieckiego hymnu i pieśni, wychwalających, jakoby radosne, życie *pod słońcem stalinowskiej konstytucji*. Tej konstytucji, która

przecież formalnie gwarantowała w szkołach naukę w języku ojczystym. Tam, gdzie egzekwowano obowiązek kształcenia, zmuszano dzieci do uczęszczania do miejscowych szkół, w których początkowo było im wyjątkowo trudno⁶.

Trzeba tu mocno podkreślić, że nikt z władz nie zadbał o to, by utworzyć dla polskich dzieci odrębne szkoły z ich ojczystym językiem wykładowym. Nie był on nauczany nawet jako język obcy. Polaków na zsyłce nie uważano za mniejszość narodową. Była to więc dla nich zasadnicza zmiana w porównaniu ze szkołami na wcielonych do ZSRR wschodnich ziemiach RP, do których uczniowie zaczęli uczęszczać w końcu 1939 r.

Sporadycznie zdarzało się, że dla dzieci polskich zesłańców, rozrzuconych w odległych osadach i punktach leśnych, organizowano np. internat, by mogły uczęszczać do czteroklasowej szkoły rosyjskiej⁷.

Dzięki dostępnym dziś bardzo licznym wspomnieniom i relacjom mamy możliwość poznania różnorodnych problemów edukacji zesłańczej, opisywanych przez polskie dzieci i ich nauczycieli. Oddajmy więc głos przykładowo choćby kilkorgu spośród nich.

Danuta Szelatyńska, deportowana 13 kwietnia 1940 r. z Grodna do północnokazachstańskiej wsi Gorki k. Kokczetawu po latach wspominała: *Od 1 września 1940 r. zostałam uczennicą III klasy gorkowskiej szkoły. Nudziłam się bardzo. Nie znałam języka, z matematyki umiałam znacznie więcej (przed wojną byłam uczennicą kl. V). Podczas zajęć szkolnych myśli moje były tysiące kilometrów od Kazachstanu – w Grodnie w naszym domu, ogrodzie, szkole. Tu czułam się obco, byłam nieszczęśliwa. Wkrótce przeniesiono mnie do klasy IV. Było więcej przedmiotów: geografia, historia, biologia. Nie umiałam czytać. Znałam zaledwie litery. Zanim przedukałam stronę, minęło dużo czasu. A gdzie reszta przedmiotów? Przecież treść należy zapamiętać i powtórzyć. Był płacz i powrót do klasy trzeciej. W Gorkim ukończyłam klasę szóstą. Mieszkaliśmy tam cztery lata. Do siódmej i częściowo ósmej klasy uczęszczałam w Kelerówce, powiatowym miasteczku, w którym była dziesięciolatka – szkoła podstawowa i średnia⁸.*

Czesław Steiner, zesłany do rejonu abanskiego w Kraju Krasnojarskim (RFSRR), uczył się krótko: *Pierwszą klasę zaczynałem cztery razy, ale zawsze kończyłem ją w październiku. Chodziłem tak długo, jak [długo – A. G.] dało się chodzić boso⁹.* Ten sam kłopot przeżywała Helena Witos: *Zimą chodziliśmy do szkoły [rejon wiszniowski, obwód akmoliński, Kazachska SRR – A. G.], bo był przymus [...]. Po jakimś czasie nie mieliśmy obuwia, bo wyrosiliśmy z niego przecież. Ja mówię: – My nie możemy chodzić do szkoły, bo nie mamy butów. Więc*

⁶ *Wspomnienia z zesłania siostr Kaliczak*, Archiwum Komisji Historycznej Związku Sybiraków w Łodzi (dalej: AKHZSL), sygn. R–286, s. 13–14.

⁷ C. Kowalska (z d. Kania), *Myśmy tam byli tak strasznie głodni, że było nam wszystko jedno, w: Wspomnienia Sybiraków. Zbiór tekstów źródłowych* pod red. J. Kobrynia, Bystrzyca Kłodzka 2008, s. 397.

⁸ D. Szelatyńska, *Zesłańcze i posesłańcze losy*, w: „My, Sybiracy” 2013, nr 24, s. 260.

⁹ C. Steiner, *Wspomnienia*, Archiwum Oddziału Związku Sybiraków we Wrocławiu, s. 4.

nam powiedzieli, że za „otlicznuju uczołu” [wzorową naukę – A. G.] [...] dostaniemy parę walonek. Chodziliśmy w nich na zmianę z bratem. Jednego dnia szedł brat, a drugiego dnia szłam ja¹⁰.

Wincenty Kwapiszewski (ur. 1927 r.), którego deportowano do miejscowości Ozero Czornoje w Kraju Ałtajskim (RFSRR), zapamiętał, że *gdy tylko zakończyły się prace sezonowe [...], ogłoszono, że wszystkie dzieci i młodzież w wieku szkolnym muszą chodzić do szkoły. [...] W naszym obozie funkcjonowały chyba trzy klasy: dla najmłodszych, dla trochę starszych i dla młodzieży w wieku kilkunastu lat. Ta ostatnia była na poziomie czwartej klasy sowieckiej dziesięciolatki. [...] Na początku były spore trudności z porozumieniem się, bowiem – z wyjątkiem dzieci białoruskich, które rozumiały prawie wszystko, nikt z nas, Polaków, rosyjskiego nie znał zupełnie, albo rozumiał piąte przez dziesiąte. Tak więc systematycznie uczyliśmy się rosyjskiego. [...] Julcia [nauczycielka Julia Grigorjewna – A. G.] bardzo usilnie chciała zrobić z nas „dobrych sowieckich” ludzi. Pierwsze starcia wystąpiły, gdy chciała nam udowodnić, że w Polsce było bardzo źle, ludzie głodowali, byli wyzyskiwani itp. Tu nastąpiła natychmiastowa riposta z naszej strony. Od razu dostała pytanie, czy była w Polsce? A jeżeli nie, niech zapyta nas lub naszych rodziców, jak tam było naprawdę. Dyskusje były bardzo ostre i bezpardonowe. [...] Władek [Burzawa – A. G.] zapytał Julcię wprost: skoro w Polsce było tak źle, a tak dobrze w Sowietach, to dlaczego mieszkańcy okolicznych wsi tak chętnie kupują od nas rzeczy już noszone, a nie kupują nowych w sowieckich sklepach? [...] Julcię zupełnie zatkało¹¹.*

Jan Łoś, wywieziony w czerwcu 1941 r. do Połynianki (obwód nowosybirski, RFSRR), tak opisał szkołę, do której musiał uczęszczać: *Był to duży budynek z bierwion – jedno duże pomieszczenie na cztery klasy, gdzie każda klasa zajmowała jeden rząd ławek, z pokojem kierowniczkim i nauczycielki wszystkich przedmiotów w jednej osobie, z pokojem bibliotecznym, dużą kuchnią, szatnią i dość obszerną salą ćwiczeń fizycznych¹².*

Janina Grochocka, nauczycielka deportowana do obwodu pawłodarskiego w Kazachstanie, zeznała: *Rodzice nie starali się o to, aby umieścić dzieci w szkole, przede wszystkim bojąc się o wynarodowienie i wypaczenie pojęć dzieci, wychowywanych w kulturze chrześcijańskiej. [...] Małe dzieci często dziczały i matki zdawały sobie sprawę z tego, że należy temu jakoś zaradzić, pomimo tego, że zasadniczym pragnieniem było wytrwać i uratować zdrowie. Toteż więcej rozgarnięte matki zaczęły uczyć swoje i cudze dzieci¹³.*

¹⁰ H. Witos, *Relacja*, AKHZSŁ, sygn. R–190, s. 3.

¹¹ W. Kwapiszewski, *Rapsodia altajska*, Białystok 1992, s. 50–51.

¹² J. Łoś, *Na etacie biedy*, w: *Narymska zsyłka. Lata czterdzieste. Antologia relacji zesłańców*, Wolumin II, Relacje zebrali C. Bazan i J. Michalewski. Wprowadzenie i opracowanie C. Bazan, Lublin 2003, s. 162.

¹³ T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków deportowanych do okręgu pawłodarskiego*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995, s. 120.

Eugeniusz Wojnar (ur. 1932 r.), zesłany w lutym 1940 r. do obwodu omskiego (RFSRR) nad rzekę Iszym, wspominał: *Od 1 września [1940 r. – A. G.] wszystkie dzieci obowiązkowo musiały iść do szkoły. Chłopcy, którzy ukończyli 12 lat i nie chcieli chodzić do szkoły, musieli pracować, ja nie miałem wyboru – zostałem „szkolnikiem”. [...] Brygada ojca w pośpiechu wyposażała szkołę w niezbędne meble, szafy, tablice i biurka dla nauczycieli.*

[...] Korszynow [komendant NKWD – A. G.] [...] mówił [...], że my, Polacy, mamy się pilnie uczyć, zwłaszcza języka rosyjskiego, że Stalin, nasz kochany ojciec, oczekuje od nas wysiłku w nauce i wierzy, że wyrośniemy na prawdziwych komunistów i prawych obywateli ZSRR. Zadbają o to nasi wychowawcy [...].

W domu, na tydzień przed pójściem do szkoły, miałem lekcje wychowawcze prowadzone na zmianę przez mamę, babcię i dziadka: *Jesteś Polakiem i katolikiem. O tym wiesz dzisiaj i zapamiętaj do końca życia. Nikt cię nie zrusyfikuje, ani Korszynow, ani nauczyciele. Do szkoły musisz chodzić, bo każą, ale nie słuchaj, co tam mówią. To nie twoja szkoła. Twoja szkoła będzie tutaj, w domu.*

No i zaczęło się! Nauczycielki nie mogły sobie z nami dać rady. W klasie był szum jak w ulu. Prawdopodobnie większość dzieci otrzymała podobne wskazówki, jak ja, i bardzo nam to zresztą odpowiadało. Rozrabialiśmy, ile się dało. [...]

[Po Wigilii 1940 r. – A. G.] *Dziadek [...] rozpoczął moją katechizację. Jediną książką w języku polskim, która się ostała po licznych rewizjach, była książeczka do modlitwy, dość dużej objętości. Codziennie dostawałem zadanie przeczytać i nauczyć się na pamięć wszystkie litanie, modlitwy, pieśni. Brat, który skończył w Polsce cztery klasy, też się dokształcał i przeczytał tę książeczkę kilka razy¹⁴.*

Podobnie jawny opór uczniów-Polaków wobec ich rusyfikacji odnotował Z. Chrząszcz, wywieziony do Bieriezowska na Uralu: *Chyba jesienią 1940 roku zapisano nas, dzieciaków, do szkoły rosyjskiej. Ale nie chcieliśmy się uczyć. Uciekaliśmy z lekcji. Nauczyciel wprowadzał nas drzwiami, a my uciekaliśmy przez okna. [...] Nauczyciel nie stosował wobec nas żadnych sankcji, nie zmuszał do nauki, nie bił¹⁵.*

Wyjątkowo odważną postawę Polaków w sprawach szkolnych znamy m.in. z obozu Peremog (Zapad) nad rzeką Dźwiną (obwód archangielski): *Z nastaniem zimy [1940 r. – A. G.] młodsze dzieci zaczęto uczyć w grupach, oczywiście potajemnie, bez wiedzy kierownika obozu. Na spotkaniach rodziców ustalono sposób prowadzenia nauki tak, aby dzieci poznały przynajmniej zasady czytania i pisania. Zwrócono się do naczelnika z prośbą, aby pozwolił uczyć się alfabetu rosyjskiego, na co uzyskano zgodę. I tak zaczęła się podstawowa nauka języka rosyjskiego, a przy okazji podstaw języka polskiego¹⁶.*

¹⁴ E. Wojnar, *Dzieciństwo w tajdze i stepie (fragment wspomnień)*, w: *Tak było... Sybiracy*, [t.] 2, *Dzieciństwo na Syberii*, Kraków 1996, s. 227, 236, 251.

¹⁵ Z. Chrząszcz, *Co mi pozostało w pamięci...*, w: *Wspomnienia Sybiraków...*, s. 85.

¹⁶ M. Jańczak (z d. Lasek), S. Lasek, *Wspomnienia Kresowiaków-Sybiraków*, w: *Wspomnienia Sybiraków...*, s. 271.

Podobnie było w Stiepiaku (obecnie obwód akmołiński), gdzie oprócz szkoły rosyjskiej również *istniało nieduże tajne nauczanie*. Prowadziła je polska kobieta, która uczyła kultury, historii i geografii Polski. Jednak po niedługim czasie została złapana i wywieziona. Jej dzieło kontynuowali ojcowie, jak w przypadku taty pani Heleny, który długimi wieczorami siadał razem z dziećmi i opowiadał im, jak wyglądała wojna polsko-bolszewicka, jak on podtrzymywał kulturę pracowników. Opowiadał im też o historii i geografii Polski, ale najwięcej czasu poświęcał na wpajanie dzieciom, że bez Boga i Kościoła nie można żyć¹⁷.

PRÓBY POPRAWY BAZY SZKOLNEJ

Ogólnie zły stan szkolnictwa dla dzieci polskich zesłańców znany był nie tylko władzom w terenie, ale i centralnym w Moskwie. Jest znamienne, że to NKWD, czyli resort nadzorujący deportowanych, zwrócił się 25 stycznia 1941 r. do rządu ZSRR, by zobligować pracodawców do zbudowania dla zesłanych polskich osadników i leśników przynajmniej 50 tys. m² pomieszczeń mieszkalnych i 15 nowych szkół oraz zaadaptowania na potrzeby oświaty 32 budynków. Ponadto chodziło o to, by polecić rządowi RFSRR wyasygnowanie dla resortu oświaty tej republiki dodatkowo prawie 2 mln rubli na budowę szkół, domów dziecka i przedszkoli¹⁸.

Określone działania podejmował też resort oświaty RFSRR. Oto np. 12 maja 1941 r. polecił terenowym wydziałom, by w ramach przygotowań do nowego roku nauki: uściślić liczbę dzieci w wieku szkolnym; przeprowadzić niezbędne remonty; zaopatrzyć placówki oświatowe w meble, sprzęt i opał; dopomóc uczniom w nabyciu odzieży i obuwia; zapewnić na czas podręczniki, pomoce naukowe i artykuły piśmienne; organizować w szkołach gorące śniadania, a w lecie – akcje obozowe; zapewnić najlepszych (!), sprawdzonych (?) nauczycieli oraz stworzyć im *normalne warunki materialno-bytowe*; odbyć w sierpniu seminaria z udziałem kadry pedagogicznej szkół dla specprzesiedleńców¹⁹.

Plany te musiały ulec radykalnej zmianie w związku z wybuchem wojny niemiecko-radzieckiej, która to na zapleczu frontu przyniosła nie tylko szereg dotkliwych ograniczeń materialno-finansowych, dyscyplinarnych, zmian organizacyjnych i kadrowych, ale też sprawiła, że z zagrożonych przez wroga terenów przybyły w głąb ZSRR m.in. rzesze ludności cywilnej, w tym dzieci w wieku szkolnym.

Podobne jak w Federacji Rosyjskiej, problemy z edukacją zesłańców istniały w miejscach ich przymusowego pobytu w Kazachstanie²⁰. Szczególne kłopoty

¹⁷ *Pani Helena*, w: *Wspomnienia Sybiraków. Zbiór tekstów źródłowych*, część trzecia, pod redakcją J. Kobrynia i J. Kobrynia, Bystrzyca Kłodzka 2013, s. 571.

¹⁸ GARF, sygn. 5446–31–147, k. 31.

¹⁹ Tamże, sygn. 9479–1–70, k. 99–100.

²⁰ Szerzej na ten temat m.in. S. Ciesielski, *Polacy w Kazachstanie 1940–1946. Zesłańcy lat wojny*, Wrocław 1996, s. 193–197.

miały tam dzieci zesłańców z drugiej deportacji (13–14 kwietnia 1940 r.). Wiele spośród nich nie było bowiem w ogóle objętych nauczaniem. Wynikało to z różnych przyczyn. Na przykład w obwodzie kustanajskim nie pozwalano im uczyć się z braku jednoznacznych wytycznych w tej kwestii ze strony władz oświatowych. Z kolei w obwodzie akmolińskim mogły kontynuować naukę nawet w szkołach średnich, dokąd były dowożone z odleglejszych ośrodków. Nie korzystały z tego na miarę możliwości ze względu na zdecydowaną wrogą postawę rodziców, przeciwnych edukacji w szkole radzieckiej. Rodziny posyłające tam swoje dzieci były izolowane przez rodaków, którzy zarzucali im *brak patriotyzmu, ruszczenie się* oraz używali wobec nich różnych *epitetów i określeń*. Dodać też trzeba, że dużo dzieci w wieku szkolnym musiało – zamiast uczenia się – podejmować pracę zarobkową oraz wykonywać różne obowiązki domowe²¹.

W sumie więc pierwszy okres zesłania (1940–1941) okazał się dla większości dzieci polskich niemal zupełnie stracony pod względem edukacji szkolnej. Brak na miejscu wystarczającej sieci placówek oświatowych (lub odpowiedniego ich szczebla), nieznamość języka wykładowego, wrogie nastawienie do sowietyzacji, uciążliwe warunki klimatyczne i bytowe, brak ciepłej odzieży i obuwia, konieczność zajmowania się zarabkowaniem oraz zdobywaniem pożywienia – wszystkie te czynniki wpływały najczęściej na porzucenie lub przerwanie edukacji szkolnej, co następnie przysparzało uczniom kolejnych problemów i rzutowało na ich szanse zdobycia właściwego zawodu i wykształcenia.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Archiwum Akt Nowych:
- Ambasada RP w Kujbyszewie, t. 1.
- Armia Krajowa, sygn. 203/XV–34, t. 1.
- Archiwum Komisji Historycznej Związku Sybiraków w Łodzi:
- Relacje: sygn. R–190; sygn. R–286, sygn. R–304; sygn. R–347.
- Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego Naczelnego Komitetu Wykonawczego Polskiego Stronnictwa Ludowego:
- Archiwum prof. Stanisława Kota, sygn. 89; sygn. 97.
- Archiwum Oddziału Związku Sybiraków we Wrocławiu:
- C. Steiner, *Wspomnienia*.
- Государственный архив Российской Федерации (GARF), sygn. 9479–1–59, 60, 61, 70, 73, 77; sygn. 5446–31–147.

²¹ GARF, sygn. 5446–31–147, k. 40, 61; *Tryptyk kazachstański. Wspomnienia z zesłania: Marian Papiński, Rodzina Małachowskich, Lestawa Domańska*, wyb. i oprac. W. Śliwowska, M. Gizejewska, J. Ankudowicz, Warszawa 1992, s. 115.

Źródła drukowane:

Из истории поляков в Казахстане (1936–1956 гг.). Сборник документов, АЛМАТЫ 2000.

Mikulski T., *Fotografia zbiorowa Polaków deportowanych do okręgu pawłodarskiego*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995.

Narymska zsyłka. Lata czterdzieste. Antologia relacji zesłańców, Wolu-min II, Relacje zebrali C. Bazan i J. Michalewski. Wprowadzenie i opracowanie C. Bazan, Lublin 2003.

Tak było... Sybiracy, [t.] 2, *Dzieciństwo na Syberii*, Kraków, Związek Sybiraków Oddział w Krakowie, 1996.

Tryptyk kazachstański. Wspomnienia z zesłania: Marian Papiński, Rodzina Małachowskich, Leśława Domańska, wyb. i oprac. W. Śliwowska, M. Giżejewska, J. Ankudowicz, Warszawa 1992.

„*W czterdziestym nas Matko na Sibir zesłali*”. *Polska a Rosja 1939–42*, wyb. i oprac. J. T. Gross, I. Grudzińska-Gross, [Warszawa 1990].

Wspomnienia Sybiraków. Zbiór tekstów źródłowych, pod red. J. Kobrynia, Bystrzyca Kłodzka 2008.

Wspomnienia Sybiraków. Zbiór tekstów źródłowych, część trzecia, pod red. J. Kobrynia i J. Kobrynia, Bystrzyca Kłodzka 2013.

Wspomnienia:

Bizuń S. ks., *Historia krzyżem znaczone. Wspomnienia z życia Kościoła katolickiego na Ziemi Lwowskiej 1939–1945*, Lublin 1994.

Cichy M., *Sieroca dola. Los dzieci na zesłaniu*, [Rzeszów 1998].

Kwapiszewski W., *Rapsodia altajska*, Białystok 1992.

Lipińska G., *Jeśli zapomnę o nich...*, Warszawa 1990.

Skrzypkowski Z., *Przyszliśmy was oswobodzić... Drohiczynskie wspomnienia z lat niewoli*, Warszawa 1991.

Szelatyńska D., *Zesłańcze i pozesłańcze losy*, w: „My, Sybiracy” 2013, nr 24.

Opracowania:

Bobowik A., *Szkolnictwo ogólnokształcące na Białostocczyźnie w systemie oświaty radzieckiej w latach 1939–1941*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3–4.

Boćkowski D., *Czas nadziei. Obywatele Rzeczypospolitej Polskiej w ZSRR i opieka nad nimi placówek polskich w latach 1940–1943*, Warszawa 1999.

Boćkowski D., *Radzieckie szkolnictwo w obwodzie białostockim w świetle dokumentów partyjnych 1939–1941*, w: „Studia z dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej” 2006, t. XLI.

Ciesielski S., *Polacy w Kazachstanie 1940–1946. Zesłańcy lat wojny*, Wrocław 1996.

Głowacki A., *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej 1939–1941*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1998.

Śleszyński W., *Władze szkolne i kadra pedagogiczna w sowieckim modelu oświatowym na obszarze przedwojennego województwa białostockiego w latach 1939–1941*, w: „Białoruskie Zeszyty Historyczne” 2001, nr 16.

Trela-Mazur E., *Sowietyzacja oświaty w Małopolsce Wschodniej pod radziecką okupacją 1939–1941*, Kielce, WSP im. J. Kochanowskiego, 1998.

Варецький В. Л., *Соціалістичні перетворення у західних областях УРСР (в довоєнний період)*, Київ 1960.

Educational problems of the deported Polish children (1940–1941)

Summary

The invasion of the Red Army into Poland on September 17, 1939, and the ensuing USSR occupation of the Polish eastern territories engendered, among others, a radical reorganization of the Polish educational system according to the Soviet model, which involved its heavy communist indoctrination. Initially the children were, however, allowed to study in schools where classes were run in Polish. Yet, four massive deportations of citizens from the occupied territories to the distant parts of the USSR (1940–1941) abruptly and permanently discontinued the educational process. At the locations of their forced deportation, in dramatically difficult living conditions, only selected children had access to education, but exclusively in Russian. Because their parents were worried not only about the russification, but also about the sovietization of their children, they were against this educational arrangement. The documents (written sources) demonstrate the factual reality of these times and the dilemmas of the deported Polish parents and their children.

Keywords: Poland-USSR; World War II; school education of the Polish children deported to the USSR.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

ZOFIA ORŁOWSKA – NAUCZYCIELKA I WYCHOWAW- CZYNI NA UCHODŹSTWIE



Źródło: Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego
w Licheniu Starym

DZIECIŃSTWO, MŁODOŚĆ, DEPORTACJA

Zofia Orłowska, z domu Mantorska, urodziła się 27 lutego 1905 r. w majątku Mariackie koło Radomia. Dzieciństwo i młodość spędziła wraz z rodzicami i trojgiem rodzeństwa w atmosferze pełnej rodzinnego ciepła i serdeczności. *W domu panował ustalony tryb życia. Wszystkie posiłki miały określone godziny: rano śniadanie przed wyjściem do szkoły, obiad około 14-ej po przyjeździe dzieci. Najswobodniejsza była kolacja [...] Przy stole żadnych sporów nie było, bo nie pozwalał autorytet ojca. Ojciec był zawsze obecny, bo pracował u siebie, na terenie gospodarstwa*¹. Stabilne warunki życia w dzieciństwie wywarły duży wpływ na ukształtowanie osobowości przyszłej nauczycielki i wychowawczynie, wypełniającej z wielkim oddaniem swoją pedagogiczną i patriotyczną misję na obczyźnie.

W dniu 19 czerwca 1922 r. Zofia ukończyła ośmioklasową szkołę realną żeńską Marii Gajl w Radomiu. W roku szkolnym 1925/1926 pobierała edukację na rocznym Kursie Nauczycielskim, zorganizowanym przez Towarzystwo dla Prowadzenia i Utrzymania Średniej Szkoły Żeńskiej w Radomiu. W programie kursu oprócz przedmiotów ogólnokształcących realizowano przede wszystkim zajęcia przysposabiające do wykonywania zawodu nauczycielskiego, a mianowi-

¹ Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego w Licheniu Starym - Archiwum (dalej: Muzeum – Licheń Stary), zespół: Santa Rosa, sygn. 197/1. Cyt. za: H. Lipiński, *Obchód imienin pani Zofii Orłowskiej 15 maja 1994 w Fawley Court*, b. pag.

cie: pedagogikę, higienę, muzykę, śpiew i praktykę pedagogiczną. Zofia uzyskała ze wszystkich tych przedmiotów oceny bardzo dobre. W dniu 16 czerwca 1926 r. otrzymała świadectwo uprawniające do pełnienia obowiązków tymczasowej nauczycielki w szkołach powszechnych. Na świadectwie tym zaznaczono, że jego posiadanie zobowiązywało do pełnienia *szługi w publicznych szkołach powszechnych*².

Jako młoda nauczycielka, podjęła pracę w szkołach powszechnych w Radomiu i Stąporkowie. W wyuczonym zawodzie pracowała przed wojną 8 lat. W 1929 r. wyszła za mąż za inżyniera górnictwa Witolda Orłowskiego. Wraz z nim, a później synem i córką, zamieszkała na Śląsku. Wybuch wojny spowodował, że cała rodzina w obawie przed Niemcami udała się do Lwowa. Kilka miesięcy później, po zajęciu miasta przez Armię Czerwoną, Orłowscy zostali deportowani w 1940 r. w głąb ZSRR. W omskim obwodzie na Syberii i w Kazachstanie doznali głodu i wielu cierpień. Codzienne życie narażone było na ciągle niebezpieczeństwa. Gdy w południowych rejonach ZSRR rozpoczęło się tworzenie wojska pod dowództwem gen. Władysława Andersa, rodzina Orłowskich pojechała w rejon koncentracji polskiej armii. Witold Orłowski, będąc oficerem rezerwy w 7. Dywizji, szkolił żołnierzy. Niestety, niespodziewanie zmarł 27 lutego 1942 r. w Kermine. Wkrótce zmarła na tyfus płamisty ich kilkuletnia córeczka Basia³.

PRZEZ IRAN I INDIE DO MEKSYKU

Doświadczona tragicznie Zofia została wraz ze swoim jedenastoletnim synem Witusiem ewakuowana na teren Iranu. Stamtąd wysłano ich oboje – w większej grupie uchodźców, głównie dzieci – do osiedla Balachadi koło Jamnagaru w Indiach. W utworzonym w tej miejscowości z inicjatywy maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji Osiedlu Dzieci Polskich⁴ pełniła od 7 grudnia 1942 r. do 1 maja 1943 r. funkcję kierowniczką Działu Wychowawczego. Jak pisze komendant Osiedla Dzieci Polskich ks. Franciszek Pluta: *Pani Orłowska spełniała swe obowiązki bardzo uczciwie i solidnie. Swym nadzwyczajnym taktem i rozsądkiem zjednywała sobie zawsze tak dzieci, jak i współpracujących z nią. Zofia Orłowska opuszcza Osiedle na własną prośbę, wyjeżdżając z synem do Ameryki. W osobie jej Osiedle traci jednego z najsławniejszych i najrozumniejszych pracowników, traci osobę, która należała do tej niewielkiej grupy ludzi, na których praca i życie Osiedla opierało się i zawdzięczało swój poziom*⁵.

² Tamże, *Świadectwo dojrzałości*, b. pag.

³ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1; H. Lipiński *Obchód imienin...*; Archiwum Marianów Polskiej Prowincji w Warszawie (dalej: AMPP), Materiały o Zofii Orłowskiej; C. Tarnawska-Busza, *Matka wielu dzieci*, bez pag.; tamże, Teczka 265, List Z. Orłowskiej z 25 stycznia 1951 r. do ks. J. Jarzębowskiego, bez pag.

⁴ *Polacy w Indiach 1942–1948 w świetle dokumentów i wspomnień*, red. L. Beldowski i in., Warszawa, Koło Polaków z Indii 1942–1948, 2002, s. 82–83, 105–115.

⁵ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1; F. Pluta, *Zaświadczenie*, 29 kwietnia 1943, b. pag.

Z Bombaju w Indiach wyruszyła w dniu 17 maja 1943 r. w grupie 706 polskich uchodźców w daleką podróż do Meksyku. Transport obywateli polskich do Ameryki Łacińskiej stanowił pierwszy etap realizacji uzgodnień zawartych pomiędzy rządem meksykańskim a polskim premierem Władysławem Sikorskim, przyjętych podczas jego wizyty w Meksyku w dniach 27–31 grudnia 1942 r. Ustalono wówczas, że do tego gościnnego kraju może przyjechać na pobyt czasowy z Iranu nawet 28 tys. polskich obywateli⁶. Koncepcja ta była zgodna z sugestiami rządu Wielkiej Brytanii. Spotkała się też z życzliwym stanowiskiem Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, czego widowym znakiem było zadysonowanie przez władze tego kraju 3 mln dolarów na potrzeby związane z tworzeniem pierwszego polskiego osiedla uchodźców w Meksyku⁷.

Uchodźcy płynęli do San Francisco w USA na pokładzie amerykańskiego statku (przed wojną był on własnością armatora włoskiego i kursował pomiędzy Włochami a portami Ameryki Południowej) USS „Hermitage”. Statek dostosowany był do transportu żołnierzy, miał wyporności 24 tys. ton, mógł pomieścić 8 tys. osób i osiągał szybkość 24 węzłów na godzinę⁸. Na tym pływającym miasteczku Zofia Orłowska podjęła się pracy nauczycielskiej. Wśród polskich pasażerów było bowiem 282 dzieci i młodzieży do lat dwudziestu, w tym większość z dużymi brakami w zakresie wykształcenia na poziomie szkoły powszechnej⁹. Wkrótce po rozpoczęciu kilkutygodniowego rejsu w dniu 24 maja zorganizowane zostało na statku nauczanie na poziomie szkoły powszechnej oraz kurs języka angielskiego. Kierownictwo tej niezwyklej szkoły powierzono Zofii Orłowskiej. Pracę dydaktyczną i wychowawczą prowadziły także: nauczycielki Bolesława Baran i Jadwiga Kowalik, franciszkanin ks. Zygmunt Jagielnicki oraz sześcioro amerykańskich pasażerów. Lekcje odbywały się na pokładach, a po przepłynięciu statku na półkulę południową, gdzie akurat panował okres zimy i było coraz chłodniej, w jadalni (pomiędzy wydawaniem posiłków)¹⁰.

Pod kierownictwem Zofii Orłowskiej dzieci przygotowały występ artystyczny, którym przed dopłynięciem do amerykańskiego brzegu podziękowano załodze i innym pasażerom statku za wspólny rejs. W organizowaniu uroczystości

⁶ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zespół: Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej rządu emigracyjnego w Londynie (dalej: MPOS, emigrac.), sygn. 125, *Odpis. Tłumaczenie z hiszpańskiego. Nota Polska do Rządu Meksykańskiego w sprawie udzielenia azylu uchodźcom polskim*, k. 31.

⁷ Tamże, Pismo J. Ciechanowskiego z 26 stycznia 1943r. do Ministerstwa Spraw Zagranicznych (MSZ) w Londynie w sprawie uchodźców polskich, k. 43, 44. Kwota ta miała zapewnić utrzymanie w Meksyku od trzech do pięciu tysięcy uchodźców.

⁸ Tamże, zespół: Poselstwo Rzeczypospolitej Polskiej w Meksyku (dalej: Pos. RP w Meksyku), sygn. 172, Pismo H. Stebelskiego z 31 lipca 1943 r. do MSZ, informujące o przebiegu podróży polskich uchodźców z Bombaju do San Francisco, k. 15.

⁹ Tamże, MPOS, emigrac., sygn. 125, *Ściśle tajne. Ruch statków! Ostateczny skład I Transportu z Indii Brytyjskich do Meksyku (po dołączeniu grupy w Karachi 17 obywateli polskich w Bombaju)*, Bombaj, 18 maja 1943 r. Dane przekazane przez kierownika transportu H. Stebelskiego, k. 137.

¹⁰ Tamże, Pos. RP w Meksyku, sygn. 172, Pismo H. Stebelskiego z 31 lipca 1943 r. do MSZ, informujące o przebiegu podróży polskich uchodźców z Bombaju do San Francisco, k. 17; tamże, A. Schnitzer, *Kronika podróży pierwszego transportu Polaków Karachi (Indie) – Meksyk*, k. 27.

dużego wsparcia udzielili harcerze pod opieką ks. Zygmunta Jagielnickiego¹¹. Na program złożyły się głównie polskie tańce i pieśni ludowe, reprezentujące poszczególne regiony folklorystyczne Polski. Wszystkie punkty programu, wykonane w barwnych strojach, uszytych na statku przez polskie matki i opiekunki dzieci, zrobiły bardzo korzystne wrażenie na widzach, zwłaszcza na kadrze oficerskiej i pasażerach pierwszej klasy¹². Warto nadmienić, że przygotowany program był później wielokrotnie prezentowany przed publicznością w Meksyku w pierwszych miesiącach pobytu Polaków w tym kraju.

KIEROWNICZKA SZKOŁY POWSZECHNEJ I NAUCZYCIELKA GIMNAZJUM W SANTA ROSA W MEKSYKU

Swoją wiedzę i umiejętności pedagogiczne Zofia Orłowska rozwinęła szeroko na ziemi meksykańskiej. Po przybyciu uchodźców do utworzonego dla nich osiedla w dawnej hacjendzie Santa Rosa, położonej kilka kilometrów od León w stanie Guanajuato¹³, z inicjatywy Henryka Stebelskiego i ks. Zygmunta Jagielnickiego niezwłocznie przystąpiono do zorganizowania szkoły powszechnej. Duży wkład w jej uruchomienie wniósł także Włodzimierz Skłodowski, przedstawiciel Instruktora Kulturalno-Oświatowego przy Konsulacie RP w Chicago. Kierowniczką szkoły została Zofia Orłowska, która przezwyciężając trudne warunki lokalowe i pokonując szereg problemów organizacyjnych w początkowym okresie istnienia osiedla, doprowadziła do szybkiego utworzenia klas I–VI, skupiających 166 uczniów. Szkoła pracowała w oparciu o ustawę z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa¹⁴. Orłowska miała też swój istotny udział w utworzeniu osiedlowego przedszkola pod kierownictwem Florentyny Kulibaby. Uroczyste rozpoczęcie roku szkolnego nastąpiło w dniu 16 sierpnia 1943 r.¹⁵

Edukację dzieci i młodzieży prowadzono z dużym zaangażowaniem, wręcz entuzjazmem. Nie dysponowano jednak programami nauczania, podręcznikami, pomocami dydaktycznymi i najprostszymi przyborami szkolnymi. Braki te nadrabiano ofiarną pracą dydaktyczno-wychowawczą i wzmocnionym wysiłkiem uczniów pod troskliwym okiem kierowniczką szkoły i nauczycieli. Początkowo języka polskiego uczono z wycinków polskich gazet, a lekcje odbywały się pod gołym niebem.

W pobliskim León miała swoją siedzibę utworzona przez gen. Józefa Hallera Delegatura Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Meksyku, którą kierował przybyły z Wielkiej Brytanii Feliks Sobota. Instytucja ta

¹¹ Tamże, A. Schnitzer, *Kronika podróży*..., k. 31, 32.

¹² Tamże, k. 31, 32.

¹³ J. Wróbel, *Uchodźcy polscy ze Związku Sowieckiego 1942–1950*, Łódź, Instytut Pamięci Narodowej, 2003 s. 184.

¹⁴ *Ustawa z dnia 1 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1932, nr 38, poz. 389.

¹⁵ J. Wróbel, *Uchodźcy polscy*..., s. 203.

wykazywała dużą dbałość o sprawy oświatowe. Zofia Orłowska mogła liczyć na wydatną pomoc z jej strony w rozwiązywaniu problemów lokalowych, kadrowych, a zwłaszcza należytego wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne i podręczniki.



Źródło: *Szkoła polska w osiedlu Santa Rosa. Sprawozdanie z działalności za okres od 16 sierpnia 1943 do 30 kwietnia 1944*, Delegatura MWRiOP w Meksyku, León 1944, s. 49

Nauka języka polskiego z gazet na łące w osiedlu Santa Rosa. Na pierwszym planie Zofia Orłowska.

Kwestie te nabrały szerszego znaczenia z chwilą przybycia do osiedla Santa Rosa w dniu 2 listopada 1943 r. drugiej grupy polskich wygnańców, liczącej 726 osób. Wśród nich było 362 dzieci, które zakwalifikowano do nauki w szkole powszechnej trzeciego stopnia¹⁶. Pod koniec roku szkolnego, który w Santa Rosa przypadał na 30 kwietnia 1944 r., do szkoły kierowanej przez Zofię Orłowską uczęszczało 527 dzieci, z tego 125 wywodziło się z województwa wołyńskiego, 80 – lwowskiego, 75 – tarnopolskiego, 61 – poleskiego, 55 – białostockiego. Znacznie mniej uczniów zamieszkiwało przed wojną w województwach nowogrodzkim, stanisławowskim i wileńskim. Ponad 30 dzieci pochodziło z centralnej i zachodniej Polski¹⁷. Zdecydowana większość uczniów wywodziła się z obszarów wiejskich. Wśród uchodźców przybyłych do obozu Santa Rosa drugim transportem było 265 sierocnych dzieci. Przybyły one jako część powstałego na Bliskim Wschodzie sierocińca, który w Malir na terenie Indii przybrał nazwę Zakładu Wychowawczego im. gen. Władysława Sikorskiego. Kierownikiem tej

¹⁶ Tamże, Pos. RP w Meksyku, sygn. 185, *Sprawozdanie z działalności Delegatury Ministerstwa WRIOP w Meksyku za październik, listopad, grudzień 1943 roku i za styczeń 1944 roku*, k. 140; J. Wróbel, *Uchodźcy polscy...*, s. 190.

¹⁷ *Szkoła polska w osiedlu Santa Rosa. Sprawozdanie z działalności za okres od 16 sierpnia 1943 do 30 kwietnia 1944*, Delegatura Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Meksyku, León 1944, s. 46.

placówki opiekuńczo-wychowawczej był wówczas Zygmunt Ejchorszt, a wychowankowie sierocińca byli zarazem uczniami szkoły powszechnej¹⁸.

Pod koniec 1943 r. 101 uczniów szkoły było sierotami, a 258 – półsierotami. Tylko 59 dzieci miało matki i ojców w Meksyku. Rodzice pozostałych przebywali nadal w Związku Radzieckim, bez większych szans na opuszczenie tego kraju. Część służyła w wojsku, a nieliczni zamieszkiwali w Polsce¹⁹.

Określone uwarunkowania rodzinne i społeczne uczniów rodziły więc potrzebę prowadzenia pełnej oddania pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Nauczyciele mieli za zadanie nie tylko uczyć, ale także opiekować się uczęszczającymi do szkoły dziećmi, organizować im czas wolny, a przede wszystkim wychowywać na porządnym ludzi i patriotów kochających Polskę. *Mieliśmy wspaniałych nauczycieli – pisze jeden z uczniów – którzy dla wszystkich chętnych po zajęciach zakładali kółka teatralne, recytatorskie, taneczne (tańce ludowe)*²⁰. W organizację czasu wolnego uczniów szczególnie wiele serca wkładała Zofia Orłowska. Dzieci ją uwielbiały i szanowały, cieszyła się wśród nich wielkim autorytetem.

Owocną pracę na stanowisku kierowniczkii szkoły przerwała bolesna tragedia, która ją spotkała, a mianowicie niespodziewana śmierć w maju 1944 r. ukochanego syna, trzynastoletniego Witusia. Między innymi ten fakt zadecydował o tym, że opuściła szkołę powszechną i podjęła pracę z uczniami utworzonych w Santa Rosa Kursów Gimnazjalnych, przekształconych w połowie 1945 r. w Polskie Gimnazjum Ogólnokształcące. W szkole średniej nawiązała bliską współpracę z jej dyrektorem, marianinem ks. Józefem Jarzębowskiem, duszpasterzem o dużym autorytecie moralnym, wielkim przyjacielem dzieci i młodzieży²¹. Obydwoje ofiarni pedagodzy odegrali wielką rolę w ukształtowaniu patriotycznych postaw polskiej młodzieży uchodźczej w Meksyku. Pracując w gimnazjum, mającym w końcowym okresie istnienia 80 uczniów, Zofia Orłowska rozwinęła cały swój kunszt pedagogiczny, a przede wszystkim wprowadziła do procesu dydaktycznego nawyk wytrwałej i systematycznej pracy, który zaowocował dobrymi wynikami w nauczaniu. Wywierała wielki wpływ na młodzież swoją postawą, zachowaniem, a przede wszystkim serdecznym, chociaż dalekim od pobłażania stosunkiem. Z wielką żarliwością uczyła języka polskiego, łącząc ten przedmiot z ideą wychowania ojczystego. Wiele uwagi poświęciła wychowaniu dziewcząt,

¹⁸ AAN, Pos. RP w Meksyku, sygn. 185, *Sprawozdanie z działalności Delegatury Ministerstwa WRiOP w Meksyku za październik, listopad, grudzień 1943 roku i za styczeń 1944 roku*, k. 140; *Polacy w Indiach...*, s. 323.

¹⁹ *Szkola polska...*, s. 45.

²⁰ Wspomnienia ucznia Publicznej Szkoły Powszechnej w Santa Rosa Zdzisława Glinieckiego z 22 stycznia 2014 r. w posiadaniu autora.

²¹ AMPP, Teczka 265, List Z. Orłowskiej z 25 stycznia 1951 r. do ks. J. Jarzębowskiego, bez pag. Szerzej na temat ks. J. Jarzębowskiego: *Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego w Licheniu Starym*, red. I. Wawrzyniak, Licheń Stary 2010; M. Paszkiewicz, *Ksiądz Józef Jarzębowski – wspomnienia wychowanka*, w: *Duchowieństwo polskie w świecie*, red. A. Z. Judycey, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2002, s. 255–259.

których na Kursach Gimnazjalnych było znacznie więcej niż chłopców. Starła się być dla tułacej młodzieży, często pozbawionej ciepła rodzinnego, domowego ogniska, osobą niosącą spokój, radość i perspektywę lepszego życia. Jej kontakt z uczniami, zwłaszcza z dziewczętami, nie ograniczał się tylko do lekcji. W ramach zajęć pozalekcyjnych prowadziła cieszącą się dużym zainteresowaniem sekcję robótek ręcznych, w ramach której uczennice uczyły się hodować kwiaty, haftować, dekorować sale, robić wycinanki i inne ozdoby. Podczas tych zajęć, kiedy to myślami wracano do wymarzonej Polski, rodziła się atmosfera zaufania, zawiązywały się przyjaźnie, które przetrwały nieraz przez długie lata. Powstałe pod kierunkiem Zofii Orłowskiej prace młodzieży o charakterze zdobniczym zostały zaprezentowane na zorganizowanej wystawie, która wzbudziła żywe zainteresowanie społeczności Santa Rosa. Część eksponatów została sprzedana, głównie odwiedzającym osiedle Amerykankom. Pozyskane środki finansowe przeznaczono na zakup ozdobionego ametystami kielicha mszalnego, który zamierzano przekazać kościołowi w Polsce. W czasie wolnym od zajęć skromne i małe mieszkanie nauczycielki było zawsze otwarte, pełne uczennic, które szukały u niej wsparcia, rozmowy, przyjaznej porady²².

Również inni nauczyciele gimnazjalni z poświęceniem oddawali się pracy z młodzieżą. *Nauka nie była tylko kuciem i przygotowaniem do egzaminu. Po południu dziewczęta i chłopcy przychodzili do klas odrabiać lekcje, a wieczorem patio [wokół którego znajdował się budynek gimnazjum – W. Ch.] rozbrzmiewało śmiechem pieśni i muzyką. To był radosny odpoczynek, a schodzili się prawie wszyscy, chociaż nie było przymusu. Tu przygotowywało się akademie religijne i narodowe przedstawienia i wycieczki*²³. Zofia Orłowska była zawsze jedną z głównych organizatorek tych inicjatyw wychowawczych. Angażowała się w przygotowanie pielgrzymek do znanych meksykańskich sanktuariów, np. w San Juan de los Lagos, a przede wszystkim w Guadalupe²⁴.

W międzyczasie w dniu 28 lipca 1944 r., na podstawie zaświadczenia weryfikacyjnego (wydanego przez attache wojskowego przy Poselstwie RP w Meksyku majora Stefana M. Dobrowolskiego) stwierdzającego, że była żoną zmarłego porucznika Witolda, Z. Orłowska nabyła uprawnienia do pobierania zapomogi miesięcznej z Funduszu Wydziału Rodzin Wojskowych Biura Opieki Ministerstwa Obrony Narodowej w Londynie²⁵.

²² Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, bez sygn.; J. Jarzębowski, *Polskie szkoły w Meksyku*. Opracowanie samoistne. Maszynopis włożony w obszerny rękopis w formie książki pt. *Polska Szkoła w Meksyku*, b. pag. Kielich mszalny przewieziony został do Fawley Court, a następnie do Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego w Licheniu Starym, por.: *Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego...*, s. 159.

²³ Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Miłosierdzie Boże ratunkiem dla świata. Ks. Józef Jarzębowski marianin, apostoł Miłosierdzia Bożego*, Warszawa, b.w., 1984, s. 94.

²⁴ Tamże, s. 97, 105.

²⁵ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, *Zaświadczenie weryfikacyjne*, wydane przez S. M. Dobrowolskiego, b. pag.

KIEROWNICZKA SCHRONISKA DLA DZIECI POLSKICH W TLALPAN W MEKSYKU

Zakończenie drugiej wojny światowej spowodowało konieczność likwidacji obozu Santa Rosa jako miejsca czasowego zamieszkania uchodźców w okresie zmagania militarnych. Sierociniec ewakuowano do Stanów Zjednoczonych, a krótko przed zamknięciem osiedla, w dniu 31 grudnia 1946 r., zakończyły swoją działalność istniejące w nim szkoły. Większość młodzieży gimnazjalnej i znaczna liczba dorosłych uchodźców wyjechała do USA. Część mieszkańców Santa Rosa wyemigrowała do Kanady, Wielkiej Brytanii i innych państw, tylko stosunkowo nieliczni zechcieli wrócić do znajdującej się pod komunistycznymi rządami Polski. Sporo osób pozostało w Meksyku, w tym wiele matek z dziećmi, które nie były w stanie zapewnić sobie godnego życia. W trudnej sytuacji znalazło się ponad 60 dzieci. Sprawa stała się przedmiotem zainteresowania polskiego środowiska w Meksyku (związanego z rządem w Londynie) na czele z byłym posłem Poselstwa RP w tym kraju Zygmuntem Merdingerem. Rozwiązanie palącego i trudnego problemu stanowiło przedmiot troski i usilnych starań ks. Józefa Jarzębowskiego (pełnił wówczas opiekę duszpasterską nad Polakami w Meksyku), Zofii Orłowskiej i przedstawicieli Rady Polonii Amerykańskiej. Rezultatem tych inicjatyw było utworzenie na jednym z odległych przedmieść stolicy kraju Schroniska dla Dzieci Polskich w Tlalpan (zwanego też Internatem dla Dzieci Polskich) pod wezwaniem Królowej Korony Polskiej²⁶.

Kierownictwo tej placówki opiekuńczo-wychowawczej powierzono Zofii Orłowskiej. Sprawowała je od 1 maja 1947 r. do 30 października 1952 r.²⁷ Środki finansowe na utrzymanie schroniska pochodziły głównie z subwencji Rady Polonii Amerykańskiej. Szczególną troskę o losy schroniska przejawiał przedstawiciel tej organizacji polonijnej Adam Laudyn-Chrzanowski. Znaczne kwoty, przeznaczone zwłaszcza na leczenie dzieci i lekarstwa, napływały od War Relief Seivces of National Catholic Welfare Conference w Stanach Zjednoczonych. Z ramienia tej organizacji duże zaangażowanie wykazywała Irena Dalgiewicz. Pojawili się sponsorzy meksykańscy i zamożniejsi Polacy mieszkający w tym kraju. Działalnością placówki interesowali się też: Henryk Stebelski, były konsul RP w Meksyku, Ignacy Wygard, były delegat Delegatury Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Ameryce Łacińskiej i Anna Dobrowolska, żona wspomnianego wyżej majora Dobrowskiego. W pracy wychowawczej i opiekuńczej wspierały kierowniczkę schroniska dwie nauczycielki, zasłużone dla szkolnictwa polskiego w Santa Rosa: Jadwiga Ingarden (kierująca w osiedlu kursem handlowym) i Eugenia

²⁶ Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Miłosierdzie Boże...*, s. 109; A. Jacewicz, *Santa Rosa. Osiedle polskie w Meksyku*, Londyn, nakł. autora w Drukarni Katolickiego Ośrodka Wydawniczego „Veritas”, 1967, s. 59, 60.

²⁷ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, Zaświadczenie wystawione przez Z. Merdingera w dniu 11 listopada 1952 r. o pełnieniu przez Zofię Orłowską obowiązków przełożonej i kierowniczkę Internatu dla Dzieci Polskich w Tlalpan, b. pag.

Chmielewska (ostatnia kierowniczką szkoły powszechnej w osiedlu). Z placówką blisko współpracował i często ją odwiedzał sumienny nauczyciel matematyki i fizyki w gimnazjum w Santa Rosa Alfons Jacewicz (przed wojną zatrudniony w Liceum Krzemienieckim). Internat został zaopatrzone w książki i przedmioty przywiezione ze zlikwidowanego polskiego osiedla. Dzieci, które w nim zamieszkały, uczęszczały do kilku pobliskich szkół meksykańskich. W miejscu zamieszkania odrabiałały zadany materiał pod fachowym okiem opiekunów. Matkom przebywającym w internacie znaleziono pracę. Te, które więcej zarabiałały, wносиły niewielkie opłaty za pobyt w placówce. W schronisku istniały niemal rodzinne stosunki. Przygarnięto także kilka leciwych staruszek. Zofia Orłowska dokładała wszelkich starań, aby w schronisku panowała atmosfera polskości i miłości do wolnej ojczyzny. Troszczyła się o każdego mieszkańca internatu indywidualnie. Potrafiła stworzyć niepowtarzalny klimat serdeczności. Mając ciągle na uwadze powrót byłych uchodźców do kraju, organizowała – pod patronatem ks. Józefa Jarzębowskiego, który na pewien czas zamieszkał w placówce – liczne uroczystości o charakterze religijno-patriotycznym. Wiele przeżyć polskim tułaczom dostarczały wspólnie obchodzone święta Bożego Narodzenia, Wielkanocy czy też Zielonych Świątek. Święta gromadziły dobrodziejów i opiekunów schroniska. Przybywali na nie Polacy z odległych nieraz miejscowości Meksyku, a nawet z Hondurasu. Szczególnie wzruszający charakter na uchodźstwie miały wigilie przy choince, podczas których śpiewano kolędy, składano sobie życzenia. Były też i przemówienia wywołujące łzy i wspomnienia dalekiej ojczyzny i lat dzieciństwa. Wychowankowie, zwłaszcza młodszy wiekiem, z niecierpliwością czekali na prezenty i upominki²⁸.

W dniu 25 marca 1950 r. ks. Józef Jarzębowski opuścił Meksyk i udał się do Rzymu²⁹. Na początku lat pięćdziesiątych z internatu zaczęli stopniowo wyjeżdżać jego mieszkańcy. Przenosili się głównie do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanady i Wielkiej Brytanii. Schronisko dla Dzieci Polskich w Tlalpan zakończyło swoją działalność w dniu 30 października 1952 r. Zygmunt Merdinger na temat działalności Zofii Orłowskiej w tej placówce pisał: *Pracy swojej oddawała się z całym poświęceniem i zapalem i położyła wielkie i nieocenione zasługi koło wychowania młodego pokolenia uchodźców polskich w duchu polskim. Pozwalam sobie wyrazić nadzieję, że zasługi pani Orłowskiej, w bardziej sprzyjających warunkach, odpowiednio zostaną uznane i wynagrodzone*³⁰.

Bezinteresowną pracą pedagogiczną, troskliwym stosunkiem wobec dzieci, młodzieży, dorosłych mieszkańców schroniska i współpracujących z nim Mek-

²⁸ AMPP, Teczka 265, List Zofii Orłowskiej z 24 grudnia 1950 r. do J. Jarzębowskiego, b. pag.; A. Jacewicz, *Santa Rosa*..., s. 62.

²⁹ Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Milosierdzie Boże*..., s. 113.

³⁰ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, Zaświadczenie wystawione przez Z. Merdingera w dniu 11 listopada 1952 r. o pełnieniu przez Zofię Orłowską obowiązków przełożonej i kierowniczką Internatu dla Dzieci Polskich w Tlalpan, b. pag.

sykanów zaskarbiła sobie wielki szacunek i miłość całego otoczenia. Jeszcze po wielu latach, które upłynęły od zamknięcia schroniska, Latynosi pytali zamieszkałego w Meksyku Alfonsa Jacewicza, czy nie ma jakiejś wiadomości od *Señora Sofia Orłowska*³¹.

Uczniowie i wychowankowie placówek oświatowo-wychowawczych w Meksyku z biegiem lat usamodzielnili się i założyli rodziny. *Dalsze życie wychowanków z Santa Rosa i Tlalpan* – pisze Zofia Orłowska – *potoczyło się swoją niezależną już koleją [...] Przekonałam się o tym, gdy w 1971 byłam w Chicago na zjeździe naszych byłych wychowanek i wychowanków w Meksyku. Założyli oni w Chicago „Klub Santa Rosa”, pożenili się między sobą i trzymali się w zwartej grupie. Kilka dziewcząt wstąpiło do zakonu siostr Felicjanek, Zmartwychwstaniek i Nazaretanek, jeden z chłopców został księdzem*³².

O więzi łączącej nauczycielkę i wychowawczynię ze swoimi byłymi podopiecznymi świadczy również fakt, że jej bilet lotniczy na ten zjazd opłacił jeden z byłych uczniów w Santa Rosa, przemysłowiec Czesław Sawko. Było to pierwsze spotkanie Zofii Orłowskiej z wychowankami od czasu zakończenia działalności w Tlalpan. Ponieważ organizatorzy zjazdu nie zdążyli wszystkich powiadomić w porę o jej przybyciu, zaproszono nauczycielkę do miejscowej telewizji. Efekt został osiągnięty. Na spotkanie z Zofią Orłowska przybyła spora gromadka byłych wychowanków³³.

Wychowankowie nigdy nie zapomnieli ofiarnej pracy nauczycielki. Znalazło to swój wyraz w listach i życzeniach, jakie po latach otrzymywała Zofia Orłowska od swoich podopiecznych. Jedna z nich pisała w imieniu koleżanek i kolegów z gimnazjum w Santa Rosa: *W dniu Pani Imienin pragniemy złożyć serdeczne życzenia zdrowia oraz spodziewamy się, że pamięć nasza pozwoli Pani przeżyć kilka chwil radości. Chcemy Pani podziękować za trud cierpliwej pracy. Mimo ciężkiego krzyża, jaki Dobry Bóg włożył na Pani ramiona, nie ugięła się Pani pod jego ciężarem. Nawet ci, którzy dawniej uważali wymagania swojej wykładowczyni za trudne i wygórowane, wspominają Panią serdecznie i z wielkim szacunkiem.*

Śmiało możemy powiedzieć, że nie wykladała Pani jedynie literatury i języka polskiego. Było coś więcej. Stała Pani na straży tego, co było najcenniejsze w naszych sercach – strzegła Pani mowy ojczystej.

*Wyniki tej ofiarnej pracy dotarły do pokolenia naszych dzieci, urodzonych na ziemi amerykańskiej. Ma Pani prawo być dumną z wyników swojej solidnej i wytrwałej pracy w Santa Rosa. Całujemy Panią, wdzięczni Santa Rosiacy*³⁴.

³¹ A. Jacewicz, *Santa Rosa*..., s. 62.

³² Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Miłosierdzie Boże*..., s. 114.

³³ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, H. Lipiński, *Wycinek epopei wojennej i powojennej pani Zofii*, b. pag.

³⁴ Tamże, List Wandy Pędzich ze Stanów Zjednoczonych do Zofii Orłowskiej, w: H. Lipiński, *Wycinek epopei*...

Inna z uczennic, przesyłając swojej ukochanej nauczycielce dziewięć czerwonych róż, pisała: *Uczęszczając do gimnazjum w obozie dla uchodźców polskich w Meksyku, miałam szczęście i zaszczyt być jedną z uczennic Pani. Jest niemożliwe wymienić obowiązki jakich się Pani podjęła, zostając jedną z naszych menterek, mieliśmy bowiem nie tylko wielkie zaległości na polu wiedzy, ale i w każdej innej dziedzinie, a mianowicie wychowawczej. Pani oddała się tej pracy całkowicie, pracując nad nami i z nami, często po 16 godzin na dobę. Była Pani i na zawsze pozostanie dla mnie wzorem kobiety i matki Polki*³⁵. Podobnych listów było więcej.

W październiku 1952 r. Zofia Orłowska przystąpiła do ostatniego etapu zamykania placówki. *Dziwnie dla mnie ciężka i smutna to likwidacja – pisała – ale już dłużej nie można było tego ciągnąć – niektóre dzieci wcale, za nic nie chciały wyjechać z Tlalpan*³⁶. Większość podopiecznych opuściła schronisko już wcześniej. Ustawyły źródła finansowania. Orłowska wyjechała z Meksyku i podjęła pracę w Apostołacie Miłosierdzia Bożego Ojców Marianów w Stockbridge w Stanach Zjednoczonych. Przebywała tam październik 1953 r.³⁷

WYCHOWAWCZYNI I NAUCZYCIELKA W LOWER BULLINGHAM I FAWLEY COURT W WIELKIEJ BRYTANII

Na wezwanie ks. Józefa Jarzębowskiego Zofia Orłowska przyjechała do Wielkiej Brytanii. Tu rozpoczęła pracę w polskim Internacie św. Stanisława Kostki w Lower Bullingham pod Hereford w zachodniej Anglii, gdzie z pełnym poświęceniem uczestniczyła w wychowaniu młodzieży. Natychmiast zajęła się sprawą zaopatrzenia podopiecznych w elementarze i podręczniki (zwłaszcza Mariana Falskiego), zakupieniem adresowanego do dzieci miesięcznika „Dziatwa”. Stwierdziła, że bez odpowiednio dobranych książek nie może być mowy o prawidłowej realizacji zadań placówki³⁸. Kierownikiem internatu był początkowo ks. Józef Jarzębowski, a po nim, od 1953 r., ks. Bolesław Jakimowicz. W placówce przebywało w tym czasie już 80 polskich chłopców, często wywodzących się z małżeństw rozbitych, mieszanych, sierot i półsierot. Wychowankowie uczęszczali do szkoły angielskiej, a w miejscu zamieszkania pobierali naukę w zakresie tzw. przedmiotów ojczystych, to jest języka polskiego, religii, historii i geografii. Szczególny nacisk kładziono na właściwe wychowanie i kształtowanie postaw patriotycznych³⁹. Osoba, która dobrze знаła Orłowską w tym okresie, pisze:

³⁵ Tamże, List Stanisławy Łukaszczyk Nawaro z Nottingham do Zofii Orłowskiej, w: H. Lipiński, *Wycinek epopei...*

³⁶ AMPP, Teczka 265, List Z. Orłowskiej z 14 października 1950 r. do J. Jarzębowskiego, b. pag.

³⁷ Tamże, Listy Z. Orłowskiej z 17 lutego, 10 marca, 3 czerwca, 10 września i 30 listopada 1953 r., b. pag.

³⁸ Tamże, Listy Z. Orłowskiej z 30 listopada 1953 r., b. pag.

³⁹ Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Miłosierdzie Boże...*, s. 131; A. Romejko, *Nauczyciele i wychowawcy polskiej młodzieży w Wielkiej Brytanii: ks. Stanisław Belch i ks. Józef Jarzębowski*, w: *Funkcje i zadania elit w środowiskach polonijnych*, red. J. Knopek, Toruń 2006, s. 122–123.

Zdarzyło mi się parę razy słyszeć z drugiego pokoju, jak Zosia rozprawiała się z małym delikwentem po jakimś jego przestępstwie. Nie miało to charakteru reprimendy. Nie stali naprzeciw siebie winowajca i surowa wychowawczyni, ale wychowawczyni, która życzliwie starała się znaleźć i zrozumieć motywy i okoliczności owego postępku dziecka. Wychodziła mu naprzeciw, choć bynajmniej nie pobłażliwie. Raczej surowa i wymagająca, była jak każda matka dumna z osiągnięć swych synów, co budziło w nich odzew i pozytywny, i serdeczny. Jak mało kto, była przez nich kochana i szanowana, bo też nie miała większych trudności w ich wychowaniu⁴⁰.

W 1959 r. ceniona nauczycielka i wychowawczyni zostaje zatrudniona w Kolegium Miłosierdzia Bożego w Fawley Court (Folejowie) niedaleko Oksfordu, uruchomionym 15 stycznia 1954 r. przez ks. Józefa Jarzębowskiego. W tym gimnazjum przekazuje młodzieży polskiej wiedzę o języku ojczystym. Uczy i wychowuje, *dając z siebie więcej niż obowiązek nakazuje*⁴¹. Współorganizuje akademie i uroczyste obchody wydarzeń patriotycznych. Koordynuje i nadzoruje próby tańca ludowego i chóru szkolnego, szyje stroje na występy uczniów. Podobnie jak ongiś w Meksyku, utrzymuje bliski kontakt z młodzieżą, która darzy ją szacunkiem i zaufaniem. Poświęca jej wiele czasu i, co bardzo ważne, serca. Swoją postawą i zaangażowaniem wspiera ks. Józefa Jarzębowskiego w rozwiązywaniu złożonych niekiedy problemów, wynikających z powikłanych życiorysów rodzinnych uczniów, z powstających coraz to nowych sytuacji wychowawczych⁴². Cieszy się opinią *doskonałej opiekunki i wychowawczyni*⁴³.

Warto podkreślić, że pozytywny wpływ na atmosferę wychowawczą w Kolegium Bożego Miłosierdzia wywierał ścisły związek z placówką gen. broni Józefa Hallera. Szczególnie bliskie były generałowi ideały wychowania młodzieży w duchu narodowo-katolickim. Dawał temu wyraz m.in. w okresie kierowania Urzędem Oświaty i Spraw Szkolnych w rządzie Władysława Sikorskiego i w bezpośrednich kontaktach ze środowiskiem Fawley Court. Haller wspierał także i upowszechniał harcerskie formy i metody wychowawcze. W gimnazjum organizowano spotkania uczącej się młodzieży z *blękitnym* generałem⁴⁴. Duży wpływ na kształtowanie postaw gimnazjalistów wywierał prowadzący chór Z. Gedel. Wysoki poziom nauczania zawdzięczano m.in. takim nauczycielom, jak: ks. S. Bełch (religia), Z. Brzezińska (chemia), E. Gemborek, W. Gorzelak (geografia, gimnastyka), S. Kapiszewski (j. angielski), Zofia Orłowska

⁴⁰ AMPP, Materiały o Zofii Orłowskiej, C. Tarnawska-Busza, *Matka wielu dzieci*, bez pag.

⁴¹ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1; H. Lipiński, *Wycinek epopei...*; Maria-
nie kupili Fawley Court 7 października 1953 r. Prace porządkowe trwały od 15 października 1953 r.
do 15 stycznia 1954 r., por.: *20 lat Kolegium Miłosierdzia Bożego Fawley Court. Będziem. 1954–1974 DMC. School 20th Anniversary*, s. 2.

⁴² Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Miłosierdzie Boże...*, s. 141.

⁴³ C. Tarnawska-Busza, *Kolegium w Fawley Court. Zbliża się dziesięciolecie*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1964, nr 26, s. 3; też, *U marianów w Fawley Court*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1986, nr 189, s. 4.

⁴⁴ Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Miłosierdzie Boże...*, s. 147, 148.

(j. polski), F. Puczyłowski (biologia), W. Resmer (muzyka), A. Scheybal (matematyka), P. Schultz (historia, j. polski). Koncepcja wychowawcza szkoły wynikała z wyrazistej postawy i w pełni ukształtowanej koncepcji pedagogicznej ks. Józefa Jarzębowskiego. Równoległe z pasją rozwijania pracy wychowawczej wśród młodzieży, nieustannie gromadził on dokumenty z przeszłości narodowej kultury i sztuki oraz przedmioty o dużej wartości historycznej. Stanowiły one realne przykłady wielkości polskich dziejów. Były bardzo pomocne w krzewieniu postaw patriotyczno-religijnych i ducha narodowego wśród uczniów⁴⁵. Z biegiem czasu okazał się zbiór tych unikalnych eksponatów, dokumentów i książek zaowocował utworzeniem muzeum i biblioteki w Fawley Court. Kustoszami muzeum zostali Anna i Henryk Lipińscy.

Wielkim przeżyciem dla Zofii Orłowskiej była śmierć ks. Józefa Jarzębowskiego w dniu 13 września 1964 r. Gdy już zabrakło księdza, uznawana za jego najbliższą współpracowniczkę w dziele wychowywania polskich dzieci i młodzieży na obczyźnie, Orłowska starała się wcielać w życie postulowane przez niego kierunki pracy wychowawczej. W 1986 r., po wielu latach niezwykle pożytecznej pracy, z powodu malejącej liczby uczniów i braku środków finansowych przestało istnieć Kolegium Opatrzności Bożej. Wypuściło ono blisko trzy tysiące absolwentów, z których większość ukończyła uniwersytety na Wyspach Brytyjskich⁴⁶. Zamknięcie tej zasłużonej placówki Zofia Orłowska bardzo odczuła. Swoją energię skierowała na upamiętnienie postaci i dorobku ks. Józefa Jarzębowskiego. Była główną organizatorką obchodów dwudziestej piątej rocznicy jego śmierci. Popularyzowaniu jego pracy i osiągnięć pedagogicznych poświęciła kilka wywiadów i udzieliła zainteresowanym licznych informacji. Pod sam koniec długiego życia zajęła się przepisywaniem pamiętników ks. Jarzębowskiego⁴⁷. W opublikowanej wraz z biskupem Zbigniewem Józefem Kraszewskim, cytowanej wielokrotnie w niniejszym tekście, książce pt. *Miłosierdzie Boże ratunkiem dla świata* opracowała część drugą pt. *Na obczyźnie*⁴⁸. Przedstawiła w niej nie tylko najważniejsze fakty z życia księdza Józefa, ale też ukazała motywy podejmowanych przez niego istotnych decyzji duszpasterskich i edukacyjnych, a przede wszystkim starała się ukazać stan jego osobowości jako wielkiego kapłana, nauczyciela i wychowawcy.

Za ofiarną działalność w krzewieniu ducha polskości na obczyźnie i *zasługi na polu oświatowo-wychowawczym* Prezydent RP na uchodźstwie Edward Raczynski odznaczył Zofię Orłowską (zarządzeniem z dnia 3 maja 1983 r.) wysokim odznaczeniem państwowym – Kawalerskim Krzyżem Orderu Odrodzenia Pol-

⁴⁵ Tamże, s. 141, 144; *20 lat Kolegium...*, s. I.

⁴⁶ *Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego...*, s. 9, 23; J. Chwastyk-Kowalczyk, *Obraz edukacji Polaków na obczyźnie na łamach czasopism emigracyjnych*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2014.

⁴⁷ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, H. Lipiński, *Wycinek epopei...*

⁴⁸ Z. J. Kraszewski, Z. Orłowska, *Miłosierdzie Boże...*, s. 71–183.

ski⁴⁹. Uroczystość wręczenia odbyła się w siedzibie Prezydenta RP w Londynie na „zamku”. Jako zasłużona nauczycielka, Z. Orłowska była także laureatką innych medali honorowych i wyróżnień o charakterze społecznym. Posiadała między innymi Krzyż Polskiej Misji Katolickiej w Londynie (1994) i medal biskupa Władysława Rubina, późniejszego kardynała⁵⁰.

Zofia Orłowska, wyjątkowa postać polskiego szkolnictwa na uchodźstwie i emigracji, zmarła w wieku dziewięćdziesięciu lat, dzień po swoich imieninach, w dniu 16 maja 1995 r. Została pochowana na cmentarzu w Henley pod Londynem w dniu 23 maja. Liturgii pogrzebowej przewodniczył arcybiskup Szczepan Wesoly, a uczestniczyli w niej licznie przybyli księża, wśród nich prowincjał Zgromadzenia Marianów w Wielkiej Brytanii ojciec Czesław Pisiak. W pogrzebie wzięli udział przyjaciele, znajomi i uczniowie zmarłej⁵¹. W nekrologu, który zamieścili w prasie ojcowie i bracia marianie, jej młodszy brat Kazimierz, rodzina w Polsce oraz przyjaciele, napisano o zmarłej: *Zesłanka na Sybir. Najbliższa i wieloletnia współpracownica ojca Józefa Jarzębowskiego, marianina w Santa Rosa w Meksyku, Hereford i Kolegium Miłosierdzia Bożego w Fawley Court. Niezrównany pedagog i nauczyciel młodzieży polskiej. Odznaczona wieloma orderami. Oddana bezgranicznie sprawom Bożym i ojczystym. Człowiek Wielkiego serca i charakteru. Powszechnie szanowana i kochana*⁵².

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie
Zespół: Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej rządu emigracyjnego w Londynie, sygn. 125.
Zespół: Poselstwo Rzeczypospolitej Polskiej w Meksyku, sygn. 172, 185.
Archiwum Marianów Polskie Prowincji w Warszawie
Materiały o Zofii Orłowskiej.
Teczka 265.
Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego w Licheniu Starym – Archiwum
Zespół: Santa Rosa, sygn. 197/1.
Jarzębowski J., *Polskie szkoły w Meksyku*. Opracowanie samoistne. Maszynopis włożony w obszerny rękopis w formie książki pt. *Polska Szkoła w Meksyku*.

⁴⁹ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, Pismo B. Wendorffa, szefa Kancelarii Cywilnej Prezydenta RP z 19 maja 1983 r. do Z. Orłowskiej w sprawie przyznanego odznaczenia, b. pag.

⁵⁰ AMPP, Oryginały odznaczeń, medali i wyróżnień.

⁵¹ Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, Podziękowanie H. Lipiński, H. Lipiński, *Żaloba w Fawley Court*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1995, nr 150, s. 20.

⁵² Muzeum – Licheń Stary, Santa Rosa, sygn. 197/1, *Nekrolog*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1995, nr 121, s. 7.

W posiadaniu autora
Wspomnienia ucznia Publicznej Szkoły Powszechnej w Santa Rosa Zdzisława Glinieckiego z 22 stycznia 2014 r.

Źródła drukowane i opracowania:

Chwastyk-Kowalczyk J., *Obraz edukacji Polaków na obczyźnie na łamach czasopism emigracyjnych*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2014.

20 lat Kolegium Miłosierdzia Bożego Fawley Court. Będziem. 1954–1974 DMC. School 20th Anniversary.

Jacewicz A., *Santa Rosa. Osiedle polskie w Meksyku*, Londyn, nakł. autora w Drukarni Katolickiego Ośrodka Wydawniczego „Veritas”, 1967.

Kraszewski Z. J., Orłowska Z., *Miłosierdzie Boże ratunkiem dla świata. Ks. Józef Jarzębowski marianin, apostoł Miłosierdzia Bożego*, Warszawa 1984.

Lipiński H., *Żaloba w Fawley Court*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1995, nr 150.

Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego w Licheniu Starym, red. I. Wawrzyński, Licheń Stary 2010.

Nekrolog, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1995, nr 121.

Paszkiewicz M., *Ksiądz Józef Jarzębowski – wspomnienia wychowanka*, w: *Duchowieństwo polskie w świecie*, red. A. Z. Judyccy, Toruń, Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2002.

Polacy w Indiach 1942–1948 w świetle dokumentów i wspomnień, red. L. Beldowski i in., Warszawa, Koło Polaków z Indii 1942–1948, 2002.

Romejko A., *Nauczyciele i wychowawcy polskiej młodzieży w Wielkiej Brytanii: ks. Stanisław Belch i ks. Józef Jarzębowski*, w: *Funkcje i zadania elit w środowiskach polonijnych*, red. J. Knopek, Toruń 2006.

Szkoła polska w osiedlu Santa Rosa. Sprawozdanie z działalności za okres od 16 sierpnia 1943 do 30 kwietnia 1944, Delegatura Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Meksyku, Leon, 1944.

Tarnawska-Busza C., *Kolegium w Fawley Court. Zbliża się dziesięciolecie*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1964, nr 26.

Tarnawska-Busza C., *U marianów w Fawley Court*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1986, nr 189.

Ustawa z dnia 1 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1932, nr 38, poz. 389.

Wróbel J., *Uchodźcy polscy ze Związku Sowieckiego 1942–1950*, Łódź, Instytut Pamięci Narodowej, 2003.

Zofia Orłowska – a Polish teacher in exile

Summary

Zofia Orłowska, a Polish teacher, was deported into the Soviet Union during the Second World War. From there, she was able to go to Iran and then to India,

where, for a short period of time, she was working with refugee children at the Polish children's camp in Balachidi – Jamnagar. Next, in 1943, she arrived with a group of refugees to the settlement of Santa Rosa in Mexico, set up during the war for Polish citizens, where she was head of an elementary school, and a secondary school teacher. After closing the Santa Rosa settlement on 31st December 1946, she helped the former Polish refugees who decided to stay in Mexico improve their everyday living conditions. During the years 1947–1952, she was the director of the Polish shelter for mothers with children in the largest administrative borough of the Federal District of Mexico City called Tlalpan, where she gave them a decent standard of living. At the same time Zofia Orłowska met Father Józef Jarzębowski who was working in Santa Rosa and in Tlalpan. Soon she became his close collaborator. At the end of 1952, she went to the United States and after a short stay there, she went to Great Britain. With great commitment she accompanied Father Józef Jarzębowski in his educational work with young people at the Stanislaus Kostka's Boarding House in Lower Billingham near Hereford in western England. At the end of the Fifties, she found employment at the Divine Mercy College in Fawley Court near London, where she worked until the closure of the school in 1986. In all those institutions she proved herself to be an outstanding teacher and class tutor, respected and loved by young people. She died in Fawley Court in 1995.

Keywords: caring, distinguished, teacher, children, young people.

JOLANTA CHWASTYK-KOWALCZYK
Kielce

POLSKIE SZKOŁY PRYWATNE W WIELKIEJ BRYTANII PO 1947 ROKU W ŚWIETLE DONIESIEŃ PRASOWYCH

Wszędzie tam, gdzie tułaczy los wiedzie Polaków poza granice ojczyzny, powstają szkoły, w których uczy się przedmiotów ojczyźstych – języka polskiego, historii, geografii oraz religii, by dać nowym pokoleniom podstawy chrześcijańskich wartości¹. Często dzieje się to głównie dzięki samozaparciu i poczuciu misji inteligencji czy organizacji, których są przedstawicielami, jak np. Polska Macierz Szkolna, Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego za Granicą, Zjednoczenie Polek, Stowarzyszenie Polskich Kombatantów oraz innych. Troskę o los polskich dzieci na emigracji wykazuje także Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie poprzez organizowanie konferencji naukowych pod hasłem *Szkolnictwo polskie poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej od roku 1918*, realizowanych w latach 2011–2014. W ramach tego projektu odbyły się cztery międzynarodowe Konferencje Kwietniowe w siedzibie PUNO w Londynie. Pierwsza z nich – 9 kwietnia 2011 roku i nosiła tytuł *Prezydenci i Rządy RP na Uchodźstwie w latach 1939–1990*. Druga – *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii i Republice Irlandii w latach 1939–2011* – odbyła się 14 kwietnia 2012 roku², trzecia – *Szkolnictwo polskie w Europie Zachodniej i Środkowo-Wschodniej* miała miejsce 13 kwietnia 2013 roku³. Czwarta, której tematem było *Szkolnictwo polskie w Ameryce Północnej, Ameryce Południowej i Australii*, miała miejsce w kwietniu 2014 roku⁴.

¹ Por. J. Chwastyk-Kowalczyk, *Obraz edukacji Polaków na obczyźnie na lamach czasopism emigracyjnych*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2014; W. J. Chmielewski, *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1848*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2013.

² Autorka niniejszego opracowania jako Profesor Krajowy PUNO i wicedyrektor krajowego Instytutu Kultury Europejskiej PUNO wystąpiła tam z referatem pt. *Rola prasy emigracyjnej w dyskusji nad szkolnictwem polskim w przeszłości i obecnie*.

³ Czynny udział autorki z referatem pt. *Wybrane problemy szkolnictwa polskiego w Europie Zachodniej i Środkowo-Wschodniej z perspektywy prasy emigracyjnej*.

⁴ Autorka wygłosiła referat pt. *Wybrane aspekty polskiego szkolnictwa wyższego w Ameryce Północnej na lamach polskich czasopism uchodźczych*.

Spotkania te wykazały całkowitą dowolność prowadzenia procesów edukacyjnych i brak poczucia wsparcia, z jakim zmagają się nauczyciele, rodzice, uczniowie oraz członkowie organizacji oświatowych na obczyźnie. Brak rzeczywistego, jak również konstruktywnego zainteresowania polskiego rządu wielką rzeszą polskich dzieci pozostających poza zasięgiem polskich szkół sobotnich oraz opieszałość, bierność oraz niechęć władz brytyjskich w procesie włączania dzieci polskich emigrantów w struktury szkół brytyjskich wykazały, że jedynym forum wypowiedzi publicznej o dużym zasięgu oddziaływania w polskiej diasporze są jej czasopisma oraz portale i fora internetowe. Tu warto wspomnieć o Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii, która jest w trakcie opracowywania nowych podręczników do polskich szkół sobotnich, odpowiadających potrzebom młodego pokolenia Polaków żyjących na obczyźnie w epoce unijnej. Wszystkim tym zmaganiom wiernie towarzyszą polskie czasopisma emigracyjne różnych opcji politycznych.

Polacy pokolenia „niezlomnych” jeszcze w czasie trwania II wojny światowej wspólnym wysiłkiem powołali do życia szkoły wojskowe, a później, już po wojnie, utrzymywali przez dziesięciolecia płatne, prywatne szkoły ojczyste na różnym poziomie kształcenia – od powszechnych, poprzez średnie do wydziałów szkolnictwa wyższego, najpierw utworzone przy uniwersytetach brytyjskich, następnie jako samodzielne placówki. Wystarczy przywołać Konwent św. Rodziny ss. Nazaretanek, założony w Pitsford w 1947 r.⁵, obejmujący szkołę powszechną i średnią, od roku 1957 posiadającą pełne prawa angielskiej „grammar school”, czyli przygotowującą do matury. W tej placówce nauczycielami w większości były siostry. Z wyjątkiem przedmiotów ojczystych nauka odbywała się w języku angielskim. „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” [dalej DPiDŻ] wielokrotnie omawiał życie szkoły, przypominał jej historię⁶. W latach 70. i 80. XX wieku uczyło się w niej około 200 uczennic z rodzin polskich. Z braku funduszy i chętnych do pobierania nauki placówkę zamknięto w 1984 r.⁷

Drugą polską szkołą prywatną (wyznaniową) było Gimnazjum Miłosierdzia Bożego w Fawley Court, powstałe w 1954 r., prowadzone przez Ojców Marianów. Od powstania tej placówki towarzyszył jej londyński DPiDŻ, który opisał, w lutym 1953 r., także działalność drugiej szkoły internatowej w Lower Bullingham, prowadzonej przez księżę Marianów⁸. W listopadzie 1953 r. ukazała się w gazecie

⁵ A. Drwęski, *Nazaretanki w obozie Foxley*, w: „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” [dalej DPiDŻ] 1947, nr 3; T. Radzik, *Z dziejów społeczności polskiej w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej (1945–1990)*, Lublin 1999, s. 64.

⁶ Np. *Szkola, o której za mało wiemy*, w: DPiDŻ 1953, nr 143, s. 3; *Polska szkoła internatowa w Pitsford*, w: DPiDŻ 1954, nr 123, s. 3; *Duża Polska małych dziewczynek*, w: DPiDŻ 1959, nr 124, s. 3; *Pitsford powstał bez niczyjej pomocy – Szkoła Sióstr Nazaretanek*, w: DPiDŻ 1959, nr 125, s. 3; *Szkola sióstr Nazaretanek – polskie gimnazjum w Pitsford*, w: DPiDŻ 1959, nr 223, s. 3; M. Goławski, *10-letni dorobek i plany Polskiej Macierzy Szkolnej*, w: DPiDŻ 1964, nr 77, s. 3; M. Goławski, *Konwent św. Rodziny w Pitsford*, w: DPiDŻ 1966, nr 77, s. 3.

⁷ M. Goławski, *Zamknięcie szkoły dla dziewcząt sióstr Nazaretanek*, w: DPiDŻ 1984, nr 54, s. 3.

⁸ (M. s.), *Szkola miłości ojczyzny. U Marianów pod Hereford*, w: DPiDŻ 1953, nr 28, s. 3.

informacja, że księża Marianie nabyli nową posiadłość pod Henley, w Fawley Court nad Tamizą, gdzie otwierają gimnazjum męskie z pełnym polskim programem gimnazjum humanistycznego i liceum, przewidziane na stu uczniów; rozpoczęcie zajęć zaplanowano od stycznia następnego roku⁹. „Nowy Czas” w 2009 r. podał, że transakcja miała miejsce 7 października 1953 r., a jej wartość opiewała na 10 750 £. *Budynki i park był w oplakany stanie. Pieniądze na zakup częściowo wyłożyła prowincja amerykańska, do której należeli Marianie pracujący w Anglii, Polonia Amerykańska, National Catholic Welfare Conference, polskie organizacje działające w Wielkiej Brytanii i indywidualne osoby. [...] Marianie uzyskali kredyt w banku na 6000 £*¹⁰. W akcję zbierania funduszy włączyła się cała polska emigracja: parafie, organizacje, prasa, instytucje, koła różańcowe, tworzyły się komitety pomocy, towarzystwa przyjaciół Fawley Court pod przewodnictwem generałów Bolesława Ducha, Kazimierza Sosnkowskiego, Stanisława Maczka, Józefa Hallera, Władysława Andersa, pomagali też indywidualnie zwykli ludzie. DPiDŻ apelował do rodaków o udzielenie wszelkiego rodzaju pomocy nowej szkole, opisano pedagogiczną przeszłość przełożonego szkoły, a zarazem jej inicjatora, o Józefa Jarzębowski, który był ostatnim wychowawcą w Szkole o. Marianów na Bielanach w przedwojennej Warszawie¹¹. 15 stycznia 1954 r. rozpoczęło działalność Kolegium Bożego Miłosierdzia Divine Mercy-College.

Szkoła miała prawa i przywileje „grammar school”, naukę prowadzono w języku angielskim (z wyjątkiem tzw. przedmiotów ojczystych), a program brytyjski był uzupełniony pełnym programem polskim, tak że po zakończeniu nauki uczeń miał maturę angielską i polską. Informacja podana przez DPiDŻ pozostaje w sprzeczności z tezą T. Radzika, który twierdzi, że pełne prawa „grammar school” szkoła uzyskała dopiero w 1969 r.¹² Od powstania do jej zamknięcia polskie pisma emigracyjne śledziły dokonania szkoły i jej wychowanków, zjazdy absolwentów, ponawiały apele do społeczności emigracyjnej o wsparcie finansowe tego przedsięwzięcia i posyłanie chłopców z polskich rodzin do tej szkoły, porównywały wyniki egzaminów końcowych z wynikami szkół brytyjskich – uczniowie polskiego Kolegium Miłosierdzia Bożego osiągalni bardzo dobre wyniki, co świadczyło o wysokim poziomie nauczania, odnotowywały rocznice powstania placówki, rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, pisały o zasobach Muzeum Broni Polskiej (zbiór płk Witolda Buchowskiego)¹³.

⁹ T. Bor, *Gimnazjum męskie powstaje pod Henley*, w: DPiDŻ 1953, nr 274, s. 3.

¹⁰ *List otwarty w sprawie Fawley Court*, w: „Nowy Czas” [dalej: NC] 2009, nr 2 (118), s. 6–7.

¹¹ Z. R., *Szkoła polska o. Marianów w Henley. Społeczeństwo emigracyjne musi ją poprzeć*, w: DPiDŻ 1954, nr 58, s. 3.

¹² T. Radzik, *Z dziejów społeczności...*, s. 64.

¹³ Np. *Pierwszy rok Fawley Court. Gimnazjum o. Marianów czeka na 100 uczniów*, w: DPiDŻ 1954, nr 248, s. 3; *Apel gen. K. Sosnkowskiego. Społeczna pomoc księży Marianów w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1956, nr 113, s. 3; *£ 6200 z SPK na zakład o.o. Marianów w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1956, nr 173, s. 3; *Apel abpa J. Gawliny o pomoc dla gimnazjum ks. Marianów*, w: DPiDŻ 1959, nr 227, s. 3; *Zbiórka na pomoc polskiemu gimnazjum ks. Marianów*, w: DPiDŻ 1959, nr 270, s. 3; *Wspólnym wysiłkiem emigracji powstaje nowy gmach szkoły księży Marianów*, w: DPiDŻ 1960, nr 24, s. 3; *Zjazd studentów i absolwentów polskich w Fawley Court*,

„Orzeł Biały”, organ Stowarzyszenia Polskich Kombatantów, przy okazji relacji z otwarcia w Gimnazjum o. Marianów Sali Pamięci zorganizowanej przez Żołnierzy 5. Kresowej Dywizji Piechoty – w hołdzie zmarłemu w 1955 r. dowódcy gen. Nikodemowi Sulikowi, podkreślał związki wojska polskiego ze szkolnictwem, idei wojskowej z oświatą¹⁴.

Dwa lata po otwarciu szkoły za 3000 £ Komitet Doraźnej Pomocy Polskiemu Gimnazjum w Fawley Court (założony w 1955 r.) dokupił 20 hektarów przylegającej ziemi i uczynił zapis w księdze wieczystej, wg którego ziemia ta ma służyć edukacji polskich chłopców¹⁵. Powstały Komitet (w liczbie 5 osób) zakupił też park, zaciągając na ten cel kredyt. Potem ów Komitet organizował zbiórki wśród Polonii, aby kredyt ten spłacić. Trzecim etapem poszerzania posiadłości był zakup wieży oraz ziemi przy obu bramach wjazdowych¹⁶. Nabycie tych terenów zainicjował wspomniany Komitet, zaciągając na ten cel dwie pożyczki: jedną w banku, drugą w SPK. Pożyczka z banku została spłacona dzięki ofiarności polskiej społeczności – „z tacy”, a pożyczka SPK – umorzona.

W 1986 r. Kolegium Miłosierdzia Bożego o. Marianów w Fawley Court było jedyną polską szkołą średnią na terenie Wielkiej Brytanii. Jak donosił DPiDŻ, do tego czasu zgromadzenie księży Marianów pokrywało przez wiele lat deficyt, napływały również datki od polskiej emigracji. Placówka, pomimo ogromnych trudności, funkcjonowała nieprzerwanie przez 32 lata. Wojciech Płazak w styczniu 1986 r. zamieścił w londyńskim dzienniku apel skierowany do polskiego wychodźstwa o ratowanie szkoły, która popadła w ogromne długi z powodu malejącej z roku na rok liczby uczniów oraz rosnących kosztów utrzymania¹⁷. Przypominał, że większość wychowanków placówki ukończyło brytyjskie uniwersytety, a czesne jest bardzo umiarkowane – 2500 funtów rocznie (w szkołach angielskich dwa razy więcej). Proponował, by każda parafia polska w Wielkiej Brytanii ufundowała jedno stypendium dla chłopca. Ostrzegał, że szkoła podzieli los szkoły dla dziewcząt w Pitsford, bo próby utrzymania zostały podjęte zbyt późno. W akcję ratowania gimnazjum męskiego na łamach gazety włączyli się też inni publicyści¹⁸. Latem 1986 r. okazało się, że wszystkie apele pozostały bez echa. W zwią-

Henley-on-Thames, w: DPiDŻ 1960, nr 95, s. 3; M. Gołowski, *10-letni dorobek i plany Polskiej Macierzy Szkolnej*, w: DPiDŻ 1964, nr 77, s. 3; *400-lecie św. Stanisława Kostki na Zielone Świąta w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1968, nr 87, s. 3; S. Meyer, *Muzeum Broni Polskiej w Fawley Court*, DPiDŻ 1968, nr 103, s. 3; C. Tarnawska-Busza, *Święto patrona młodzieży. Zjazd Polaków u ks. Marianów*, w: DPiDŻ 1968, nr 139, s. 4; K. Podróżnik, *W walce o fundusz Gimnazjum w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1968, nr 283, s. 3; *Wyniki egzaminów GCE w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1977, nr 217, s. 3; *25-lecie Gimnazjum polskiego w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1979, nr 121, s. 3; *Konferencja nauczycielstwa w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1980, nr 271, s. 3; J. Bazylewicz, *Polskie wychowanie na emigracji*, w: DPiDŻ 1980, nr 276, s. 3; *Kontury. Fawley Court u progu Nowego Roku*, w: DPiDŻ 1980, nr 310, s. 3; *Sala w Gimnazjum Polskim o. Marianów*, w: „Orzeł Biały” 1955, nr 4 (65), s. 1.

¹⁴ R. P., *Wojsko i szkoła*, w: „Orzeł Biały” 1955, nr 6 (657), s. 4–5.

¹⁵ *List otwarty w sprawie Fawley Court...*, s. 7.

¹⁶ G. Małkiewicz, *Na czasie*, w: NC 2010, nr 2 (138), s. 11.

¹⁷ W. Płazak, *Zagrożona polska szkoła w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1986, nr 20, s. 6.

¹⁸ C. Tarnawska-Busza, *U Marianów w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1986, nr 189, s. 4.

ku z tym księża Marianie postanowili przekształcić szkołę w religijno-kulturalny, międzyparafialny ośrodek rekolekcyjny¹⁹. Posiadłość była dobrze przystosowana (park, rzeka, lasy, zabytki nad Tamizą, możliwość uprawiania sportów wodnych) do organizowania konferencji, spotkań religijnych, zjazdów towarzyskich, rocznicowych itp., obozów, kolonii dla młodzieży, biwaków. Niektórzy Polacy nie mogli pogodzić się z utratą szkoły i zawiązali w Londynie Komitet Ratowania Gimnazjum Męskiego w Fawley Court, zainteresowani utrzymaniem szkoły byli też o. Marianie, ale brak funduszy uniemożliwił realizację tych planów. Gazeta wracała czasami do Fawley Court, opisując funkcjonowanie ośrodka w zmienionej formule, odnotowywała rocznice śmierci jego twórcy – ojca Józefa Jarzębowskiego²⁰.

Poza tymi placówkami oświatowymi w Wielkiej Brytanii funkcjonowały Szkoły Przedmiotów Ojczystych, popularnie zwane szkołami sobotnimi, które do lat 90. XX w. dobrze zostały już opisane na podstawie materiałów archiwalnych przez T. Radzika²¹. Po przyjęciu Polski w struktury Unii Europejskiej w 2004 r. podejmowane działania w zakresie szkolnictwa polskiego na obczyźnie mają szczególne znaczenie, bowiem wiele polskich dzieci w wieku szkolnym uczęszcza do szkół brytyjskich. Przed emigracją stoi nie lada wyzwanie, by zachować je dla narodu polskiego, by czuły potrzebę utożsamiania się z kulturą polską. Obserwowany od 2011 r. tzw. polski baby boom w Wielkiej Brytanii oraz prognozy mówiące o 200 000 polskich dzieci w 2014 r. żyjących w Zjednoczonym Królestwie²² są monitorowane przez Polską Macierz Szkolną oraz PUNO. Organizowane konferencje ukazały wielki niedobór polskich szkół nauczania przedmiotów ojczystych w nowych i starych skupiskach polskich, brak spójnego programu nauczania, jak również polityki funkcjonowania tych szkół, brak podręczników, brak pomocy fachowej przy zakładaniu, a także prowadzeniu tych placówek przez wykształconych w Polsce nauczycieli, którzy związali swoje życie z Wielką Brytanią, oraz problemy bilingwizmu²³ drugiej generacji najnowszych migrantów. Jak wykazały badania, wielojęzyczność dzieci i młodzieży sprzyja rozwojowi intelektualnemu, wpływa na wyższą samoocenę, lepsze osiągnięcia w szkole, umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, kreatywność, to-

¹⁹ W. Plazak, *Nowe oblicze Fawley Court*, w: DPiDŻ 1986, nr 193, s. 6; więcej o Gimnazjum Miłosierdzia Bożego zob. A. Jacewicz, *Fawley Court. Przewodnik*, Londyn 1977.

²⁰ Np. Z. Czechowiczowa, *Wielkanoc w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1989, nr 88, s. 5; Br. Bronisław Świstak MIC, *Ojciec Józef i Fawley Court*, w: DPiDŻ 1989, nr 292, s. 6; *Father „Ojciec” Józef Jarzębowski of Fawley Court. Soldier, Priest, Scholar, Poet, Teacher and Founder of Polonia’s Fawley Court School and Museum*, oprac. M. Malewski, London, Fawley Court Old Boys, 2014.

²¹ T. Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach II wojny światowej*, Lublin 1986; tegoż, *Z dziejów społeczności polskiej w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej (1945–1990)*, Lublin 1999; *Spoločność polska w Wielkiej Brytanii w latach 1945–1990*, w: *Polonia w Europie*, pod red. B. Szydłowskiej-Cegłowej, Poznań 1992.

²² I. Kadłuczka, *Polski baby boom... ale nie w Polsce*, w: „Gazeta Wyborcza” 19–20.05.2012, s. 3.

²³ Temat bilingwizmu podejmowany jest również w polskiej prasie emigracyjnej, np. M. Kaniewska, *W domu po polsku czy po angielsku*, w: NC 2007, nr 9 (20), s. 4; M. Ozimek, *Podarujmy swoim dzieciom dwujęzyczność*, w: NC 2011, nr 9 (166), s. 4; R. Małolepszy, *Tak się uczy Polak mały*, w: NC 2011, nr 19 (176), s. 2, 4.

lerancję i szersze spojrzenie na otaczającą rzeczywistość. Publikacje w polskiej prasie emigracyjnej nieustannie zachęcają do uczenia się kolejnych języków, które otwierają dostęp do bogactwa innych kultur, patrzenia na świat przez pryzmat różnej artykulacji tych samych zjawisk poprzez inny punkt widzenia. Generalnie większość artykułów na ten temat analizuje przejściowe problemy z opóźnionym startem w mówieniu po angielsku, mieszanie języków, ustalanie języka dominującego w rodzinie, balans językowy, daje wskazówki, jak rozwijać język polski, by młode pokolenie nie straciło umiejętności porozumiewania się z dziadkami i utrzymało poczucie tożsamości z kulturą polską. Co ciekawe, kwestie te podejmowane są nawet w magazynach informacyjnych różnych miejscowości i dzielnic poszczególnych miast w Wielkiej Brytanii. Przykładem może być „Monthly Polish Magazine info.PL” – magazyn informacyjny dla Polaków mieszkających lub pracujących w East i West Sussex²⁴.

Odkąd rząd brytyjski uznał prawnie język polski za język obcy, który można zdawać na maturze, polskie szkoły sobotnie zaczęły cieszyć się coraz większym zainteresowaniem naszych rodaków. Niestety taką możliwość rząd brytyjski przewiduje tylko do 2017 roku, co zapewne zakończy rozwój tych szkół.

Polskie periodyki emigracyjne w Zjednoczonym Królestwie podejmują także kwestie systematycznie rosnących opłat za czesne w brytyjskich szkołach prywatnych. Szkoły niepubliczne, w opinii rodziców, mają utorować dzieciom drogę do lepszych uczelni, znalezienia dobrze płatnej pracy i pełnej sukcesów kariery zawodowej. W październiku 2013 r. redakcja „Gońca Polskiego.com. The Polish Times” zwróciła uwagę na to, że problem polega na tym, iż *obecnie czesne za taką szkołę przewyższa aż o tysiąc funtów rocznie średnie zarobki w Wielkiej Brytanii, które wynoszą 26,5 tys. funtów. Dla porównania, jak czytamy w portalu interia.pl, w 1980 r. opłata za szkołę prywatną stanowiła tylko 30 procent wynagrodzenia*²⁵.

Inne wątki analizowane w polskich czasopismach na Wyspach Brytyjskich to szkoły katolickie, cieszące się wśród szkół publicznych w Anglii najlepszą opinią. Ich wysoki poziom nauczania potwierdzają coroczne raporty brytyjskiego ministerstwa oświaty²⁶. Znajdują się one w czołówkach rankingów oraz słyną z dyscypliny, która znajduje uznanie nawet wśród rodziców niewierzących czy niepraktykujących. Zaznaczyć należy, że w Anglii i Walii funkcjonuje około 2300 szkół katolickich, co stanowi 10 procent wszystkich placówek wychowawczych, a 75 procent z nich osiąga najlepsze wyniki nauczania²⁷. Przykładowo w liczącym 100 tysięcy mieszkańców Crawley działają trzy szkoły katolickie – dwie podstawowe (Primary School) i jedna średnia (Secondary School)²⁸. Wszystkie

²⁴ Np. M. Kalahurska, *Dzieci w sieci... języków*, w: „info.PL” 2012, nr 2 (9), s. 14–15.

²⁵ *Prywatne szkoły najdroższe od lat*, w: „Goniec Polski.com. The Polish Times” 2013, nr 39 (496), s. 20.

²⁶ Internet, (dostęp: 23.03.2015 r.), dostępny: <http://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/090181.pdf>; <http://www.ofsted.gov.uk/resources/generic-grade-descriptors-and-supplementary-subjectspecific-guidance-for-inspectors-making-judgement>; (dostęp: 15.03.2013 r.), dostępny: <http://www.osted.gov.uk/resources/successful-science>

²⁷ A. Dubaj, R. Jarecka, *Najlepsza szkoła – katolicka!* w: „info.PL” 2011, nr 7, s. 6–7.

²⁸ Tamże, s. 6.

uczają zasad bezwzględnej przestrzegania regulaminów, z czego najważniejszym punktem jest Attendance Matters – obecność w szkole, co przekłada się bezpośrednio na znaczące wyniki nauczania. Poza tym placówki te integrują społeczność uczniów i rodziców wspólnym uczestnictwem w przedsięwzięciach realizowanych przez dzieci oraz młodzież, takich jak spektakle teatralne, koncerty rockowe i muzyki poważnej, konkursy, zawody sportowe czy imprezy charytatywne.

By umożliwić rodzicom edukację ich pociech w ojczystym języku, we wspomnianych pismach podawane są także informacje na temat edukacji polonistycznej nie tylko w szkołach sobotnich, lecz też w innych placówkach (tam, gdzie nie funkcjonują szkoły sobotnie), jak np. w Polskiej Szkole Uzupelniającej im. Jana Brzechwy w Hastings czy w The Polish Speaking Children's Club w Crawley²⁹.

Cyklicznie pojawiają się publikacje mówiące o niejednorodnym poziomie językowym uczniów w polskich szkołach sobotnich. W szkolnych ławach bowiem, często w jednej klasie, zasiadają uczniowie, których znajomość i umiejętność posługiwania się językiem ojczystym, zasób słownictwa i wiedzy diametralnie się różnią. *Wielu uczniów obarczonych jest problemami natury logopedycznej, wadami wymowy i licznymi zaniebaniami w tym zakresie. Wśród nich znajdują się także jednostki, które potrzebują pomocy psychologicznej związanej z potrzebą akceptacji i problemem akulturacji*³⁰. Na uwadze należy mieć także fakt, że dzieci uczące się w polskich szkołach sobotnich pochodzą z rodzin mieszanych lub rodzin niepełnych i zmagają się z różnego rodzaju barierami społecznymi i obyczajowymi. Aby rozwiązać te problemy, niezbędna jest pomoc psychologów i logopedów. Duży procent tych dzieci nie może liczyć na pomoc rodziców, ponieważ oni sami najczęściej nie orientują się, gdzie i w jaki sposób szukać takiej pomocy. Wizyty u specjalistów są odpłatne i części rodzin nie stać. Ponadto wielu rodziców nie potrafi dostrzec potrzeby zaradzenia tym zjawiskom.

Polskie szkoły sobotnie to w zdecydowanej większości placówki zakładane i utrzymywane przez rodziców. Z ich funduszy opłacane są przede wszystkim: wynajem budynków, ubezpieczenie, zakup pomocy naukowych i innych niezbędnych rzeczy, aby przez co najmniej 30 sobót rocznie mógł dzwonić szkolny dzwonek. Nauczyciele otrzymują symboliczne wynagrodzenie, pracując jako wolontariusze. Tymczasem nagły napływ Polaków na Wyspy Brytyjskie po 2004 r. spowodował przepełnienie i brak miejsc w polskich szkołach sobotnich. Placówkom tym brakuje wsparcia finansowego nauczycieli nauczania przedmiotów ojczystych, by dzieci i młodzież zechciały poświęcić pięć godzin w soboty na naukę przedmiotów ojczystych.

W polskich pismach emigracyjnych regularnie ukazują się ogłoszenia o konkursach na stanowiska kierowników szkół nauczania przedmiotów ojczystych, najczęściej w Londynie, choćby w Szkole im. T. Kościuszki na Ealingu (do której

²⁹ Tamże, s. 7.

³⁰ M. Bugaj-Martynowska, *W szkołach sobotnich brakuje specjalistów*, w: DPiDŻ 2012, nr 208, s. 7.

uczęszcza najwięcej polskich dzieci – obecnie około 600³¹). Odnotowano też wybory władz w tej szkole jesienią 2006 r.³² Zaznaczyć należy, że placówka w tym okresie zatrudniała 48 nauczycieli, prowadziła 2 klasy przedszkolne, 16 klas szkoły podstawowej, 10 klas gimnazjalnych, 2 klasy maturalne, przygotowujące do egzaminów AS i A2, oraz jedną klasę polsko-angielską. W szkole uczono: języka polskiego, historii, geografii Polski, śpiewu i kultury polskiej. Dumą szkoły były egzaminy z języka polskiego jako języka obcego na poziomie GSCE oraz A-Level. Odnotowano 60-lecie jej istnienia we wrześniu 2010 r.³³ Z kolei 50 lat funkcjonowania Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Marii Skłodowskiej-Curie w Putney oraz rozpoczęcie nowego roku szkolnego przez 400 uczniów opisano w październiku tego samego roku³⁴. Autor podał, że w Wielkiej Brytanii funkcjonuje 110 szkół sobotnich, do których uczęszcza około 10 000 dzieci. Ubolewał, że placówki te wciąż nie mogą liczyć na wsparcie finansowe i metodyczne z kraju, a prezydent Bronisław Komorowski w rozmowach z przedstawicielami organizacji emigracyjnych zaśladania się niemożnością ingerowania w prowadzenie szkół społecznych. Nieco bardziej optymistyczne są spostrzeżenia Teresy Bazarnik, która odwiedziła polską szkołę nauczania przedmiotów ojczystych w Streatham, świadczące o renesansie tych pałcówek³⁵. Szkoła ta funkcjonuje bez dotacji, ale bilans roczny zamknęła na plusie dzięki opłatom wnoszonym przez rodziców. Nauczyciele za sześć godzin pracy w soboty otrzymują symboliczne 30 £. Mniejsze dzieci bardzo lubią przychodzić na zajęcia, nastolatki się buntują, ale korzyść jest taka, że w efekcie w angielskiej szkole wybierają język polski jako język obcy i zdają egzamin GCSE.

W „Nowym Czasie” skomentowano także XX Walny Zjazd PMS³⁶. W XXI wieku organizacja pod kierownictwem Aleksandry Podhoreckiej nadal czuwa merytorycznie nad kilkudziesięcioma szkołami sobotnimi, organizuje egzaminy na dwóch poziomach maturalnych (GCSE i A-Level), kursy metodyczne dla nauczycieli i kursy przygotowania do egzaminów dla młodzieży, a jej członkowie czynnie uczestniczą w konferencjach naukowych organizowanych przez PUNO.

Po 2004 r. Polacy mieszkający w Wielkiej Brytanii zostali zrównani w swoich prawach z pozostałymi obywatelami państw członkowskich Unii Europejskiej. Naturalną kolejną rzeczą w polskiej prasie emigracyjnej na Wyspach Brytyjskich zaczęły pojawiać się artykuły na temat nauki i funkcjonowania polskich dzieci w szkołach brytyjskich wszystkich szczebli. Pisma towarzyszą codzienności i próbom asymilacji na Ealingu oraz w innych dzielnicach Londynu czy po-

³¹ Ogłoszenie w ramce, w: NC 2006, nr 2 (2), s. 19; nr 3 (3), s. 18.

³² M. Psyk, *Ealing. Wybory władz w Polskiej Szkole Sobotniej*, w: NC 2006, nr 8 (8), s. 4.

³³ A. Ryland, *Bogatsi o polską kulturę*, w: NC 2010, nr 14 (150), s. 10.

³⁴ G. Małkiewicz, *Polska szkoła w Putney*, w: NC 2010, nr 16 (152), s. 4–5.

³⁵ T. Bazarnik, *W oczekiwaniu na Św. Mikołaja*, w: NC 2010, nr 20 (156), s. 6.

³⁶ *Kaganek Macierzy Szkolnej. XX Walny Zjazd PMS*, w: NC 2008, nr 42 (107), s. 6.

zostałych miejscowościach Zjednoczonego Królestwa³⁷. Problem zwiększającej się liczby polskich uczniów w szkołach brytyjskich polskie pisma emigracyjne odnotowują systematycznie od 2006 r. Brytyjskie władze oświatowe powoli, z konieczności, wdrażały przedmioty związane z polską kulturą, wprowadzały język polski jako dodatkowy przedmiot, zatrudniały nauczycieli Polaków – np. w 2006 r. w Worksop w Nottinghamshire w szkole podstawowej Ryton Park Primary zatrudniono dwóch nauczycieli dla 16 uczniów w wieku od 5 do 11 lat³⁸. Normą stało się drukowanie dwujęzycznych informatorów dla rodziców – z planem zajęć, przepisami, oczekiwaniami wobec uczniów i rodziców. Władze Selby w północnym Yorkshire, gdzie mieszka około 1500 Polaków, zorganizowały kurs języka angielskiego dla 60 osób z Polski, a przed Student Service Departament, na polecenie North Yorkshire Council, ustawiono polskojęzyczny napis: „Usługi dla uczniów i studentów”³⁹. Gdy do Szkocji przybyła pięcioletnia Katy Maślanki, dyrektorka szkoły podstawowej w Dundee, w ramach poszerzenia kulturowych i kulinarnych horyzontów, wprowadziła do programu nauczania elementy wiedzy o Polsce oraz polskiej kulturze⁴⁰. By zapobiec *panoszącemu się instytucjonalnemu rasizmowi*⁴¹, lokalne władze poszczególnych gmin brytyjskich zostały zmuszone do wprowadzenia obowiązkowej nauki języka angielskiego dla zwiększającej się liczby uczniów Polaków, nieznających języka angielskiego. Działania te zostały wsparte funduszami z Unii Europejskiej. Pisma prezentują również zawód teaching assistant, czyli pomocnika nauczyciela w angielskich szkołach, który prowadzi zajęcia wyrównawcze dla emigrantów, polegające najczęściej na tłumaczeniu poleceń nauczycieli i przerabianiu z uczniami trudnych partii materiału⁴². Redakcje popularyzują kursy językowe dla różnych grup wiekowych na różnych poziomach⁴³.

„Nowy Czas” nagłaśnia sukcesy polskich uczniów, pokazując, że nawet na obczyźnie można się odnaleźć. Na przykład redaktor dwutygodnika przeprowadził wywiad z uczennicą szkoły średniej – Karoliną Nalaskowską, zdobywczynią tytułu „Student of the Year 2005/2006 Hull College, School of Business and Computing, Level 3”⁴⁴. Kolejny przykład sukcesu odniesionego dzięki ambicji, uporowi i pracowitości to zdobycie przez Annę Łabno stypendium obniżającego o połowę, czyli o 100 000 £, roczne chesne za naukę w jednej z najbardziej elitarnych szkół średnich w Wielkiej Brytanii – Cheltenham Ladies College⁴⁵. Szkoła ta jest kuźnią przyszłych studentów Oxfordu, Cambridge, Harvardu i Massachusetts

³⁷ Np. *Polski na szkolnym korytarzu*, w: NC 2006, nr 1 (1), s. 3.

³⁸ Tamże.

³⁹ *Dwujęzycznie w College’u*, w: NC 2006, nr 8 (8), s. 5.

⁴⁰ *Wiedza o Polsce w szkockiej podstawówce*, w: NC 2006, nr 11 (11), s. 5.

⁴¹ K. Polis, E. Sobolewska, *Obowiązkowa nauka języka angielskiego*, w: NC 2007, nr 24 (36), s. 1, 4.

⁴² Np. A. Killman, *Asystentki*, w: NC 2007, nr 24 (36), s. 12–13.

⁴³ Np. *Kuźnia pomysłów*, w: NC 2009, nr 13 (129), s. 4.

⁴⁴ *Czas na rozmowę – Dodałam sił rodzicom*, w: NC 2006, nr 3 (3), s. 10–11.

⁴⁵ (es), *Tęgie głowy*, w: NC 2008, nr 10 (75), s. 1.

Institute of Technology (MIT). Polskiej prymusce ze stypendium MIT „Sunday Times” poświęcił artykuł, w którym czytamy: *Młode zdolne Polki mogą wygrać z pełnymi samozadowolenia Brytyjkami w wyścigu o miejsca na prestiżowych uniwersytetach w walce o najlepsze posady*⁴⁶.

Pismo promuje również naukę przez Internet, proponowaną przez East London e-Learning – dotowaną przez brytyjski rząd szkołę dla wykształconych Polaków, którzy przez niewystarczającą znajomość języka angielskiego nie mogą podjąć pracy zawodowej zgodnej z ukończonym kierunkiem studiów w kraju⁴⁷. Inne szkoły oferujące naukę języka angielskiego w ilości 15 godzin tygodniowo (spotkania 2 lub 3 razy w tygodniu), jak np. New Hope English Language Academy w Londynie, też mogą liczyć na przychylność redakcji polskich czasopism emigracyjnych⁴⁸. Zarówno „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza”, jak i „Nowy Czas” oraz wszystkie pozostałe czasopisma emigracyjne oferują stałe rubryki dla nauczania języka angielskiego na swoich łamach. Opisano również działalność (od 1977 r.) ośrodka w Hunslow w zachodnim Londynie, zatrudniającego asystentów językowych z różnych stron świata, którzy pomagają emigrantom przełamać bariery wynikające z nieznamomości języka angielskiego, uniemożliwiającej aklimatyzację na Wyspach⁴⁹. Dwutygodnik zachęcał polskich nauczycieli, by spróbowali pracować w swoim zawodzie.

Warto też zaznaczyć, że periodyki przyłączają się do protestów, kiedy władze brytyjskie próbują ograniczać środki na bezpłatną naukę języka angielskiego dla cudzoziemców, którzy mieszkają, pracują i płacą podatki na Wyspach Brytyjskich⁵⁰.

Nowym zjawiskiem, nieobecnym w pismach pokolenia „niezlomnych”, są artykuły obnażające agresję, przemoc i trudności asymilacyjne wynikające z rasizmu, różnic kulturowych w szkołach brytyjskich. Nie brak w nich troski o wychowanie młodego polskiego pokolenia na obczyźnie. Pojawiają się pomysły uruchomienia polskich szkół oferujących brytyjskie programy nauczania wzbogacone o przedmioty ojczyzste, z międzynarodową maturą, ponieważ *strach jest posyłać dzieci do publicznych szkół brytyjskich, które są wylegarnią najgorszych nastolatków. [...] Brytyjska młodzież notorycznie się upija, bije się, ma opinię najgorszej w Europie, [...] prześladowuje polskie dzieci. A na prywatne szkoły mało którego Polaka stać*⁵¹. Taką inicjatywą miała być szkoła dr. Tadeusza Tereszskowskiego-Kamińskiego⁵² i Marcina Wojtyńskiego⁵³ w Londynie, która miała działać od

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ *ELeL – nauka przez Internet*, w: NC 2006, nr 9 (9), s. 4.

⁴⁸ Np. *Szkola, która daje nadzieję*, w: NC 2007, nr 3 (15), s. 5.

⁴⁹ *Jesteś nauczycielem? Pracuj w swoim zawodzie*, w: NC 2007, nr 9 (21), s. 3.

⁵⁰ Np. *Co dalej z darmowymi kursami językowymi ESOL?* w: NC 2007, nr 27 (39), s. 4.

⁵¹ *Do angielskich strach posyłać. Londyn. Będzie polska szkoła*, w: NC 2006, nr 11/11, s. 5.

⁵² Dr Tadeusz Tereszskowski-Kamiński – dr n. med., absolwent SGH (studia podyplomowe); od 2005 r. mieszkający w Londynie.

⁵³ Marcin Wojtyński – absolwent MBA w Wielkiej Brytanii, od 2000 r. mieszkający w Londynie.

2004 r. Ale do dnia dzisiejszego placówki nie uruchomiono. Mieczysław Cezary Olszewski, wydawca tygodnika „Goniec Polski”, przy współpracy z Klubem Orła Białego w Balham urządził charytatywny Bal Polonii, na którym zebrano około 10 000 £ (inne źródła podają, że 3500 £)⁵⁴, które miały pomóc w uruchomieniu wspomnianej placówki. Prezes PMS Aleksandra Podhorodecka wyraziła opinię, że *Jedynym rezultatem balu jest szum medialny w celu promocji poszczególnych firm, który zagłuszył wszystkie racjonalne próby dyskusji nad tym, komu tak naprawdę potrzebna jest ta szkoła i co się stało z zebranymi na ten cel pieniędzmi. Czas pokaże, co się za tym kryje*⁵⁵. Pomysł miał poparcie Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, które nie zaoferowało jednak żadnej realnej pomocy finansowej. Wkrótce potem łamy „Nowego Czasu” stały się forum dyskusji, zaproponowanej przez felietonistę nowej fali emigracji Michała Garapicha, na temat utworzenia Polskiej Szkoły Średniej w Londynie – czy jest to możliwe i czy ma to sens⁵⁶.

Redakcja „Nowego Czasu” publikowała też doniesienia o obojętności dyrekcji szkół brytyjskich wobec skarg rodziców polskich dzieci, które były w szkołach szykanowane. Na przykład dopiero interwencja władz miasta Peterborough w St. John Fisher RC School zmusiła dyrektora placówki do wypracowania planu przeciwdziałania takim zjawiskom⁵⁷. Tylko groźba cofnięcia placówce państwowej dotacji lub jej zamknięcia powoduje jakiegokolwiek reakcje. Również dyrekcja Acton High School w Zachodnim Londynie nie zareagowała na bójki spowodowane przez somalijską młodzież z Polakami, których około setka do niej uczęszczała⁵⁸. Wobec bierności władz szkolnych problem próbowały rozwiązać polskie organizacje: Zjednoczenie Polskie, Polska Macierz Szkolna oraz Polish Psychologists’ Club. Problem narastał, bowiem przeważający w szkole Somalijszczy, skupieni w gangach, grożący pobiciami i gwałtami, nie byli skorzy do wzięcia udziału w warsztatach, które pomogłyby w zbudowaniu pozytywnych relacji pomiędzy uczniami różnych narodowości⁵⁹.

Z łamów polskich czasopism emigracyjnych wyraźnie widać, że problem agresji w szkołach nadal nie został rozwiązany⁶⁰. Bywa, że uczniowie w klasach sami utrwalają podziały i pogłębiają wzajemną izolację, np. poprzez zajmowanie osobnych ławek.

Opisywane są również międzynarodowe grupy wsparcia, które samoczynnie powstają w szkołach, by ich członkowie mogli łatwiej się zaaklimatyzować w środowisku brytyjskim, które nie jest przychylnie obcym. Tak było z ośmioma

⁵⁴ *Sprawozdanie*, w: „Goniec Polski” 2007, nr 6, s. 5; M. Skrzypiec, *Widmo szkoły*, w: NC 2007, nr 46 (58), s. 1, 7.

⁵⁵ M. Skrzypiec, *Widmo szkoły...*, s. 7.

⁵⁶ *Rozpoczęcie dyskusji: Polska Szkoła Średnia w Londynie*, w: NC 2007, nr 9 (21), s. 5.

⁵⁷ *Dzieci dzieciom*, w: NC 2008, nr 17 (82), s. 4.

⁵⁸ *listy@nowoczesny.co.uk*, w: NC 2008, nr 22 (87), s. 2.

⁵⁹ E. Sobolewska, *Owiane złą sławą Acton High School*, w: NC 2008, nr 22 (87), s. 7.

⁶⁰ R. Małolepszy, *Przecież tylko ją pobili*, w: NC 2011, nr 10 (167), s. 6.

uczennicami z Polski, Litwy i Słowacji, uczącymi się w Corby Community College, które wsparła organizacja Youth Opportunity Fund, opłacana przez brytyjski rząd⁶¹. Za grupę wsparcia uznać możemy również Stowarzyszenie „Rozwiń Skrzydła”, które powstało w marcu 2008 r., zainspirowane przez rodziców dzieci uczęszczających do St. Marks School w londyńskim Southampton⁶². Dzięki wolontariuszom dzieci mają po południu dodatkowe zajęcia artystyczne w Klubie Polskim w Portswood.

Napływ emigrantów z Europy Wschodniej zmusił władze wielu hrabstw (jak np. w Bedford, Wrexham w płn. Walii, Slough) do weryfikacji planów inwestycyjnych i przygotowania projektów budowy nowych szkół podstawowych⁶³. Obok nich, już nie tylko w Londynie, powstają całotygodniowe polskie przedszkola i szkoły nauczania przedmiotów ojczyństw z autorskimi programami nauczania, z małymi dziesięcioosobowymi grupami⁶⁴. W 2007 r. na Ealingu w Londynie powstał prywatny Klub Matki Polki i Sobotnik Klub Malucha, zarejestrowane w Ofsted, odpowiedniku polskiego kuratorium oświaty. W „Nowym Czasie” opisano ich atrakcyjne metody pracy z małymi dziećmi, naturalne, zdrowe posiłki serwowane przedszkolakom oraz warsztaty tematyczne dla rodziców⁶⁵.

Kiedy ministrem edukacji narodowej był Roman Giertych – w trosce o zachowanie tożsamości narodowej i związków z ojczyzną – planowano utworzenie sieci polskich szkół sobotnich poza krajem, bazując na doświadczeniach polskiej emigracji powojennej w Wielkiej Brytanii. O tych planach poinformowano na konferencji prasowej 19 lutego 2007 r., w czasie obrad Rady Ministrów Edukacji Młodzieży i Kultury w Brukseli⁶⁶. Minister postulował, żeby w każdym większym mieście, gdzie są skupiska Polaków, powstały takie szkoły, zasilone przez nauczycieli z Polski. System miał być tak skonstruowany, by polska młodzież mogła podjąć bezpłatne studia w kraju. Pomysły utworzenia sieci polskich szkół za granicą, których program byłby kompatybilny z systemem edukacji w Polsce, omawiał na swych łamach „Nowy Czas”⁶⁷. Tych zamierzeń nie zrealizowano do dnia dzisiejszego, a Polacy sami zmagają się z oddolnymi i nieskoordynowanymi inicjatywami tworzenia placówek oświatowych na obczyźnie, w najlepszym razie skonsultowanymi z PMS, Zrzeszeniem Nauczycielstwa Polskiego za Granicą czy PUNO. Tym bardziej cieszą doniesienia o corocznych zjazdach uczniów Polskich Szkół Sobotnich z całej Wielkiej Brytanii, które odbywają się – po sprzedaży

⁶¹ *W grupie różnie*, w: NC 2007, nr 39 (51), s. 5.

⁶² G. Borkowski, *Inspirują angielskich kolegów*, w: NC 2008, nr 24 (89), s. 4.

⁶³ *Coraz ciaśniej w brytyjskich szkołach*, w: NC 2007, nr 2 (14), s. 5; M. Skrzypiec, *Dzieciaki w naturciu*, w: NC 2007, nr 48 (60), s. 1, 6.

⁶⁴ *Polskie przedszkola i szkoły w Londynie*, w: NC 2007, nr 2 (14), s. 5.

⁶⁵ E. Sobolewska, *Przedszkole w nowym stylu*, w: NC 2007, nr 6 (18), s. 5.

⁶⁶ *Nowe szkoły sobotnie*, w: NC 2007, nr 9 (20), s. 3.

⁶⁷ *Sieć polskich szkół za granicą*, w: NC 2007, nr 17 (29), s. 10; K. Polis, *Edukacja młodzieży*, w: NC 2007, nr 25/37, s. 4; *Polscy nauczyciele polecą na Wyspy*, w: NC 2007, nr 45 (57), s. 4; M. Skrzypiec, *Widmo szkoły*, w: NC 2007, nr 46 (58), s. 1, 7; E. Sobolewska, w: *Senatorowie rozwiwają mrzonki*, w: NC 2008, nr 5 (70), s. 7.

Fawley Court – na terenach posiadłości Laxton Hall, należącej do Polskiej Misji Katolickiej, prowadzonej przez Zgromadzenie Sióstr Wspólnej Pracy od Niepokalanej Maryi. Na przykład 16 czerwca w 2007 r. spotkali się uczniowie 52 polskich placówek⁶⁸. Przy niektórych szkołach działa harcerstwo, które też pomaga w integrowaniu dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk. Nauczyciele nie ukrywają, że najtrudniej dotrzeć do tych, którzy urodzili się w Wielkiej Brytanii. Spotkania te, nazywane Wesołym Dniem Polskiego Dziecka, organizowane są przez PMS i mają być nagrodą za całoroczny trud nauki, jak również dać możliwość poznania rówieśników z innych ośrodków. W uroczystości zwykle uczestniczy około tysiąca uczniów, którzy biorą udział w zawodach sportowych (piłka nożna, koszykówka, siatkówka), konkursie plastycznym i recytatorskim.

Rozpoczęcia roku szkolnego oraz ich zakończenia w polskich szkołach sobotnich zawsze są odnotowywane w pismach emigracyjnych⁶⁹. Na przykład w 2007 r. w czerwcu zarejestrowanych było 5500 uczniów. Tradycyjne zakończenia roku tych szkół organizowane w Fawley Court (zanim zostało sprzedane) pisma również opisywały, relacje wzbogacając fotoreportażami⁷⁰.

Każda oddolna inicjatywa powołania do życia nowej placówki sobotniej jest sygnalizowana w polskiej prasie emigracyjnej. Joanna Bąk przyjrzała się nowej szkole założonej w Streatham Hill w Londynie przez emerytowaną nauczycielkę mgr Ewę Adamiak-Pawelec, która kierowała przez dziesięć lat podobną placówką w Forest Gate⁷¹. Autorka doliczyła się w 2009 r. siedemdziesięciu polskich szkół sobotnich na Wyspach Brytyjskich, z czego szesnastu w samym Londynie. Listy do redakcji pokazują, że rodzice polskich dzieci coraz aktywniej uczestniczą w ich funkcjonowaniu, często ujawniając nierzetelność dziennikarską, która eksponuje jednostronny punkt widzenia. Tak było w przypadku założenia szkoły w Streatham, gdzie całkowicie pominięto rolę rodziców w utworzeniu placówki. Rozgoryczeni Joanna Madalińska, Joanna Szwej-Hawkin i Tomasz Gala domagali się w „Nowym Czasie” sprostowania⁷².

Uwagę redakcji polskich periodyków ukazujących się na obczyźnie przyciągają także doroczne Konkursy Czytania organizowane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego za Granicą. Przykładowo „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” zrelacjonował spotkanie, które odbyło się 6 kwietnia 2014 r. w Sali Malinowej POSK-u w Londynie⁷³. Konkursy te należą do pieczołowicie pielęgnowanej tradycji tej ponad siedemdziesięcioletniej nauczycielskiej organizacji, która oprócz Dnia Nauczyciela, licznych kiermaszy książek, corocznych prelekcji dla młodzieży, zaprasza dzieci i młodzież polskich szkół sobotnich do uczestnicze-

⁶⁸ K. Polis, *Festiwal młodości i polskości*, w: NC 2007, nr 26 (38), s. 4.

⁶⁹ Np.: *Koniec roku szkolnego*, w: NC 2007, nr 28 (40), s. 3.

⁷⁰ A. Ryland, *Czas na piknik..., Fawley Court inaczej*, w: NC 2008, nr 25 (90), s. 1, 4.

⁷¹ J. Bąk, *Do szkoły pod górkę*, w: NC 2009, nr 2 (118), s. 2.

⁷² *listy@nowoczesnosc.co.uk*, w: NC 2009, nr 4 (120), s. 2.

⁷³ M. Bugaj-Martynowska, *Makuszyński dzieciom*, w: DPiDŻ 2014, nr 72, s. 6.

nia w Święcie Czytania. W 2014 r. wzięło w nim udział kilkudziesięciu uczniów w kilku kategoriach wiekowych z 10 szkół sobotnich, prezentując swoje interpretacje poezji i prozy Kornela Makuszyńskiego.

Na łamach pism opisywani są też młodzi Polacy, którzy nie chcą chodzić do szkół angielskich, zarzucając im niski poziom nauczania. Głośną dyskusję w brytyjskich mediach – „Daily Mail”, „The Sun” – wywołała historia Aleksandra Kucharskiego, który przyjechał do Wielkiej Brytanii z rodzicami lekarzami, ucznia renomowanej katolickiej szkoły średniej St. Thomas More High School w Nord Shields, który z tego powodu wrócił do babci do Łodzi, by tam zdobyć maturę⁷⁴. Chłopca poparli niektórzy rodzice innych narodowości, potwierdzając jego opinię⁷⁵.

Upowszechnianiu polskich szkół sobotnich służy prezentacja na łamach prasy ich wybitnych absolwentów, którzy odnieśli spektakularny sukces na obczyźnie. Należą do nich m.in.: Piotr Fudakowski – producent filmu *Tsotsi* nagrodzonego Oscarem w 2005 r.; prof. Jack Lohman – w latach 2002–2012 dyrektor Museum of London, obecnie dyrektor Royal British Columbia Museum w Kanadzie; Karol Sikora – wybitny onkolog, prof. wizytujący Imperial College School of Medicine oraz innych wyższych szkół medycznych, autor licznych publikacji na temat raka; prof. Jan Falkowski (były rektor PUNO) – lekarz psychiatra, jego syn Damian Falkowski – adwokat pracujący w prestiżowym Grays Inn oraz skrzypek; Wojciech Rakowicz – neurolog, lekarz konsultant w Charing Cross Hospital; Piotr Bieńkowski – prof. archeologii, były dyrektor Museum of Liverpool i in.⁷⁶ Karierę odniósł także sir Leszek Borysiewicz, prof. immunologii, wicekanclerz prestiżowego Uniwersytetu w Cambridge, który urodził się w Cardiff w Walii, w polskiej rodzinie⁷⁷. Dodać należy, że badania potwierdzają, iż zachowanie polskich tradycji, przyznawanie się do polskich korzeni pielęgnują absolwenci tych właśnie szkół.

Reasumując. Przegląd zawartości wybranej polskiej prasy ukazującej się w Wielkiej Brytanii pozwala na zadanie pytania, czy nasi rodacy żyjący na Wyspach Brytyjskich wykorzystują potencjał łamów polskiej prasy w konsolidacji środowiska emigracyjnego, by odbudować sprawnie działający polski system szkolnictwa podstawowego i średniego na obczyźnie oraz utrzymać najmniejszy na świecie uniwersytet z 75-letnią tradycją. Najsmutniejszą konkluzją płynącą z analizy treści publikacji zamieszczanych na łamach polskich czasopism na obczyźnie, poruszających zagadnienia edukacji, jest fakt, iż współczesna, ponadmilionowa polska diaspora nie potrafi osiągnąć tego, co udało się stworzyć zaledwie

⁷⁴ *Edukacja w tym kraju to żart*, w: NC 2007, nr 44 (56), s. 6.

⁷⁵ Zob. komentarz red. nac. NC G. Małkiewicza, w: NC 2007, nr 44 (56), s. 13.

⁷⁶ J. Pyłat, *Wybitni absolwenci polskich szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii*, w: NC 2013, nr 6 (192), s. 6.

⁷⁷ A. Dobiecka, *Chcemy promować wiedzę o Polsce*, w: „Goniec Polski.com. The Polish Times” 2014, nr 14 (548), s. 20.

stusześćdziesięcioletniej społeczności emigracyjnej – spójnego systemu polskiego szkolnictwa podstawowego i średniego, kompatybilnego z systemem brytyjskim.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte:

Chmielewski W. J., *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1848*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2013.

Chwastyk-Kowalczyk J., *Obraz edukacji Polaków na obczyźnie na łamach czasopism emigracyjnych*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2014.

Father „Ojciec” Józef Jarzębowski of Fawley Court. Soldier, Priest, Scholar, Poet, Teacher and Founder of Polonnia’s Fawley Court School and Museum, oprac. M. Malevski, London, Fawley Court Old Boys, 2014.

Jacewicz A., *Fawley Court. Przewodnik*, Londyn 1977.

Lipiński H., *Muzeum Księży Marianów im. Ojca Józefa Jarzębowskiego w Fawley Court*, w: *Polska poza Polską. Sprawozdanie z III Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie*, t. III, red. K. Rowiński, Londyn 1998.

Radzik T., *Spoleczność polska w Wielkiej Brytanii w latach 1945–1990*, w: *Polonia w Europie*, red. B. Szydłowska-Ceglowa, Poznań 1992.

Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach II wojny światowej*, Lublin 1986.

Radzik T., *Z dziejów społeczności polskiej w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej (1945–1990)*, Lublin 1999.

Artykuły z czasopism:

£ 6200 z SPK na zakład o.o. Marianów w Fawley Court, w: DPiDŻ 1956, nr 173.

25-lecie Gimnazjum polskiego w Fawley Court, w: DPiDŻ 1979, nr 121.

400-lecie św. Stanisława Kostki na Zielone Świąta w Fawley Court, w: DPiDŻ 1968, nr 87.

Apel abpa J. Gawliny o pomoc dla gimnazjum ks. Marianów, w: DPiDŻ 1959, nr 227.

Apel gen. K. Sosnkowskiego. Społeczna pomoc księży Marianów w Fawley Court, w: DPiDŻ 1956, nr 113.

Bazarnik T., *W oczekiwaniu na Św. Mikołaja*, w: NC 2010, nr 20 (156).

Bazylewicz J., *Polskie wychowanie na emigracji*, w: DPiDŻ 1980, nr 276.

Bąk J., *Do szkoły pod górkę*, w: NC 2009, nr 2 (118).

Bor T., *Gimnazjum męskie powstaje pod Henley*, w: DPiDŻ 1953, nr 274.

Borkowski G., *Inspirują angielskich kolegów*, w: NC 2008, nr 24 (89).

Bryndza W., *O Muzeum ojca Józefa Jarzębowskiego*, w: NC 2010, nr 1 (137).

- Bugaj-Martynowska M., *Makuszyński dzieciom*, w: DPiDŻ 2014, nr 72.
- Bugaj-Martynowska M., *W szkołach sobotnich brakuje specjalistów*, w: DPiDŻ 2012, nr 208.
- Co dalej z darmowymi kursami językowymi ESOL?* w: NC 2007, nr 27 (39).
- Coraz ciaśniej w brytyjskich szkołach*, w: NC 2007, nr 2 (14).
- Czas na rozmowę – Dodalam sił rodzicom*, w: NC 2006, nr 3 (3).
- Czechowiczowa Z., *Wielkanoc w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1989, nr 88.
- Do angielskich strach posyłać. Londyn. Będzie polska szkoła*, w: NC 2006, nr 11 (11).
- Dobiecka A., *Chcemy promować wiedzę o Polsce*, w: „Goniec Polski.com. The Polish Times” 2014, nr 14 (548).
- Doczesne działania*, w: NC 2010, nr 4 (140).
- Drobniak P., *Było, nie ma*, w: „Cooltura” 16.01.2010.
- Drwęski A., *Nazaretanki w obozie Foxley*, w: DPiDŻ 1947, nr 3.
- Duża Polska małych dziewczynek*, w: DPiDŻ 1959, nr 124.
- Dubaj A., Jarecka R., *Najlepsza szkoła – katolicka!* w: „info.PL” 2011, nr 7.
- Dwujęzycznie w College’u*, w: NC 2006, nr 8 (8).
- Dzieci dzieciom*, w: NC 2008, nr 17 (82).
- Edukacja w tym kraju to żart*, w: NC 2007, nr 44 (56).
- ELel – nauka przez Internet*, w: NC 2006, nr 9 (9).
- (es), *Tęgie głowy*, w: NC 2008, nr 10 (75).
- Fawley Court – koniec*, w: „Cooltura. Polish Weekly Magazine” 2012, nr 43 (449).
- Fawley Court u progu Nowego Roku*, w: DPiDŻ 1980, nr 310.
- Goławski M., *10-letni dorobek i plany Polskiej Macierzy Szkolnej*, w: DPiDŻ 1964, nr 77.
- Goławski M., *Konwent św. Rodziny w Pitsford*, w: DPiDŻ 1966, nr 77.
- Goławski M., *Zamknięcie szkoły dla dziewcząt siostr Nazaretanek*, w: DPiDŻ 1984, nr 54.
- Jesteś nauczycielem? Pracuj w swoim zawodzie*, w: NC 2007, nr 9 (21).
- Kadłuczka I., *Polski baby boom... ale nie w Polsce*, w: „Gazeta Wyborcza” 19–20.05.2012.
- Kaganek Macierzy Szkolnej. XX Walny Zjazd PMS*, w: NC 2008, nr 42 (107).
- Kalahurska M., *Dzieci w sieci... języków*, w: „info.PL” 2012, nr 2 (9).
- Kaniewska M., *W domu po polsku czy po angielsku*, w: NC 2007, nr 9 (20).
- Killman A., *Asystentki*, w: NC 2007, nr 24 (36).
- Konferencja nauczycielstwa w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1980, nr 271.
- Koniec roku szkolnego*, w: NC 2007, nr 28 (40).
- Kontury. Fawley Court u progu Nowego Roku*, w: DPiDŻ 1980, nr 310.
- Kuźnia pomysłów*, w: NC 2009, nr 13 (129).
- List otwarty w sprawie Fawley Court*, w: NC 2009, nr 2 (118).
- listy @nowoczesnosc.co.uk*, w: NC 2008, nr 22 (87).

- Los Fawley Court nie jest jeszcze przesądzony*, w: NC 2008, nr 7 (72).
- Ludzie listy piszą*, w: NC 2008, nr 18 (83).
- (M. s.), *Szkoła miłości ojczyzny. U Marianów pod Hereford*, w: DPiDŻ 1953, nr 28.
- Małkiewicz G., *Na czasie*, w: NC 2010, nr 2 (138).
- Małkiewicz G., *Polska szkoła w Putney*, w: NC 2010, nr 16 (152).
- Małolepszy R., *Przecież tylko ją pobili*, w: NC 2011, nr 10 (167).
- Małolepszy R., *Tak się uczy Polak mały*, w: NC 2011, nr 19 (176).
- Meyer S., *Muzeum Broni Polskiej w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1968, nr 103.
- Nowe szkoły sobotnie*, w: NC 2007, nr 9 (20).
- Ozimek M., *Podarujmy swoim dzieciom dwujęzyczność*, w: NC 2011, nr 9 (166).
- Pierwszy rok Fawley Court. Gimnazjum oo. Marianów czeka na 100 uczniów*, w: DPiDŻ 1954, nr 248.
- Pitsford powstał bez niczyjej pomocy – Szkoła Sióstr Nazaretanek*, w: DPiDŻ 1959, nr 125.
- Plazak W., *Nowe oblicze Fawley Court*, w: DPiDŻ 1986, nr 193.
- Plazak W., *Zagrożona polska szkoła w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1986, nr 20.
- Podróżnik K., *W walce o fundusz Gimnazjum w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1968, nr 283.
- Polis K., *Edukacja młodzieży*, w: NC 2007, nr 25.
- Polis K., *Festiwal młodości i polskości*, w: NC 2007, nr 26 (38).
- Polis K., Sobolewska E., *Obowiązkowa nauka języka angielskiego*, w: NC 2007, nr 24 (36).
- Polscy nauczyciele polecą na Wyspy*, w: NC 2007, nr 45 (57).
- Polska szkoła internatowa w Pitsford*, w: DPiDŻ 1954, nr 123.
- Polski na szkolnym korytarzu*, w: NC 2006, nr 1 (1).
- Polskie przedszkola i szkoły w Londynie*, w: NC 2007, nr 2 (14).
- Prywatne szkoły najdroższe od lat*, w: „Goniec Polski.com. The Polish Times” 2013, nr 39 (496).
- Psyk M., *Ealing. Wybory władz w Polskiej Szkole Sobotniej*, w: NC 2006, nr 8 (8).
- Pyłat J., *Wybitni absolwenci polskich szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii*, w: NC 2013, nr 6 (192).
- R. P., *Wojsko i szkoła*, w: „Orzeł Biały” 1955, nr 6 (657).
- Rozpoczęcie dyskusji: Polska Szkoła Średnia w Londynie*, w: NC 2007, nr 9 (21).
- Ryland A., *Bogatsi o polską kulturę*, w: NC 2010, nr 14 (150).
- Ryland A., *Czas na piknik..., Fawley Court inaczej*, w: NC 2008, nr 25 (90).
- Sala w Gimnazjum Polskim o. Marianów*, w: „Orzeł Biały” 1955, nr 4 (65).

- Sieć polskich szkół za granicą*, w: NC 2007, nr 17 (29).
 Skrzypiec M., *Druga strona medalu*, w: NC 2008, nr 16 (81).
 Skrzypiec M., *Dzieciaki w natarciu*, w: NC 2007, nr 48 (60).
 Skrzypiec M., *Fawley Court pod młotek*, w: NC 2008, nr 13 (78).
 Skrzypiec M., *Widmo szkoły*, w: NC 2007, nr 46 (58).
 Sobolewska E., *Owiane złą sławą Acton High School*, w: NC 2008, nr 22 (87).
 Sobolewska E., *Przedszkole w nowym stylu*, w: NC 2007, nr 6 (18).
 Sobolewska E., *Senatorowie rozwiewają mrzonki*, w: NC 2008, nr 5 (70).
Sprawozdanie, w: „Goniec Polski” 2007, nr 6.
Szkoła, która daje nadzieję, w: NC 2007, nr 3 (15).
Szkoła, o której za mało wiemy, w: DPiDŻ 1953, nr 143.
Szkoła sióstr Nazaretanek – polskie gimnazjum w Pitsford, w: DPiDŻ 1959, nr 223.
 Świstak B. MIC, *Ojciec Józef i Fawley Court*, w: DPiDŻ 1989, nr 292.
 Tarnawska-Busza C., *Święto patrona młodzieży. Zjazd Polaków u ks. Marianów*, w: DPiDŻ 1968, nr 139.
 Tarnawska-Busza C., *U Marianów w Fawley Court*, w: DPiDŻ 1986, nr 189.
W grupie rażniej, w: NC 2007, nr 39 (51).
Wiedza o Polsce w szkockiej podstawówce, w: NC 2006, nr 11 (11).
Wojsko i szkoła, w: „Orzeł Biały” 1955, nr 6 (657).
Wspólnym wysiłkiem emigracji powstaje nowy gmach szkoły księży Marianów, w: DPiDŻ 1960, nr 24.
Wyniki egzaminów GCE w Fawley Court, w: DPiDŻ 1977, nr 217.
 Z. R., *Szkoła polska o.o Marianów w Henley. Społeczeństwo emigracyjne musi ją poprzeć*, w: DPiDŻ 1954, nr 58.
Zbiórka na pomoc polskiemu gimnazjum ks. Marianów, w: DPiDŻ 1959, nr 270.
Zjazd studentów i absolwentów polskich w Fawley Court, Henley-on-Thames, w: DPiDŻ 1960, nr 95.

Strony internetowe:

- <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/090181.pdf>
<http://www.ofsted.gov.uk/resources/generic-grade-descriptors-and-supplementary-subject-specific-guidance-for-inspectors-making-judgements>
<http://www.osted.gov.uk/resources/successful-science>

Polish private schools in the UK after 1947 in the light of press reports **Summary**

The article addresses Polish education in the United Kingdom from the end of the Second World War to the present day as seen through the prism of emigration press reports. It focuses on the most important educational institutions of the

“steadfast” generation and on the problems of Polish emigrants’ Saturday schools in the EU era. The methodology applied to the study was content analysis of the magazines “Polish Daily and Soldier’s Daily”, “White Eagle” and “New Time”.

Poles of the "steadfast" generation, even during the Second World War, established military schools in a collaborative effort and continue to maintain paid, private native schools at different education levels ranging from elementary, through secondary to higher education faculties, firstly created by British universities, then as independent institutions. After Polish accession to the European Union in 2004, actions taken in the field of Polish schools abroad became of particular importance, as many Polish children attended British schools. Polish emigration is challenged to keep youth for their nation, to make them feel the need to identify with Polish culture. Conferences organised in London revealed a significant deficiency of the Polish schools’ teaching of native subjects in the new and old Polish communities, the lack of a coherent curriculum, and deficiency of operating policy for these schools, a lack of textbooks, a lack of professional help in the process of establishment and administration of these institutions by teachers educated in Poland who tied up their lives with Great Britain. The bilingualism problem is particularly related to the second generation of the newest migrants. Since the British government legally declared Polish as a foreign language which can be taken at the secondary school graduation exam, Polish Saturday schools have become increasingly popular among our Poles living in the United Kingdom.

Keywords: Polish education in Great Britain, polish magazines in exile, “Polish Daily and Soldier’s Daily” („Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza”), “White Eagle” („Orzeł Biały”), “New Time” („Nowy Czas”).

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK
Opole

TEODOR MUSIOŁ – ORGANIZATOR NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA OPOLSZCZYŹNIE



Zródło: Archiwum Uniwersytetu Opolskiego,
teczka akt osobowych T. Musioła

W dziejach opolskiego szkolnictwa wyższego szczególne miejsce zajmuje Teodor Musioł. Jego zaangażowanie, działalność i dokonania w latach 1950–1995 jako organizatora pierwszej wyższej uczelni na ziemi opolskiej – Wyższej Szkoły Pedagogicznej – oraz w okresie późniejszym – badacza historii wychowania wśród dzisiejszego młodego pokolenia historyków wychowania są prawie zapomniane. Dlatego podjęłam próbę przedstawienia jego wielokierunkowej aktywności, obejmującej działalność na polu organizacyjnym, społecznym i naukowym. Była ona zdeterminowana osobistymi

doświadczeniami okresu dzieciństwa, wczesnej młodości, jak i wieku dojrzałego. Dla ukazania sylwetki Teodora Musioła ważne jest przedstawienie drogi życiowej, która doprowadziła go do Opola, miasta, gdzie spędził 45 lat swojego życia.

Pochodził ze śląskiej wielodzietnej rodziny górniczej. Urodził się 1 listopada 1910 r. w Paniówkach w powiecie rybnickim jako ósme – przedostatnie dziecko. Miejscowość ta – tak jak i cały Górny Śląsk w owym czasie – należała do Prus, co wiązało się z koniecznością edukacji w placówkach niemieckich i posługiwanie się tym językiem na co dzień. Teodor zobowiązany więc był do realizowania obowiązku szkolnego w niemieckiej szkole powszechnej. Było to stosunkowo trudnym zadaniem dla dziecka wychowanego w duchu polskiej tradycji narodowej i posługującego się w życiu codziennym śląską gwara. Od początku pojawiły

się problemy ze zrozumieniem poleceń nauczyciela, co wywoływało wiele konfliktów i wpływało na niechętny stosunek do tej placówki.

Po zakończeniu I wojny światowej i utworzeniu republiki weimarskiej na Górnym Śląsku miał miejsce stan przejściowy, trwający od listopada 1918 r., do 15 czerwca 1922 r., tj. do podziału tego regionu. Mieszkańcy pozostawali nadal w obrębie państwa niemieckiego, lecz na mocy zarządzenia pruskiego ministra oświaty z 31 grudnia 1918 r. dzieciom zezwolono na uczenie się języka polskiego w szkole niemieckiej, jeżeli sobie tego życzyli ich rodzice¹. Podział regionu w wyniku powstań śląskich oraz plebiscytu spowodował, że dalsza nauka Teodora – od czerwca 1922 r. do 1925 r. – przebiegała już w polskiej szkole powszechnej. Po otrzymaniu świadectwa jej ukończenia kontynuował edukację w seminarium nauczycielskim w Mysłowicach, gdzie należał do ambitnych i wytrwałych uczniów, pokonując poważne braki w znajomości literackiej polszczyzny. Tam też wspólnie z kolegą szkolnym założył gazetkę pt. „Kuźnica Ducha”. Ten etap kształcenia zakończył w 1930 r., zdając maturę seminaryjną. Osobiste doświadczenia zapewne w jakimś stopniu były inspiracją do podejmowania w późniejszym okresie życia regionalnej problematyki edukacyjnej w pracach naukowych.

Pracę pedagogiczną rozpoczął w 1930 r. w Rydułtowach (niewielkiej osadzie górniczej koło Rybnika na Górnym Śląsku) w szkole podstawowej. Nie był to korzystny okres dla regionu, bowiem rozpoczynał się czas wielkiego kryzysu gospodarczego, którego efektem było ogromne bezrobocie wśród robotników zatrudnionych w kopalniach. Konsekwencją tego były trudne warunki rozwoju dzieci i młodzieży, wychowującej się w rodzinach o niskim statusie materialnym. Tą problematyką interesował się profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Zygmunt Mysłakowski, prowadzący badania naukowe w tym regionie. Zainspirował nią również młodego Teodora Musioła, który wówczas podjął swoje pierwsze pedagogiczne badania naukowe nad wpływem warunków życia uczniów na ich postępy w nauce szkolnej. Po latach napisał: *Podjęcie tych badań było wówczas najważniejszą decyzją w moim życiu, rozbudziło we mnie zainteresowanie do twórczych poszukiwań, oznaczało wybór pedagogiki spośród wielu innych dyscyplin naukowych, dostępnych młodemu nauczycielowi*². Maturę seminaryjną z 1930 r. uzupełnił maturą gimnazjalną w 1935 r.³ w gimnazjum klasycznym w Mysłowicach, i w tym samym roku rozpoczął studia wyższe z pedagogiki społecznej pod kierunkiem profesor Heleny Radlińskiej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Ukończył je już po wojnie na Uniwersytecie Łódzkim w 1951 r., uzyskując tytuł magistra pedagogiki. W tym czasie (tj. w latach 1937–1939) pracował zawodowo, pełniąc funkcję podinspektora oświaty pozaszkolnej w Lublińcu⁴.

¹ T. Musioł, *W służbie oświaty na Śląsku, Wybór prac*, Opole 1979, s. 308.

² Cyt. za: B. Reiner, *Słowo o Autorze*, w: T. Musioł, *W służbie...*, s. 11.

³ Wówczas w Polsce nie było drożności w systemie kształcenia nauczycieli.

⁴ AUO,teczka akt osobowych T. Musioła.

Od początku swojej pracy dydaktycznej T. Musioł był aktywnym działaczem na polu pracy społecznej. W 1933 r. założył w Rydułtowach Oddział Młodzieży Powstańczej liczący około 300 członków. Celem tej organizacji była: *Czynna współpraca przy tworzeniu ogólnej kultury narodu polskiego przez ciągłe wprowadzanie weń wszystkich wartości kulturalnych, jakie region śląski dać może i powinien oraz pielęgnowanie obyczajów i tradycji narodowych za specjalnym uwzględnieniem kultu dla tradycji powstań śląskich, walk polskich o niepodległość i czynów armii polskiej*⁵. Takie sformułowania były często interpretowane w kraju jako przejaw śląskiej postawy separatystycznej. Teodor Musioł, wówczas prezes rydułtowskiego Oddziału Młodzieży Powstańczej, napisał: [...] *Tworzenie jednolitego typu Polaka nie może przekreślać wartości regionalnych, tych właściwości twórczych, które w różnych częściach kraju drogą wielowiekowego wysiłku naszych przodków powstały i wnoszą pewne odrębne a oryginalne wartości do skarbnicy naszej ogólnej kultury. [...] nigdzie jak na Śląsku trzeba we wszelkiej pracy uwzględniać możliwości i potrzeby regionalne, trzeba usilnie poszukiwać tego wszystkiego, co piękne, co najbliższe piastowskiego ludu śląskiego, co utrzymywało przy polskości naszych przodków w długich wiekach niewoli i co wreszcie pozwoliło im odżyć i wywalczyć Śląsk dla Polski*⁶. Był on bardzo emocjonalnie zaangażowany w prace z młodzieżą, starał się kształtować jej postawę patriotyczną i aktywizować do działalności na rzecz dobra Polski. T. Musioł w tej formie pracy z młodymi Ślązakami aktywnie uczestniczył do 1937 r., tj. do czasu, kiedy został przeniesiony do Lublińca.

Oddziały Młodzieży Powstańczej prowadziły kursy mające na celu przygotowanie uczestników do pracy organizacyjnej, świetlicowej. W trakcie zajęć kładziono również nacisk na rozwijanie ich tężyzny fizycznej oraz przygotowanie wojskowe. Ich głównym organizatorem był Władysław Sala. Początkowo utworzono jednoroczne, a następnie dwuletnie placówki o nazwie Młodopowstańcy Uniwersytet Ludowy, w prace których aktywnie włączyli się nauczyciele górnośląscy. T. Musioł został kierownikiem takiej placówki w Rydułtowach. Zadaniem MUL miało być m.in: *przygotowanie ludzi uspołecznionych, o rozszerzonym horyzoncie myślowym, zdolnych do działania społecznego, ujawnienie jednostek zdolniejszych, przeszkolenie ich i oddanie w służbę obywatelską organizacji i społeczeństwa, oddziaływanie na okoliczne ogniska młodzieżowe w kierunku podnoszenia ich życia ideowego, kulturalnego, przepracowanie zagadnień organizacyjnych, ideowych, programowych, celem ich zastosowania na własnym posterunku pracy, stwarzanie sąsiedzkiego współżycia organizacyjnego*⁷. T. Musioł był w 1934 r. jednym z założycieli Nadodrzańskiego Okręgu Kół Śpiewających, które troszczyło się o zachowanie i rozwój polskiej pieśni, odgrywającej znaczącą rolę w życiu codziennym ludności regionu.

⁵ W. Sala, *Do powstańców śląskich młodych zaciągają...*, Katowice 1982, s. 117.

⁶ Tamże, s. 118.

⁷ Tamże, s. 112–113.

Po przeniesieniu do Lublińca w 1937 r. podjął pracę w charakterze instruktora oświaty pozaszkolnej w Inspektoracie Szkolnym. Jednym z jego ważniejszych ówczesnych osiągnięć było zorganizowanie uniwersytetu powszechnego w tym mieście. Placówka ta miała na celu popularyzowanie wiedzy oraz rozwijanie aktywności kulturalnej uczestników poprzez cykle wykładów i luźne odczyty, aktywizowanie do samokształcenia oraz rozwijanie czytelnictwa. W Lublińcu był T. Musioł prezesem Polskiego Związku Zachodniego – patriotycznej organizacji założonej w 1921 r., stawiającej sobie za cel uświadomienie społeczeństwu polskiemu zagrożenia ziem zachodnich ze strony Niemiec.

Jego zaangażowanie społeczne i praca na rzecz polskości spowodowały, że w październiku 1939 roku został uwięziony przez gestapo i przetrzymywany kolejno w więzieniach w Opolu, Wrocławiu, Dreźnie i Monachium. 28 czerwca 1940 r. osadzono go w obozie koncentracyjnym w Dachau, z którego wyszedł na wolność 21 maja 1945 r. Podczas długiego pobytu w nim brał udział w obozowym ruchu oporu, organizując działalność kulturalną oraz uczestniczył w pracy tajnej radiostacji⁸. *Kręgosłup moralny Teodora Musioła – napisał Michał Lis – to: wierność zasadom, w których został wychowany – wierność polskości, którą przejął po rodzinie, w której wzrastał w najbliższym środowisku i której ugruntowaniu się poświęcił. Te zasady pozwoliły mu przeżyć obóz, mimo, że zdegradowany został do roli niewolnika, zmuszony do pracy fizycznej ponad siły, i poddany wyniszczającym organizm doświadczeniom pseudomedycznym*⁹.

Po powrocie z obozu 2 czerwca 1945 r. zgłosił się do pracy w oświacie na Górnym Śląsku. Objął stanowisko podinspektora szkolnego w Gliwicach, później inspektora szkolnego (1945–1948) w Rybniku. Po kilku miesiącach pracy skutki długiego pobytu w obozie koncentracyjnym dały o sobie znać różnymi dolegliwościami zdrowotnymi. T. Musioł podjął długie leczenie, trwające do końca 1946 r.¹⁰ Troszczył się o odbudowę zniszczonych budynków szkolnych oraz o organizowanie placówek szkolnych. W 1948 r. mianowano go naczelnikiem Wydziału Ogólnego w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach, a następnie objął tam obowiązki kuratora.

Pod koniec czerwca 1950 r. dokonano podziału administracyjnego kraju. Z województwa śląsko-dąbrowskiego wyodrębniono województwo opolskie. Teodorowi Musiołowi powierzono zorganizowanie Wydziału Oświaty przy Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Opolu, którego został kierownikiem. *Od początku objęcia tego stanowiska – wspominał po latach T. Musioł – nurtowała mnie idea powołania do życia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. [...] wskazywałem często na potrzebę powołania w Opolu wyższej uczelni, powiązanej ściśle z życiem Opolszczyzny, jej potrzebami i dążeniami kulturalno-oświa-*

⁸ M. Lis, *Słowo o Autorze*, w: T. Musioł, *Listy z Dachau*, Opole 1984, s. 17.

⁹ *Być sobą. Teodora Musioła jubileusz 50-lecia pracy naukowej*, pod red. J. Kroszela, Opole 1988, s. 27.

¹⁰ M. Lis, *Słowo...*, s. 22.

owymi. *Opolszczyzna wróciła bowiem do Polski bez własnej inteligencji*¹¹. Idea ta zaczęła się materializować, kiedy w powołanej i funkcjonującej od 1 września 1950 r. we Wrocławiu Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej nasiliły się bardzo poważne trudności lokalowe i kadrowe. Ministerstwo Oświaty zażądało albo zapewnienia odpowiednich warunków studiowania, albo przeniesienia jej do innej miejscowości. Gotowość stworzenia korzystnych warunków dla rozwoju tej uczelni zgłosiło Opole¹². W czerwcu 1953 r. na posiedzeniu Wydziału Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Opolu Teodor Musioł wystąpił z wnioskiem o powołanie WSP, argumentując, iż będzie to zarówno ośrodek badań naukowych, jak i kuźnia kadr nauczycielskich dla Opolszczyzny. Uchwałę WRN zaakceptowało Ministerstwo Oświaty, postanawiając przenieść tam wrocławską uczelnię od 1 września 1954 r.¹³ Powołano Komitet Budowy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, w którym Musioł pełnił obowiązki sekretarza. Jako kurator oświaty dysponował on znacznymi środkami finansowymi z Wojewódzkiego Komitetu Funduszu Odbudowy Szkół (którego był założycielem), umożliwiającymi przystąpienie do budowy miasteczka akademickiego bez dodatkowej dotacji z ministerstwa¹⁴. Komitet napotykał w swojej pracy na olbrzymie trudności związane z budową odpowiednich budynków: dydaktycznego, akademika i domu dla profesorów oraz włączeniem ich do planu inwestycyjnego. T. Musioł podjął trudną decyzję o rozpoczęciu budowy bez zgody władz naczelnych i bez planu inwestycyjnego. Była to zatem „dzika budowa”. Budowę ośrodka w lipcu 1955 r. zwiedził premier Józef Cyrankiewicz (który uczesniczył w manifestacji polityczno-patriotycznej na Górze św. Anny). Wtedy kurator powiedział: *Towarzyszu premierze – ale to jest dzika budowa. PKPG [Państwowa Komisja Planowania Gospodarczego – E. S. D.] nie włączyło nam jej jeszcze do planu inwestycyjnego. Co mamy dalej robić? – Budować – odpowiedział premier*¹⁵. Po tej wizycie wszystkie kwestie związane z formalnymi wymogami szybko zostały rozwiązane. W 1956 r. studenci mogli zamieszkać w nowym domu studenta, w 1957 r. oddano do użytku Dom Profesora, a wykłady w październiku 1958 r. rozpoczęto w części nowo wybudowanego gmachu uczelni przy ulicy Oleskiej¹⁶.

W maju 1955 r. z inicjatywy pracowników WSP zostało utworzone Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, którego wiceprezesem został Teodor Musioł. Jego celem było *popieranie rozwoju nauki we wszystkich dziedzinach, a zwłaszcza w zakresie badań odnoszących się do regionu śląskiego, skupiania pracowników*

¹¹ T. Musioł, *U narodzin pierwszej uczelni wyższej na Opolszczyźnie*, w: *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa*, Opole–Wrocław 1970, pod red. H. Borka i J. Jakubowskiego, s. 263.

¹² S. Grobelny, *Organizacja Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu*, w: *Dwudziestolecie Wyższej...*, s. 19.

¹³ T. Musioł, *U narodzin...*, s. 265.

¹⁴ S. Nicieja, *Alma Mater Opoliensis. Ludzie – fakty – wydarzenia. Księga jubileuszowa w 50. rocznicę Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu i 10. rocznicę powstania Uniwersytetu Opolskiego*, Opole 2005, s. 15.

¹⁵ T. Musioł, *W służbie...*, s. 151.

¹⁶ Tamże.

nauki działających na Opolszczyźnie i stworzenia im forum dla wymiany myśli naukowej, służenia wszechstronnemu rozwojowi nauki w regionie, upowszechnianie wyników i metod badań naukowych zgodnie z potrzebami społecznymi, realizowanie zaleceń miejscowych władz i instytucji w zakresie praktycznych zastosowań wyników nauki¹⁷. Teodor Musioł dążył do tego, by Opole, które w swojej długiej historii nigdy nie było miastem akademickim – takim się stało. Był inicjatorem utworzenia pierwszego humanistycznego czasopisma na Opolszczyźnie, proponując dla niego tytuł „Kwartalnik Opolski”, którego został członkiem redakcji. Głównym zadaniem czasopisma było wydobywanie, poznawanie i rejestrowanie prawdy o przeszłości Śląska Opolskiego oraz uczestnictwo w kształtowaniu świadomości i kultury narodu¹⁸. Na jego łamach publikowano głównie artykuły dotyczące historii regionu i oświaty. Stanowiły one około 70% wszystkich wydrukowanych opracowań. Pozostała część była związana ze współczesnością Opolszczyzny. W tym czasopiśmie naukowym Teodor Musioł opublikował wiele swoich rozpraw naukowych.

Opole w latach 50. XX wieku stawało się ośrodkiem badań śląskoznawczych, które prowadzone były nie tylko przez pracowników WSP, członków OTPN, ale również zatrudnionych w nowo powstałej placówce naukowo-badawczej – Instytucie Śląskim. Inicjatywa utworzenia Instytutu Śląskiego w Opolu powstała na konferencji kierowników resortu wojewódzkiego kultury i oświaty w listopadzie 1956 r. Miał on kontynuować prace międzywojennego katowickiego Instytutu Śląskiego z lat 1934–1939. Argumentem rozstrzygającym o lokalizacji w Opolu, była coraz większa żywotność opolskiego ośrodka naukowego i prowadzenie badań wyłącznie w zakresie problematyki śląskiej.

Jednym z jego zadań było [...] postawienie diagnozy, jak przebiegają procesy etniczne, społeczne, a więc i kulturalne w tej części Śląska, która została włączona na skutek II wojny światowej do nowego organizmu państwowego, a zarazem była terenem nieznanego w tych rozmiarach przesiedlenia ludności¹⁹. Zakres działalności nowo powstałej placówki (otwartej 9 maja 1957 r.) wyznaczały takie zadania, jak: prace naukowo-badawcze w ramach sekcji, organizacja prac naukowych, informacja naukowa i działalność popularyzacyjna.

Prace naukowo-badawcze Instytutu od początku były prowadzone w oparciu o osoby niebędące jego etatowymi pracownikami. Było to wynikiem trudności finansowych placówki, ograniczających możliwość zatrudniania. Początkowo główną formą pracy było prowadzenie i organizowanie badań naukowych na zlecenie²⁰. W pierwszym okresie od 1957 do 1965 roku w Instytucie realizowano głównie badania śląskoznawcze, będące konsekwencją zainteresowań naukowych pracowników i współpracowników²¹. Ich efektem były liczne publikacje naukowe.

¹⁷ Archiwum Instytutu Śląskiego w Opolu, Statut Opolskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, k. 4.

¹⁸ Cyt. za: S. Nicieja, *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu 1950–1990*, Opole 1990, s. 53.

¹⁹ Instytut Śląski, A 600, wystąpienie dyr. R. Lutmana 6 listopada 1957 r. na konferencji w Opolu, k. 4.

²⁰ Instytut Śląski w Opolu, A 526, k. 50.

²¹ Instytut Śląski w Opolu, A 526, k. 53

Od 1957 r. w strukturach Instytutu Śląskiego działalność prowadziła Sekcja Oświaty i Pedagogiki kierowana przez mgr. Teodora Musioła (ówczesnego opolskiego kierownika Wydziału Oświaty)²²; etatowym pracownikiem został on od lipca 1959 r.²³ W maju 1958 r. Instytut przeszedł pod nadzór Polskiej Akademii Nauk (Komisji Towarzystw Naukowych). Od przełomu lat 1963/1964 zaczął podlegać merytorycznie Wydziałowi I PAN, działającemu w charakterze resortu (ministerstwa) w rozumieniu przepisów o instytutach naukowo-badawczych. Bezpośredni nadzór nad Instytutem zaczęło pełnić Prezydium WRN w Opolu, a po zmianie ustroju administracyjnego kraju – wojewoda opolski.

Jako kurator oświaty T. Musioł przyczynił się również do powołania punktu konsultacyjnego Politechniki Gliwickiej w Opolu. Na Śląsku Opolskim w okresie powojennym stosunkowo szybko zdołano odbudować zniszczoną gospodarkę, co spowodowało dynamiczny rozwój przemysłu. To z kolei determinowało zapotrzebowanie na kadre pracowników technicznych i inżynierskich, których w tym regionie było wyjątkowo niewiele (50% poniżej przeciętnej krajowej)²⁴. Placówka kształcąca wysoko kwalifikowanych specjalistów mogłaby zaspokoić potrzeby regionu. Dlatego też zarówno władze partyjne, jak i państwowe starały się o utworzenie uczelni technicznej. Teodor Musioł – ówczesny kurator oświaty, mając pozytywne doświadczenia związane z uruchomieniem uczelni pedagogicznej, zaangażował się w prace nad powołaniem kolejnej szkoły wyższej w mieście. Starania doprowadziły do podjęcia przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Oświaty 4 lipca 1959 r. decyzji o rozpoczęciu prac nad utworzeniem uczelni technicznej. Brak kadry naukowo-dydaktycznej oraz bazy materialnej przyczyniły się do uruchomienia w Opolu jedynie Punktu Konsultacyjnego Politechniki Śląskiej w Gliwicach, w którym pierwszy rok akademicki rozpoczęto w 1959 r. W 1964 r. przekształcono go w Wyższą Szkołę Inżynierską w Opolu²⁵.

W 1959 r. Wydział Filologiczno-Historyczny opolskiej WSP uzyskał prawo nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych, a w następnym roku Teodor Musioł – jako trzeci w historii uczelni opolskiej – doktoryzował się na podstawie rozprawy *Publiczne szkoły powszechne mniejszości polskiej na Śląsku Opolskim w latach 1922–1939*, którą przygotował pod kierunkiem profesora Stanisława Tynca.

7 lipca 1964 r. dr T. Musioł został powołany przez Sekretariat Naukowy PAN na stanowisko samodzielnego pracownika naukowo-badawczego Instytutu Śląskiego, w którym kierował Pracownią Oświaty i Wychowania. Podejmowana wówczas problematyka prac badawczych była bardzo szeroka, mimo że zespół

²² Tamże, zmieniała się wielokrotnie jej nazwa; w 1959 Sekcja Oświaty i Kultury, 1960–1964 Zespół Oświaty i Kultury, 1964 – Pracownia Oświaty i Kultury, 1965–1970 Pracownia Oświaty i Wychowania, 1971 – Pracownia Historii Oświaty

²³ AUO, Teczka akt osobowych T. Musioła.

²⁴ *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Opolu 1966–1986*, opr. A. Guzik i J. Suchy, Opole 1986, s. 3.

²⁵ Tamże.

pracowników liczył tylko 4 osoby. Opracowywano zagadnienia z zakresu szkolnictwa elementarnego w wiekach XVIII i XIX, gromadzono materiały do dziejów szkolnictwa w 20-leciu międzywojennym oraz przygotowywano publikacje dotyczące współczesnej problematyki oświatowej. W związku z obchodami 1000-lecia państwa polskiego krąg zainteresowań naukowych poszerzono o działalność placówek edukacyjnych na Śląsku Opolskim po II wojnie światowej, gromadząc źródła i pamiątki z tym związane²⁶.

Był wówczas (tj. od 1959 do 1969 roku) T. Musioł pełnoetatowym pracownikiem i wykładowcą przedmiotów pedagogicznych w Studium Nauczycielskim w Opolu. Łączył w tym czasie dwa stanowiska – nauczyciela w Studium Nauczycielskim i pracownika Instytutu Śląskiego²⁷. W latach 1963–1964 pełnił funkcję dyrektora tej ostatniej placówki. Doktorat wpłynął na szczególne zainteresowanie się T. Musioła problematyką edukacji na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym. Zgromadził bogate materiały dotyczące polskiego szkolnictwa prywatnego w rejencji opolskiej, które pozwoliły na przygotowanie kolejnej – ważnej dla historii edukacji tego regionu – publikacji *Prywatne szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej 1919–1939*. Stała się ona podstawą do postępowania habilitacyjnego. W 1965 r. Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego nadała mu stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych.

W 1969 r. od 1 września powołano go na stanowisko docenta w opolskiej WSP, gdzie został kierownikiem Katedry Pedagogiki (kierowanej do tej pory przez prof. Józefa Madeję, który przeszedł na emeryturę). Prowadziła ona działalność usługową wobec wszystkich kierunków studiów na uczelni. W 1971 r. został mianowany profesorem nadzwyczajnym, a 3 lutego 1977 r. uchwałą Rady Państwa nadano mu tytuł naukowy profesora zwyczajnego nauk humanistycznych. Był pierwszym Opolaninem uhonorowanym w 1973 r. Orderem Budowniczego Polski Ludowej²⁸.

Kiedy w 1973 r. powstał samodzielny kierunek studiów – pedagogika, został Teodor Musioł pierwszym dyrektorem nowo powołanego Instytutu Pedagogiki²⁹. Funkcję tę pełnił do przejścia na emeryturę w 1978 r. Znaczące są jego zasługi (wspólnie z ówczesnym rektorem uczelni prof. Tadeuszem Gospodarkiem) w rozwoju tego kierunku. Już w pierwszym roku 1973/74 edukację rozpoczęło 190 studentów na: pedagogice szkolnej, pedagogice opiekuńczej i pedagogice kulturalno-oświatowej. W kolejnym roku uruchomiono pedagogikę przedszkolną

²⁶ Instytut Śląski w Opolu, Materiały. Instytut Śląski w Opolu, sygn.. A 78, k. 26.

²⁷ AUO,teczka akt osobowych T. Musioła. Od lipca 1958 r. do końca czerwca 1959 r. był również zatrudniony na stanowisku kuratora w Kuratorium Szkolnym w Opolu.

²⁸ AUO, Teczka osobowa T. Musioła.

²⁹ O działalności organizacyjnej i naukowej Musioła na rzecz pedagogiki m.in. w publikacjach: F. Marek *Profesor dr hab. Teodor Musioł – człowiek i dzieło w 65 rocznicę urodzin i 45-lecie pracy nauczycielskiej i badawczej*, w: „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu” S.A. Pedagogika IX, Opole 1976, s. 9–26 oraz T. Musioł, *Działalność Instytutu Pedagogiki*, w: „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu” S.A. Pedagogika X, Opole 1977, s. 249–260.

oraz studia z zakresu nauczania początkowego. Wszystkie cieszyły się tak dużą popularnością wśród studentów, że ilościowo zdominowały Wydział Filologiczno-Historyczny³⁰. W czasie sprawowania funkcji dyrektora Instytutu T. Musioł był członkiem Zakładu Historii Wychowania i Oświaty, kierowanego przez doc. dr. hab. Franciszka Marka. Z opolską uczelnią profesor rozstał się w 1992 r., bowiem od czasu przejścia na emeryturę w 1978 r. był nadal zatrudniony na połowie etatu, prowadząc zajęcia dydaktyczne ze studentami.

T. Musioł był aktywny także w społecznych organizacjach naukowych. Od 1955 r. był członkiem Opolskiego Towarzystwa Naukowego, w którym pełnił funkcję wiceprezesa przez okres dziesięciu lat. Od 1967 r. pełnił funkcję sekretarza redakcji „Kwartalnika Opolskiego”, był członkiem Rady Naczelnej Towarzystwa Rozwoju Ziem Zachodnich i wiceprzewodniczącym Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce w zespole ds. obozów koncentracyjnych. Zmarł 4 marca 1995 r.

Teodor Musioł na trwałe zapisał się w polskiej pedagogice, a szczególnie w dziedzinie historii oświaty i wychowania³¹. Jego dorobek naukowy liczy ponad 200 publikacji. Są to: monografie, artykuły w czasopismach i pracach zbiorowych i recenzje. Jego publikacje naukowe można podzielić na trzy grupy:

1. Prace pedeutologiczne oraz z zakresu organizacji szkolnictwa na Śląsku w okresie powojennym. Publikacje te mają bezpośredni związek z jego aktywnością zawodową na różnych stanowiskach nadzoru pedagogicznego. Szczególnie miejsce zajmują opracowania dotyczące nauczyciela i jego misji w szkole, takie jak m.in.: *Badania z dziejów szkolnictwa Śląska Opolskiego*, Opole 1958; *Nauczyciel w środowisku autochtonicznym na Opolszczyźnie*, Opole 1960; *Nauczyciele w społecznym ruchu naukowym na Śląsku*, Opole 1975. Pokazuje w nich ich aktywność kulturalną, społeczną i naukową, bowiem *zawód nauczycielski to nie tylko nauczanie i wychowanie, ale funkcje nauczyciela ogarniają również powinności naukowe*³². Sam T. Musioł wspierał aspiracje naukowe nauczycieli, o czym świadczy fakt, iż wśród wypromowanych przez niego 31 doktorów nauk humanistycznych znaczącą większość stanowili aktywni pedagodzy. Publikując swoje prace w czasopismach pedagogicznych, zwracał szczególną uwagę na ukazanie obrazu szkolnictwa śląskiego wszystkich szczebli, jego problemów i potrzeb na tle przemian społeczno-politycznych i kulturowych dokonujących się w okresie Polski Ludowej. Zaliczyć do nich można pracę zbiorową *Oświata na Opolszczyźnie w latach 1945–1959* (Katowice 1961). Akcentował potrzebę wypełniania przez nauczyciela zarówno zadań specjalisty przedmiotowego, jak i wychowawcy. Dokonał analizy realizacji obowiązku szkolnego na Opolszczyź-

³⁰ S. Nicieja, *Wyższa Szkoła...*, s.150–151.

³¹ O T. Musiole jako historyku wychowania w pracy: W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006, passim.

³² Cyt. za: T. Wróblewska, *Teodora Musioła myśl pedagogiczna*, w: *Dramat wychowania w czasach pogardy*, pod red. Z. Jasińskiego i F. A. Marka, Opole 1989, s. 48.

nie, rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego w porównaniu do czasów przedwojennych. Pisał również o nauczycielu i jego pracy w okresie międzywojennym, wskazując na jego twórczy stosunek do pracy dydaktycznej oraz kulturotwórcze i narodowe oddziaływanie na najbliższe środowisko społeczne.

2. Prace z zakresu dziejów polskiego szkolnictwa na Górnym Śląsku. Bogaty jest jego dorobek z zakresu dziejów edukacji na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym. Sam w tamtym czasie był uczniem, a następnie nauczycielem w polskiej części regionu, i wiele informacji posiadał z własnego doświadczenia. Był badaczem rekonstruującym historię regionalną szkolnictwa polskiego w rejencji opolskiej. Publikacje będące podstawą uzyskania dwóch stopni naukowych – doktora (*Publiczne szkoły powszechne mniejszości polskiej na Śląsku Opolskim w latach 1923–1939*, Opole 1961) i doktora habilitowanego (*Polskie szkolnictwo prywatne na Śląsku Opolskim w latach 1930–1939*, Opole 1962) są tego doskonałym przykładem. Przedstawił problemy zarówno prywatnego, jak i publicznego szkolnictwa polskiego w rejencji opolskiej w okresie międzywojennym. *Wykorzystanie modelowej wiedzy o regionie pozwoliło mu na wyeksponowanie w jego pracach funkcji dydaktycznej i społeczno-wychowawczej szkół i instytucji oświatowych, które z reguły powstawały w wyniku określonych potrzeb i potrzeby te zaspokajały* – napisał profesor Stanisław Michalski³³. Opublikowane prace badawcze dotyczyły głównie dziejów walki o polskie szkolnictwo mniejszościowe, publiczne i prywatne, strajków szkolnych podejmowanych przez uczniów z rodzin polskich w obronie nauczania religii i innych przedmiotów w języku ojczystym po zakończeniu I wojny światowej (*Strajki szkolne na Górnym Śląsku w latach 1906 i 1920*, Warszawa–Wrocław 1970).

3. Prace związane z martyrologią Polaków podczas II wojny światowej. Z tego zakresu szczególną wartość posiada monografia *Dachau 1933–1945* stanowiąca wnikliwe studium o pierwszym hitlerowskim obozie koncentracyjnym w Europie, ukazujące zarówno terror hitlerowski, jak i obozowy ruch oporu. Przez wielu uznawane jest za dzieło życia T. Musioła. W tej pracy została przedstawiona historia obozu, skład władz obozowych i załogi, społeczność uwięzionych, warunki codziennego życia i pracy, funkcjonowanie obozowej służby lekarskiej prowadzącej pseudomedyczne eksperymenty. Swoją analizę skoncentrował autor na adaptacji uwięzionych do warunków obozowych oraz do zaistniałych po wyzwoleniu. Przedstawiony został też proces 49 członków obozowej załogi SS. Inspiracją do napisania monografii były własne doświadczenia T. Musioła, lecz praca ta jest oparta o bogate materiały źródłowe, archiwalne i literaturę przedmiotu. W jej *Zakończeniu* T. Musioł napisał: *Ludzie patrzą już z oddalenia na te sprawy, nie zna ich niemal młodzież. Oby książka niniejsza dała im choć przybliżony obraz tego, co się na tym skrawku ziemi naprawdę działo*³⁴. W ten nurt

³³ S. Michalski, „Droga przez mękę”. *Kilka refleksji po przeczytaniu „Listów z Dachau” prof. Teodora Musioła*, w: *Dramat wychowania...*, s. 36.

³⁴ T. Musioł, *Dachau 1933–1945*, Opole–Katowice 1971, s. 278.

wpisuje się również kolejna praca pt. *Listy z Dachau*, mająca charakter źródłowy. Zawiera ona listy pisane z Dachau przez T. Musioła do żony Władysławy. *Listy te* – napisał S. Senft – są raczej źródłem do pogłębionej analizy postawy więźnia, jego przeżyć wewnętrznych, rozterek, niepokojów, nadziei i wątpliwości³⁵. Pokazują go również jako człowieka cechującego się odwagą cywilną i osobistą, godnością i patriotyzmem, posiadającego zasady, których nie zdradził nawet w ekstremalnych warunkach życia obozowego.

W swoim długim życiu Teodor Musioł był osobą optymistycznie nastawioną do świata, życzliwą młodym adeptom nauki, wspierającą ich i inspirującą do badań naukowych. W utworzonym przed ponad 40 laty Instytucie Pedagogiki wykształciło się wielu społeczników, dobrych pedagogów, organizatorów życia kulturalnego i oświatowego oraz badaczy problematyki historyczno-oświatowej, jak i związanej z problemami aktualnymi w systemie edukacji drugiej połowy XX stulecia. Wydaje się, że powinnością młodszych pokoleń jest ocalenie od zapomnienia nieżyjących, starszych badaczy i organizatorów nauki z różnych regionów kraju. Jego odważna i bezkompromisowa droga życiowa do dzisiaj budzi szacunek byłych współpracowników i uczniów.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Uniwersytetu Opolskiego: Teczka akt osobowych T. Musioła.

Zbiory Specjalne Instytutu Śląskiego: Materiały archiwalne Opolskiego Towarzystwa Naukowego w Opolu.

Opracowania:

Być sobą. Teodora Musioła jubileusz 50-lecia pracy naukowej, red. J. Kroszel, Opole 1988.

Dramat wychowania w czasach pogardy, red. Z. Jasiński, F. A. Marek, Opole 1989.

Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa, pod red. H. Borka i J. Jakubowskiego, Opole–Wrocław 1970 .

Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Opolu 1966–1986, opr. A. Guzik i J. Suchy, Opole 1986.

Lis M., *Słowo o Autorze*, w: T. Musioł, *Listy z Dachau*, Opole 1984.

Marek F., *Profesor dr hab. Teodor Musioł – człowiek i dzieło w 65 rocznicę urodzin i 45-lecie pracy nauczycielskiej i badawczej*, w: „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu ” S.A. Pedagogika IX, Opole 1976.

³⁵ S. Senft, *Problematyka walki i martyrologii w pracach Teodora Musioła*, w: *Być sobą...*, s. 40.

Musiół T., *Działalność Instytutu Pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu ” S.A. Pedagogika X, Opole 1977.

Musiół T., *Listy z Dachau*, Opole 1984.

Musiół T., *Dachau 1933–1945*, Opole–Katowice 1971.

Musiół T., *W służbie oświaty na Śląsku*, Opole 1979.

Nicieja S., *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu 1950–1990*, Opole 1990.

Nicieja S., *Alma Mater Opoliensis. Ludzie – fakty – wydarzenia. Księga jubileuszowa w 50. rocznicę Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu i 10. rocznicę powstania Uniwersytetu Opolskiego*, Opole 2005.

Sala W., *Do powstańców śląskich młodych zaciągają...*, Katowice 1982.

Słownik pedagogów polskich, red. W. Bobrowska-Nowak i D. Drynda, Katowice 1998.

Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006.

Teodor Musiół – an organizer of scientific life and higher education in the Opole Region

Summary

Teodor Musiół was an important figure in the scientific and social life of Opole Silesia. His ties with Opole date to 1950, when he was appointed the Director of the Department of Education of the National Council of the Province. As the chief education officer he contributed greatly to the formation of the scientific environment in Opole Region. It was upon his initiative and with his co-participation that the institution of Social Fund for Building Schools, Teachers' Studies in Racibórz and Opole, Teachers' Training College in Opole and the Consultation Centre of Gliwice Technical University (the branch transforming later into Engineers' College of Opole), and the Silesian Institute of Opole were established. He was the first Director of the Institute of Pedagogy in the Teachers' College. Apart from organizational achievements his pedagogical output deserves attention as well – mainly in the field of the history of child-rearing and education. He published over 200 scientific works of considerable cognitive value in the field of pedeutology, the history of education in Upper Silesia, as well as the martyrdom of Poles during the Second World War.

Keywords: educator, organizer of higher education, historian of education, researcher of the history of education in Upper Silesia.

GRZEGORZ MICHALSKI
Łódź

TADEUSZ JAŁMUŻNA (1939–2006) – POLSKI HISTORYK WYCHOWANIA

Tadeusz Jałmużna urodził się 3 listopada 1939 r. w miejscowości Kolonia Łaznów (woj. łódzkie). Rodzina, w której przyszedł na świat, zamieszkiwała na tej ziemi od kilku pokoleń, pielęgnując w tym środowisku polską kulturę i wielowiekowe tradycje włościańskie¹. Jego ojciec, Jan, prowadził niewielkie gospodarstwo rolne i pracował na kolei, natomiast matka, Irena z domu Wilczek – zajmowała się wyłącznie domem i wychowywaniem jedyne dziecko.

Podstawowe wykształcenie T. Jałmużna otrzymał w szkole w Łaznowie, w której działalność edukacyjną dla dzieci chłopów osiadłych w kilku pobliskich wsiach prowadzono już od czasów Księstwa Warszawskiego². Następnie kształcił się w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Piotrkowie Trybunalskim i po zdaniu tam w 1957 r. egzaminu dojrzałości otrzymał pełne przygotowanie do nauczania we wszystkich klasach szkoły podstawowej³. Pomimo nie najlepszej

¹ Zob. katalog zasobów metrykalnych Parafii Rzymsko-Katolickiej w Łaznowie, Internet, (dostęp: 21.04.2015 r.), dostępny: <http://www.genealodzy.pl>

² Szkołę elementarną w tej wsi założono już w 1808 r. na podstawie ustawy Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego pt. *Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych* (1808). Warto zauważyć, że wspomniany akt prawny ustanowił także obowiązek szkolny. Zob. więcej na ten temat: S. Ignar, *Historia szkoły w Łaznowie*, Warszawa, LSW, 1959; E. Podgórska, *Poglądy chłopów na funkcje szkoły w drugiej połowie XIX wieku na przykładzie Łaznowa*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1969, z. 63, Seria 1, Nauki Humanistyczno-Społeczne.

³ Rok szkolny 1953/1954, w którym T. Jałmużna zaczął pobierać naukę w PLP w Piotrkowie, był ostatnim rocznikiem uczniów, których przygotowywano do nauczania wszystkich przedmiotów w szkole podstawowej. Rozwiązanie to obowiązywało od roku szkolnego 1950/1951. Do ogłoszonego na rok szkolny 1953/1954 programu nauczania wprowadzono, obok przedmiotów pedagogicznych, również metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących. Zwiększono także przydział godzin na nauczanie języka polskiego, języka rosyjskiego, nauki o Polsce i świecie współczesnym, nauki o społeczeństwie oraz matematyki. Kolejna zmiana w tym zakresie nastąpiła od roku szkolnego 1954/1955. Odtąd wszystkie funkcjonujące licea pedagogiczne, także te ze specjalizacją w dziedzinie języka rosyjskiego, wychowania fizycznego, w zakresie zagadnień harcersstwa oraz w zakresie opieki nad dzieckiem, przygotowywały wyłącznie do nauczania w klasach od pierwszej do czwartej szkoły podstawowej. Niektóre spośród nich, oprócz klas typu zasadniczego, mogły tworzyć klasy

sytuacji materialnej, w jakiej wówczas się znajdował, skorzystał z możliwości odroczenia nakazu pracy⁴ i przez następne dwa lata kontynuował – w tym samym mieście – naukę historii w Studium Nauczycielskim⁵. Po jej ukończeniu, zwieńczonym dyplomem nauczyciela, przez rok był zatrudniony w Szkole Podstawowej nr 77 w Łodzi (1959/1960), gdzie prowadził lekcje języka polskiego, później przez trzy lata wykładał w Liceum Ogólnokształcącym dla Pracujących w Łodzi (1965–1968). Pracował także na etacie pedagoga w Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Łodzi (1966–1968).

Przełomowym momentem w biografii T. Jałmużny był rok 1960, kiedy rozpoczął edukację na Uniwersytecie Łódzkim. Wybierając pedagogikę jako kierunek studiów, uczestniczył w zajęciach dydaktycznych, które prowadzili wybitni uczeni tego okresu, między innymi Stanisław Gerstman, Aleksander Kamiński, Karol Kotłowski, Stefan Truchim⁶ i Eugenia Podgórska⁷. Ze względu na wykrystalizowane już w Studium Nauczycielskim zainteresowania historią

typu harcerskiego, które, niezależnie od kształcenia do zawodu nauczyciela klas I–IV, dodatkowo nauczały do pracy w charakterze przewodnika harcerskiego lub do objęcia stanowiska wychowawcy w placówkach opieki nad dzieckiem i młodzieżą. Zob. *Zarządzenie Ministra Oświaty z 23 sierpnia 1950 r. w sprawie programu nauczania w liceum pedagogicznym na rok szkolny 1950/1951*, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (dalej: Dz. U. MO) z 1950 r. Nr 16, poz. 209; *Zarządzenie Ministra Oświaty z 21 września 1954 r. w sprawie przekształcenia liceów pedagogicznych przygotowujących kandydatów na nauczycieli dla klas I–VII szkół podstawowych – na czteroletnie licea pedagogiczne przygotowujące kandydatów na nauczycieli dla klas I–IV szkół podstawowych*, w: Dz. U. MO z 1954 r. Nr 13, poz. 107; Por. też: B. Ratuś, *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944–1970): działalność dydaktyczno-wychowawcza*, Warszawa–Poznań, PWN, 1974.

⁴ W tym czasie absolwenci liceów pedagogicznych byli ustawowo pozbawieni samodzielnego decydowania, gdzie podejmą zatrudnienie. Otrzymywali oni urzędowe skierowania do pracy w szkołach, niekiedy bardzo oddalonych od miejsca stałego zamieszkania. Jedyną możliwością odroczenia nakazu pracy było podjęcie nauki w Studium Nauczycielskim. Zob. *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 14 czerwca 1954 r. w sprawie utworzenia dwuletnich Studiów Nauczycielskich i likwidacji Wyższych Kursów Nauczycielskich*, w: Dz. U. MO z 1954 r. Nr 9, poz. 68.

⁵ Pierwsze studia nauczycielskie rozpoczęły działalność w roku 1954/55 i do roku 1957/1958 przygotowywały nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów w szkole podstawowej w klasach od piątej do siódmej, a po reformie szkolnictwa z 1961 r. – do ósmej. Od roku szkolnego 1957/1958 wprowadzono kształcenie w zakresie jednej specjalności.

⁶ S. Truchim (1896–1967) ukończył studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 1920 r. uzyskał w tej uczelni stopień doktora filozofii z zakresu historii. Po habilitacji w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (WWP) i na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Był profesorem WWP. W latach 1929–1939 wykładał także w oddziale łódzkim tej uczelni. Specjalizował się w historii wychowania i kultury. Kiedy w 1945 r. objął kierownictwo Zakładu Historii Szkolnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, którego notabene był współtwórcą, legitymował się w tej dziedzinie znaczącym dorobkiem naukowym. Zob. m.in.: E. Podgórska, *Stefan Truchim (1896–1967)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, nr 3, s. 325–330; I. Michalska, *Naukowe związki łódzkich historyków wychowania z Krakowem*, w: „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia II 2010, Folia 77, s. 57–66.

⁷ E. Podgórska (1914–2006) po studiach na Wydziale Pedagogicznym łódzkiego oddziału WWP (1936–1939) zapisała się pod koniec 1940 r. na tajne komplety tej uczelni w Warszawie, w której w maju 1944 r. otrzymała dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki. W latach 1946–1949 studiowała historię na UL i uzyskała w tej dziedzinie absolutorium. Na podstawie rozprawy pt. *Sejm Galicyjski a oświata ludowa w latach 1861–1895*, napisanej pod kierunkiem S. Truchima, nadano jej stopień naukowy doktora filozofii w zakresie pedagogiki. Od 1945 r. pracowała na UL. Zob. m.in.: G. Michalski, *Podgórska Eugenia (1914–2006)*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner i W. Szulakiewicz, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008, s. 658–662; E. Witkowska, *Eugenia Podgórska. (1914–2006)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 3, s. 185–188.

spośród wszystkich nauczycieli największą rolę w jego karierze zawodowej odegrało dwóch ostatnich wykładowców. Świadczy o tym nie tylko to, że dokonując wyboru seminarium dyplomowego, zdecydował się na tematykę zaproponowaną przez Katedrę Historii Wychowania i Oświaty, gdzie pod kierunkiem docenta E. Podgórskiej przygotował pracę magisterską pt. *Walka nauczycielstwa o szkołę polską w Królestwie Polskim w końcu XIX i na początku XX wieku*, ale przede wszystkim fakt, że pomimo podjęcia (po ukończeniu studiów w 1965 r.) stałego zatrudnienia w szkole nie przerwał swoich kontaktów z uczelnią i zaczął regularnie uczęszczać na seminarium doktorskie z zakresu historii wychowania, którym kierował S. Truchim i E. Podgórska. Ponieważ już wcześniej dał się poznać jako osoba o ponadprzeciętnej inteligencji, wyjątkowych zdolnościach i nieczęsto spotykanej predylekcji do pracy badawczej, szybko ustalił ze swoimi mistrzami naukowymi problematykę rozprawy doktorskiej⁸. Po wielu latach starannych i dogłębnych poszukiwań materiałowych w kilkunastu archiwach warszawskich i łódzkich oraz kwerend bibliotecznych, a także analiz tzw. źródeł wywołanych przygotował pod kierunkiem doc. Eugenii Podgórskiej dysertację pt. *Tajne nauczanie w Łodzi i w województwie łódzkim w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, której obrona odbyła się w 1973 r. na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego⁹.

Jeszcze na kilka lat przed uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, odpowiadając pozytywnie na propozycję prof. E. Podgórskiej, ówczesnego kierownika Zakładu Historii Wychowania i Oświaty, T. Jałmużna na stałe związał się z Uniwersytetem Łódzkim, gdzie kolejno zajmował stanowiska: asystenta (1968–1973), adiunkta (1973–1985), docenta¹⁰ (1985–1990), profesora nadzwyczajnego (1990–2001), profesora zwyczajnego¹¹ (2001–2006).

W 1984 r. T. Jałmużna objął na Uniwersytecie Łódzkim funkcję kierownika Zakładu Historii i Teorii Wychowania, a od 1991 r. – kierownika Katedry Historii Wychowania i Pedagogiki. Jako przełożony przywiązywał wielką rolę do rozwoju naukowego swoich pracowników, inspirując, zachęcając i stwarzając merytoryczno-organizacyjne warunki do podejmowania przez nich wyzwań na drodze do osiągnięcia kolejnych stopni w karierze naukowej. W rezultacie tak prowadzo-

⁸ Była ona kontynuacją projektu dydaktyczno-naukowego, który w 1945 r. zainicjował S. Truchim. Pod jego kierunkiem w Zakładzie Historii Szkolnictwa w ciągu kilku powojennych lat powstało kilkanaście prac magisterskich dotyczących tajnego nauczania w czasach okupacji hitlerowskiej. Ich autorami byli studenci, którzy podczas wojny albo sami prowadzili działalność dydaktyczną, albo byli jej organizatorami. Zob. T. Jałmużna, W. Leżańska, E. Witkowska, *Rola i znaczenie prac magisterskich z historii wychowania w edukacji pedagogicznej*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, t. XXXII, s. 219.

⁹ Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego (dalej: AUŁ), Teczka doktorska, sygn. 90a.

¹⁰ Stopień doktora habilitowanego uzyskał na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego w 1983 r. na podstawie pracy pt. *Pedagogika »szkoły pracy« w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*. Zob. AUŁ, Teczka habilitacyjna, sygn. 113.

¹¹ Tytuł profesora nauk humanistycznych otrzymał w 2000 r. Zob. *Profesor Tadeusz Jałmużna*, w: „Kronika. Pismo Uniwersytetu Łódzkiego” 2000, nr 1, s. 13.

nej polityki kadrowej trzech pracowników obroniło prace doktorskie, a kolejnych czterech pozytywnie zakończyło przewody habilitacyjne¹².

Należy nadmienić, że T. Jałmużna był promotorem 10 dysertacji doktorskich przygotowanych przez asystentów kierowanej przez niego Katedry, pracowników innych uczelni oraz osób niezwiązanych ze szkolnictwem wyższym. Tematyka prac dotyczyła głównie dziejów czasopiśmiennictwa dla dzieci, nauczycieli i wychowawców, przeszłości szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej oraz wychowania i opieki, historii kształcenia nauczycieli, myśli pedagogicznej i działalności uznanych pedagogów¹³.

Wyrazem zaufania i docenienia przez społeczność akademicką kompetencji merytorycznych oraz umiejętności organizacyjnych był wybór T. Jałmużny na urząd dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu, który sprawował w latach 1996–1999¹⁴. Wcześniej współkierował – w randze prodziekana – Wydziałem Filozoficzno-Historycznym (1987–1991) i Wydziałem Nauk o Wychowaniu (1991–1996).

Przeszło dwadzieścia lat (1984–2006) T. Jałmużna redagował też czasopismo naukowe Uniwersytetu Łódzkiego „Acta Universitatis Lodziensis”, początkowo pod nazwą „Folia Paedagogica et Psychologica”, później „Folia Paedagogica”, a następnie „Łódzkie Studia Pedagogiczne”. Wchodził również w skład redakcji innych periodycznych wydawnictw naukowych: Rady Redakcyjnej „Biuletynu Historii Wychowania” – organu naukowego Towarzystwa Historii Edukacji, Kolegium Redakcyjnego „Życia Szkoły”, Rady Wydawniczej „Przeglądu Edukacyjnego” i Komisji Wydawniczej przy Łódzkim Towarzystwie Naukowym.

Niezależnie od działalności redaktorskiej T. Jałmużna uczestniczył w pracach organizacji naukowych. Był członkiem zwyczajnym Łódzkiego Towarzystwa Naukowego (1985–2006), członkiem-założycielem Towarzystwa Historii Edukacji (2000–2006), członkiem (1999–2002), a następnie przewodniczącym (2003–

¹² W kolejności stopnie naukowe doktora uzyskali: Iwonna Michalska, Nella Stolińska-Pobralaska i Beata Szczepańska, natomiast stopnie naukowe doktora habilitowanego: Wiesława Leżańska, Sławomir Sztobryn, Grzegorz Michalski i Mirosława Zalewska-Pawlak.

¹³ Iwonna Michalska, *Czasopisma Związku Nauczycielstwa Polskiego dla dzieci w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* (1991); Ewa Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce w latach 1912–1939* (1994); Anna Pikała, *Kształcenie nauczycieli wychowania muzycznego w wybranych uczelniach wyższych w Polsce w latach 1945–1990* (1996); Nella Stolińska-Pobralaska, *Zakładowe formy opieki całkowitej nad dzieckiem w Łodzi w Drugiej Rzeczypospolitej* (1999); Beata Szczepańska, *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939* (2000); Ewa Wiśniewska, *Kształcenie, doszkadzanie i doskonalenie nauczycieli w Płocku w okresie międzywojennym i po 1945 roku* (2000); Grażyna Sztanke, *Obraz rodziny w polskich czasopismach pedagogicznych i psychologicznych 1945–1990* (2000); Agnieszka Zientarska, *Szkola i nauczyciel w polskiej literaturze pięknej w latach 1864–1918* (2002); Edward Wieczorek, *Działalność biskupa Michała Klepacza w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej* (2002); Dorota Depczyńska, *Poglądy i działalność pedagogiczna Natalii Han-Ilgiewicz* (2005).

¹⁴ T. Jałmużna był członkiem zespołu, który przygotowywał dokumentację dotyczącą powołania do życia Wydziału Nauk o Wychowaniu. Powstał on w 1991 r. z wydzielenia funkcjonujących dotąd na Wydziale Filozoficzno-Historycznym katedr i zakładów pedagogicznych i psychologicznych oraz inkorporowaniu do UŁ łódzkiej filii Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. T. Jałmużna nie skorzystał z propozycji rektora UŁ, aby objąć urząd dziekana nowo powstałego wydziału. Wówczas została nim prof. Ewa Marynowicz-Hetka.

–2006) Komisji Badań nad Pokojem Łódzkiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk. O kilkuletniej działalności w tej instytucji, napisano: *Idea wychowania dla pokoju była Mu szczególnie bliska, dlatego bardzo aktywnie przewodniczył Komitetowi Badań nad Pokojem [...]. Dla idei tej z dużym powodzeniem integrował przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych z różnych krajów oraz nauczycieli i wychowawców, którzy bezpośrednio wcielali ją życie. Zapamiętajmy Jego podstawową dewizę życiową: „bądźmy normalni, to wystarczy do trwania w pokoju”*¹⁵.

Szczególne miejsce w działalności naukowej T. Jałmużny zajmowała współpraca z uczelniami zagranicznymi: Uniwersytetem J. A. Komeńskiego w Bratysławie na Słowacji, Uniwersytetem Justusa Leibiga w Giessen¹⁶ oraz ze słoweńskim Instytutem Pedagogiki w Lublanie. Z jego inicjatywy, od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku, interdyscyplinarny zespół badawczy przygotowywał rozprawy, które ukazywały różne obszary i rejony oświaty w obydwu państwach, zarówno w wymiarze historycznym, jak i współczesnym¹⁷. Partnerzy słoweńscy tak wspominają wieloletnią kooperację: *Tadeusz kochał Lublanę, cieszył się zawsze z naszych spotkań i my wszyscy mieliśmy okazję wiele się od Niego nauczyć. Do współpracy naukowej na konferencjach i sympozjach, na których spotykaliśmy się odnosił się zawsze z wielkim entuzjazmem i szacunkiem, która dobrze świadczyła o długiej polskiej tradycji uniwersyteckiej. Był nam zawsze bliiski i jako uczonec, i jako człowiek*¹⁸. T. Jałmużna odbywał również liczne studyjne podróże do ośrodków akademickich w Austrii, Niemczech, Czechosłowacji, na Litwie i Słowacji.

Do ważnego obszaru pozauniwersyteckiej aktywności dydaktycznej i organizacyjnej T. Jałmużny należało jego zaangażowanie w prace instytucji, które albo rozstrzygały o perspektywach i kształcie kształcenia nauczycieli, albo przygotowywały ich do wykonywania zawodu. W drugiej połowie lat 90. XX wieku przewodniczył Radzie Programowej ds. Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli przy Wojewodzie Łódzkim, pracował w piotrkowskiej filii Wyższej Szkole Ped-

¹⁵ Są to słowa z dedykowanej mu książki. Zob. *Pokój jako przedmiot badań społecznych i pedagogicznych*, red. W. Leżańska, T. Jałmużna, Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, 2006, s. 3.

¹⁶ W ramach tej współpracy T. Jałmużna między innymi opublikował w Niemczech obszerny artykuł na temat pedagogiki szkoły pracy w Polsce w okresie międzywojennym. Zob. *Pedagogik der „Arbeitschule” in Polen im Zeitraum zwischen 1918–1939*, w: *Das Anthragogische Problem in der Pedagogischen Grundlagenforschung in der Historia i Teoria Wychowania in der Didaktika, Ergebnissesiner Koopertion von Erziehungswissenschaftlern im Rahmen der Universitat-partnerschaft Giessen-Lódz, einzwischenbilanz*, red. V. M. Schulz, Bad Honnef 1986.

¹⁷ Wynikiem tej kooperacji było kilka wydawnictw, w których zostały zamieszczone artykuły badaczy słoweńskich i pracowników Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ. Zob. *Pedagogika wczesnoszkolna i kształcenie nauczycieli w Polsce i Słowenii*, Łódź 1998, ss. 242; „The School Field” 2000, številka XI, Tematska Številka: „Vlogapedagošketeorijev šolskihreformah na Polskem in v Sloveniji”, ss. 158; *Invenšolska dejavnost učiteljev*, ur. V. Vendramin, Ljubljana 2004, ss. 144; „Solsko Polje” 2007, številka 7/8, Tematska Številka: *Jezik v vzgoji in izobraževanju – vpliv na teorio in prakso*, ss. 220.

¹⁸ List kondolencyjny z Instytutu Pedagogiki w Lublanie, który został przełożony na język polski przez prof. Bożenę Ostromecką-Frączak, slawistkę z UŁ. Archiwum domowe autora.

gogicznej im. J. Kochanowskiego w Kielcach, był nauczycielem, a zarazem pełnił funkcję konsultanta naukowego w Kolegium Nauczycielskim w Zgierzu i Płocku. W przypadku tej ostatniej placówki odegrał istotną rolę w przekształceniu jej w 1999 r. w Państwową Wyższą Szkołę Zawodową. Niezależnie od pracy na stanowisku profesora w tej publicznej uczelni w tym samym charakterze wykładał historię wychowania i kierował seminariami dyplomowymi w uczelniach niepublicznych: Wyższej Szkole Ekonomiczno-Humanistycznej w Skierniewicach (1996–2006) i Wyższej Szkole Informatyki w Łodzi (1997–2006).

W badaniach naukowych w zakresie historii wychowania T. Jałmużna skoncentrował się na kilku obszarach tematycznych¹⁹. W pierwszych latach swoich poszukiwań badawczych przedmiotem dociekań uczynił problemy oświaty, nauki i kultury na ziemiach polskich w czasie drugiej wojny światowej. Do owoców tych kwerend należą liczne artykuły²⁰ oraz opublikowana w 1977 r. monografia pt. *Tajne nauczanie na ziemi łódzkiej w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, w której z jednej strony przedstawił sytuację, w jakiej znalazła się ludność Łodzi i województwa łódzkiego po zajęciu tych ziem przez niemieckiego najeźdźcę, a także rozważał o genezie konspiracyjnej aktywności oświatowej, z drugiej – omówił organizację i program działania w tej dziedzinie ukrywających się lokalnych władz oraz odtworzył różnorodność form tajnej działalności oświatowej i kulturalnej, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania szkolnictwa powszechnego oraz średniego.

Z udziału T. Jałmużny w zebraniach naukowych Zakładu Historii Wychowania Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, którymi kierował Stanisław Michalski, zrodził się u niego, pod koniec lat 70. XX w., plan przeprowadzenia badań nad dziejami teorii i praktyki pedagogicznej. Odnajdując potwierdzenie słuszności tego zamiaru w wypowiedziach ówczesnych pedagogów, którzy wyrażali pogląd, że *przeszłość wywiera potężny wpływ na wychowanie [...], a współczesna edukacja nosi wiele śladów minionych epok*²¹, skoncentrował swoje zainteresowania na okresie Drugiej Rzeczypospolitej, aby zrekonstruować, jak w tamtych czasach wyglądało kształcenie nauczycieli, i udowodnić, że nie wolno zapominać o dorobku w tym zakresie, lecz należy przyjąć wobec niego otwartą postawę, która umożliwi zrozumienie, iż aktualnych problemów oświatowych i pedagogicznych nie da się wyjaśniać i rozpatrywać bez historycznej o nich wiedzy. Temu zadaniu w pierwszym rządzie miała służyć wydana w 1983 r. książka zatytułowana *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ*

¹⁹ Łącznie jest autorem przeszło 200 pozycji, w tym publikacji zwartych, rozpraw i artykułów.

²⁰ Zob. np. *Formy walki oświatowo-kulturalnej w województwie łódzkim w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, w: „Rocznik Łódzki” 1970, t. XIV, s. 139–148; *Martyrologia nauczycieli województwa łódzkiego w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, w: „Rocznik Łódzki” 1972, t. XVI, s. 323–388; *Działalność oświatowo-kulturalna harcerstwa na ziemi łódzkiej w latach 1939–1945*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1977, Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 13, s. 75–84.

²¹ *Oświata i wychowanie w toku przemian*, adaptacja i red. nauk. A. Mońka-Stanikowa, Warszawa, PWN, 1979, s. 40. Z oryginału francuskiego książkę tę pt. *! Education en devenir* (Paris, UNESCO, 1975) przetłumaczyła J. Sadowska.

na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych. W rozprawie tej zapoznawał czytelników z założeniami teoretycznymi pedagogiki „nowego wychowania”, która narodziła się na przełomie XIX i XX wieku w Europie Zachodniej oraz Stanach Zjednoczonych. Podkreślając, że wymierzona była przeciwko ówczesnej szkole herbartowskiej, ukazał realizację tej koncepcji pedagogicznej w praktyce dydaktycznej, skupiając się na projekcie nauczania całościowego: metodzie projektów, ośrodkach zainteresowania, nauczaniu łącznym oraz na idei nauczania indywidualizującego: planie daltońskim, metodzie winnetkowskiej, uczeniu się pod kierunkiem. Dokonując wnikliwego przeglądu recepcji „nowego wychowania” w Polsce międzywojennej, zaznaczał, że w kraju nad Wisłą określano ją najczęściej mianem „nowej szkoły”, „szkoły twórczej”, „szkoły pracy samorozwojowej”, „żywej szkoły” lub „szkoły pracy”, podkreślając, że pomimo przyjmowania różnych nazw dla tego kierunku w polskiej pedagogice w każdym jednak przypadku znajdowały swoje odzwierciedlenie poszczególne tendencje merytoryczne, które występowały za granicą. Analizując natomiast treści i organizację procesu nauczania oraz wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli, wyeksponował wykorzystywanie w tym procesie przejętych z tzw. szkoły pracy form i metod pracy pedagogicznej, które uatrakcyjniając jej przebieg, zapewniały uczniom aktywne i samodzielne poszukiwanie i zdobywanie wiedzy²².

Dostrzegając, jak wielką rolę w dziejach szkolnictwa i wychowania zawsze odgrywały wybitne osoby, T. Jałmużna zainteresował się tymi pedagogami i działaczami oświatowymi, których poglądy nic nie straciły ze swej aktualności. Opracowując sylwetki Jerzego Ostrowskiego, Stefania Kuropatwińskiej i Stanisława Mariana Dobrowolskiego, nie tylko zanalizował różne obszary aktywności dydaktycznej i wychowawczej tych postaci oraz wkład, jaki wniosły do rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej, ale wyliczył również te ich osiągnięcia, które nadal mogą stanowić inspiracje dla władz oświatowych i pracowników szkoły²³.

Po przeprowadzeniu w latach 90. XX w. pracochłonnych kwerend źródłowych nad łódzkimi szkołami i instytucjami kształcenia nauczycieli w Drugiej Rzeczy-

²² Zob. także inne teksty T. Jałmużny na ten temat, np. książkę: *Łódzkie czasopisma szkolne w latach międzywojennych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1998, ss. 125 oraz artykuły: *Aktualność koncepcji pedagogicznych Henryka Rowida*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1977, Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 21, s. 15–22; *Poglądy na nauczanie i wychowanie w polskiej pedagogice „szkoły pracy” w okresie II Rzeczypospolitej*, w: „Łódzkie Zeszyty Historyczne” 1986, z. 7, s. 5–40; *Pozaszkolna działalność nauczycieli szkół powszechnych na wsi w latach 1918–1939*, w: „Acta Universitatis Lodzensis” 1987, Folia Paedagogica et Psychologica, z. 17, s. 351–382; *Wpływ „nowego wychowania” na nauczanie języka polskiego*, w: *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. R. Kucha, K. Poznański, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1989, s. 339–347; *Polska „szkoła pracy” w pedagogice międzywojennej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1991, s. 147–159.

²³ Zob. np. *Stefania Kuropatwińska – pedagog ziemi łódzkiej*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1979, „Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 45, s. 95–104; *Kierunki aktywności pedagogicznej Jerzego Ostrowskiego*, w: „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1980, „Pedagogika. Historia Wychowania”, nr 10, s. 83–98; *Stanisław Marian Dobrowolski – pedagog i oświatowiec 1883–1978*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1992, ss. 86.

pospolitej i w okresie Polski Ludowej, T. Jałmużna opracował szereg problemów, które nie były wcześniej dogłębnie podejmowane przez innych badaczy. W ich wyniku na stałe wprowadził do historiografii oświatowo-pedagogicznej wiedzę o przeszłości łódzkich szkół powszechnych i średnich, a także szkół specjalnych, działalności w Łodzi w latach 1946–1956 Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a także funkcjonowaniu w tym mieście w latach 1918–1939 zakładów kształcenia nauczycieli: seminarium nauczycielskiego, liceum pedagogicznego, studium nauczycielskiego i kolegium nauczycielskiego²⁴.

Warto zauważyć, że niezależnie od własnych prac naukowych T. Jałmużna niemal przez cały okres swojej pracy na Uniwersytecie Łódzkim inicjował wiele projektów badawczych, w których uczestniczyli nie tylko łódzcy historycy wychowania, ale również uczeni reprezentujący różne dyscypliny naukowe z innych ośrodków badawczych w kraju, a niekiedy nawet z zagranicy. Na ich tematykę składały się problemy dziejów szkolnictwa i kształcenia nauczycieli, podstawowe zagadnienia metodologii badań historyczno-oświatowych oraz pokój jako przedmiot badań, nauczania i wychowania. Rezultaty zespołowych prac w tych zakresach zostały opublikowane pod jego redakcją lub współredakcją w wydawnictwach zbiorowych, na trwałe wpisując się do dorobku historii wychowania i pedagogiki w Polsce²⁵.

Tadeusz Jałmużna zmarł we wrześniu 2006 r. w swojej rodzinnej miejscowości i tam został pochowany na cmentarzu parafialnym. We wspomnieniu o nim, które zamieszczono na łamach „Przeglądu Nauk Historycznych”, Grzegorz Michalski napisał: *T. Jałmużna był osobą znaną i szanowaną nie tylko w środowisku Uniwersytetu Łódzkiego. Miał zawsze czas dla wszystkich, którzy prosili Go o radę i pomoc. Przejawiał zatroskanie sprawami osobistymi swoich pracowni-*

²⁴ Zob. *Szkolnictwo specjalne w Łodzi do 1939 roku*, Łódź 1993, ss. 96 (współautor); *Rola szkolnictwa łódzkiego w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi w XX wieku. Tradycja i współczesność łódzkich szkół średnich*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, [2002], ss. 353 (redaktor); *Z dziejów akademickiej Łodzi. Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1946–1956*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1996, ss. 127; *Studia nauczycielskie w Polsce w latach 1984–1992*, w: *Oświata – tradycje i współczesność*, red. J. Kwiatek, F. A. Marek, Opole, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 1999, s. 69–80; *Zakłady kształcenia nauczycieli w Łodzi w latach 1918–1998*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001, ss. 526.

²⁵ *Problemy pedeutologiczne w polskiej teorii pedagogicznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1987; *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół podstawowych (elementarnych) w Polsce w XVIII–XX wieku*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1989; *Rola szkolnictwa łódzkiego w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi. Tradycje i współczesność łódzkich szkół średnich*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, [2002]; *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, Łódź, Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii UŁ, 1993 (współredakcja z I. Michalską i G. Michalskim); *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004 (współredakcja z I. Michalską i G. Michalskim); *Pokój jako przedmiot badań. Teoria i praktyka edukacyjna*, Łódź, Polska Akademia Nauk. Oddział w Łodzi, 2004 (współredakcja z W. Michowiczem); *Pokój jako przedmiot badań społecznych i pedagogicznych*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi, 2006 (współredakcja z W. Leżańską); *Pokój, bezpieczeństwo i prawa człowieka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, 2006; *Dialog europejski Zachód-Wschód: polityka, gospodarka, społeczeństwo*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006 (współredakcja z A. Kuczyńską-Stępień).

ków i ich rodzin. Był nie tylko szefem, ale także przyjacielem, mądrym „ojcem”, a przede wszystkim dobrym człowiekiem²⁶.

BIBLIOGRAFIA

- Ignar S., *Historia szkoły w Łaznowie*, Warszawa, LSW, 1959.
- Jałmużna T., *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1983
- Jałmużna T., *Tajne nauczanie na ziemi łódzkiej w latach 1918–1939*, Warszawa, LSW, 1977.
- Jałmużna T., *Zakłady kształcenia nauczycieli w Łodzi w latach 1918–1989*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
- Jałmużna T., *Z dziejów akademickiej Łodzi. Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1946–1956*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1996.
- Jałmużna T., Leżańska W., Witkowska E., *Rola i znaczenie prac magisterskich z historii wychowania w edukacji pedagogicznej*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, t. XXXII.
- List kondolencyjny z Instytutu Pedagogiki w Lublanie z września 2006 r.* Archiwum domowe autora.
- Michalska I., *Jałmużna Tadeusz (1939–2006)*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner i W. Szulakiewicz, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- Michalska I., *Naukowe związki łódzkich historyków wychowania z Krakowem*, w: „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, *Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia* II 2010, Folia 77.
- Michalski G., *Tadeusz Jałmużna (1939–2006) – działalność i kierunki badań historyczno-oświatowych*, w: „Przegląd Nauk Historycznych” 2006, nr 2.
- Michalski G., *Podgórska Eugenia (1914–2006)*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner i W. Szulakiewicz, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- Oświata i wychowanie w toku przemian*, red. A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1979.
- Podgórska E., *Poglądy chłopów na funkcje szkoły w drugiej połowie XIX wieku na przykładzie Łaznowa*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1969, z. 63, Seria 1, Nauki Humanistyczno-Społeczne.
- Podgórska E., *Stefan Tuchim (1896–1967)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, nr 3.

²⁶ G. Michalski, *Tadeusz Jałmużna (1939–2006) – działalność i kierunki badań historyczno-oświatowych*, w: „Przegląd Nauk Historycznych” 2006, nr 2, s. 312.

Pokój jako przedmiot badań społecznych i pedagogicznych, red. W. Leżańska, T. Jalmuzna, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi, 2006.

Profesor Tadeusz Jalmuzna, w: „Kronika. Pismo Uniwersytetu Łódzkiego” 2000, nr 1.

Ratuś B., *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944–1970): działalność dydaktyczno-wychowawcza*, Warszawa-Poznań, PWN, 1974.

Ruta Z., Jakubiak K., *Prof. dr hab. Tadeusz Jalmuzna (1939–2006)*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1.

Teczka doktorska, Teczka habilitacyjna, Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. 90a; sygn. 113.

Witkowska E., *Eugenia Podgórska (1914–2006)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 3.

Tadeusz Jalmuzna (1939-2006) – polish historian of education

Summary

Tadeusz Jalmuzna lived from 1939 till 2006. After finishing primary school in the village Łaznów, he trained as a teacher at the Grammar School of Education and Teacher Training College in Piotrków. A turning point in his biography was the year 1960, when he began to study pedagogy at the University of Łódź where, under the influence of Stefan Truchim and Eugenia Podgórska, he undertook research on the history of education. In the years 1968–2006 he was employed at the University of Łódź, where he obtained a PhD degree (1973) and habilitation (1983). In 2000 he received the title of professor.

In his alma mater he held a number of functions, but he also worked for other institutions and organizations.

T. Jalmuzna is the author of several books, treatises and articles on the history of education. Their subject matter is education, science and culture in Poland during the Second World War, the theory and practice of teaching in the interwar period, biographies of prominent educators and educational activists and the history of schools and teacher training institutions.

Keywords: Tadeusz Jalmuzna, a historian of education, historical and pedagogical research.

RYSZARD ŚLĘCZKA
Kraków

ANDRZEJ KLIŚ (1951–2011) – NAUCZYCIEL AKADEMICKI I HISTORYK WYCHOWANIA



Źródło: Archiwum prywatne Rodziny
A. Klisia

Andrzej Kliś urodził się w Bielsku-Białej w czerwcu 1951 r., w rodzinie nauczycielskiej. Do szkoły podstawowej uczęszczał w Porąbce w powiecie żywieckim, ponieważ zaraz po wojnie swoje zatrudnienie znalazł tutaj jego ojciec. Po przeprowadzeniu się do Krakowa uczęszczał do X Liceum Ogólnokształcącego im. Komisji Edukacji Narodowej, gdzie w 1969 r. pomyślnie złożył egzamin dojrzałości. Jeszcze w tym samym roku rozpoczął studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, wybierając kierunek historia. W okresie tym należał do Zrzeszenia Studentów Polskich oraz Studenckiego Koła Naukowego Historyków. Na ostatnim roku studiów zawarł związek małżeński z Teresą Iciek, z którą miał dwoje dzieci: Maćka i Anię¹. Z dumą wypowiadał się o sukcesach swoich dzieci, które ukończyły II LO im. Króla Jana III Sobieskiego w Krakowie. Maciek wybrał zawód adwokata, a Ania związała swoją przyszłość z sądownictwem, zdając w 2013 roku egzamin sędziowski w Krajowej Szkole Sądownictwa i Prokuratury w Krakowie.

Dzieciństwo spędził w Porąbce koło Żywca, gdzie jego ojciec pełnił funkcję dyrektora Domu Wczasów Dziecięcych. Były to niezapomniane lata pełne wspólnych zabaw i młodzieńczych wypadów z rówieśnikami i nieco starszym bratem Wojtkiem. W tym czasie zaczął również pisać wiersze. Okres spokojnego dzie-

¹ Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Życiorys napisany przez Andrzeja Klisia do dokumentacji publicznej obrony doktorskiej, Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Akta osobowa A. Klisia, sygn. WH-564/82.

ciństwa zakończył się dla niego wraz z przenosinami całej rodziny do Krakowa, gdzie jego ojciec otrzymał propozycję kierowania Bursą Szkolnictwa Zawodowego przy ul. Puszkina (dzisiaj Alei Marszałka Ferdinanda Focha). W tamtych czasach objęcie takiego stanowiska było swoistego rodzaju nobilitacją. Ośrodek ten był wówczas jednym z najnowocześniejszych internatów w Polsce. Jego budowę rozpoczęto w 1950 r. Na całość składało się kilka połączonych ze sobą budynków mieszkalnych, duża biblioteka, hala sportowa i basen. Dla młodego Andrzeja pierwsze lata pobytu w Krakowie okazały się niezwykle trudne, głównie za sprawą przedwczesnej śmierci ojca. Dwóch dorastających synów i ich matka, która nie musiała wcześniej troszczyć się o byt materialny rodziny, znalazło się w dość trudnej sytuacji życiowej. Z pomocą rodzinie przyszedł bliski przyjaciel ojca Czesław Banach, pełniący wówczas funkcję krakowskiego kuratora. Późniejszy wiceminister oświaty i znany profesor pedagogiki przekonał matkę Andrzeja Klisia do pozostania w dotychczasowym mieszkaniu służbowym i przyjęcia stanowiska kierowniczkii internatu dla nauczycieli studiujących w Krakowie.

W szkole średniej A. Kliś wybrał klasę humanistyczną, bliskie były mu też zainteresowania artystyczne. Znał się na malarstwie i sztuce. Był zafascynowany wycieczkami górskimi, szczególnie po Beskidzie Makowskim. W tym czasie zaczął również trenować pływanie. Startował w wielu akademickich turniejach pływackich, a w wolnych chwilach pracował jako ratownik wodny podczas letnich kolonii i obozów. Interesowała go historia Krakowa. Przez pewien czas dorabiał jako przewodnik po tym mieście, oprowadzając wycieczki dla młodzieży i nauczycieli. Chcąc rozwijać własne pasje historyczne i wyniesioną z domu tradycję nauczycielską, rozpoczął studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Okres studiów to dla niego czas niezwyklej aktywności organizacyjnej i naukowej. Działał w organizacjach młodzieżowych i naukowym ruchu studenckim. Współtworzył kabaret studencki „Dentol, Ryjówa and company”. Należał również do zagorzałych fanów Czerwonych Gitar, szczególnie upodobał sobie twórczości Krzysztofa Klenczona.

Pierwszym jego naukowym promotorem został profesor Tadeusz Słowikowski, który doprowadził go do obrony pracy magisterskiej zatytułowanej *Sylwetki uczonych i organizacja nauki w nauczaniu historii*. Po ukończeniu studiów magisterskich Andrzej Kliś podjął studia doktoranckie, gdzie poznał profesora Czesława Majorka. Pozostał on jego głównym mentorem i opiekunem naukowym do ostatnich dni jego życia. Będąc stosunkowo młodym naukowcem, uzyskał w 1983 r. stopień doktora nauk humanistycznych, broniąc dysertacji pt. *Poglądy pedagogiczne i działalność oświatowa Stanisława Zarańskiego (1817–1889)*². Promotorem przewodu doktorskiego był C. Majorek, a recenzentami Z. Ruta i J. Dybiec z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

² Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Dyplom doktorski Andrzeja Klisia, Akta osobowe A. Klisia, sygn. WH-564/82.

W latach 1974–1975 Andrzej Kliś odbył służbę wojskową w łódzkiej Szkole Oficerów Rezerwy. Następnie skierowano go na praktykę wojskową do jednostki 25 12 do Krakowa. Jako zastępca dowódcy kompani w opinii podwładnych był osobą wymagającą, ale także sprawiedliwą. Dobrą opinią cieszył się również wśród swoich zwierzchników, którzy cenili go za dużą wiedzę, zdyscyplinowanie i pracowitość. Po licznych szkoleniach i zaliczonych ćwiczeniach poligonowych pochwalić się mógł oficerskim stopniem podporucznika rezerwy.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej) pracował od 1975 r. Najpierw jako asystent, następnie starszy asystent³ i adiunkt. O jego przyjęcie zabiegał profesor T. Słowikowski, który w swojej opinii napisał: *Popieram starania kolegi Andrzeja Klisia o zatrudnienie w charakterze asystenta stażysty, pragnę stwierdzić, że był on wybijającą się jednostką wśród czternastoosobowego składu prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego z dydaktyki historii. W czasie dwuletniego okresu przygotowania pracy magisterskiej dał on się poznać jako zdolny student i sumienny badacz [...]*⁴. Przez cały okres swojej pracy naukowej w Uniwersytecie Pedagogicznym A. Kliś związany był głównie z Katedrą Historii Oświaty i Wychowania, która usytuowana była najpierw w strukturach Instytutu Historii, a następnie w Instytucie Nauk Pedagogicznych, i na koniec w Wydziale Pedagogicznym. Przez szereg lat jego bezpośrednim przełożonym był profesor Zygmunt Ruta, a naukowym opiekunem profesor Czesław Majorek. Jako pracownik Kliś należał do osób zdyscyplinowanych i sumiennych, co w swojej opinii wyraził jeden z pierwszych jego przełożonych – profesor Jan Kulpa, dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych: *mgr A. Kliś jest opiekunem I roku nauczania początkowego studia dla pracujących. Z zadań opiekuńczych wywiązuje się w sposób odpowiedzialny, ku zadowoleniu przełożonych i studiujących nauczycieli*⁵. Dobrze znał język niemiecki. Bardzo chętnie brał udział w życiu organizacyjnym i naukowym katedry. Jednym z ważniejszych przedsięwzięć, w jakim przyszło mu uczestniczyć, była organizacja światowej konferencji z udziałem przedstawicieli z całego świata. Podczas kolejnej odsłony tej międzynarodowej konferencji historyków edukacji, która odbyła się w Krakowie w 1996 r., Kliś pełnił odpowiedzialną funkcję sekretarza Komitetu Organizacyjnego ISCHE. Była to kolejna, 18. stała konferencja tej organizacji, w której wzięło udział blisko 140 uczestników z 25 krajów. Streszczenia wystąpień wybitnych specjalistów

³ Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Akt mianowania z dnia 1 marca 1977 r. na stanowisko starszego asystenta w Instytucie Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Akta osobowe A. Klisia, sygn. WH-564/82.

⁴ Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Opinia profesora Tadeusza Słowikowskiego, dyrektora Instytutu Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Akte osobowe A. Klisia, sygn. WH-564/82.

⁵ Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Opinia całokształtu pracy A. Klisia, wystawiona przez dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych prof. dr. hab. Jana Kulpę, Akta osobowe A. Klisia, sygn. WH-564/82.

z zakresu historii edukacji zostały wydane w publikacji pt. *Schooling in Changing Societies Historical and Comparative Perspectives (c. 1750–1996)*⁶. Krakowska konferencja była drugą tego typu w Polsce. Pierwsza odbyła się w 1980 r. w Jabłonnej koło Warszawy i poświęcona była edukacyjnym innowacjom w rzeczywistości historycznej.

Jako nauczyciel akademicki Kliś prowadził zajęcia z dydaktyki historii, historii nauki, historii wychowania i historii myśli pedagogicznej. Zawsze był bardzo wysoko oceniany przez studentów. Poza „własnym” uniwersytetem pracował też w kilku innych szkołach i uczelniach. W Politechnice Krakowskiej w ramach Studium Pedagogicznego kształcił przyszłych naukowców. W Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego wykładał historię myśli pedagogicznej na kierunku pedagogika. W Uniwersytecie Warszawskim podjął pracę w ramach badań nad dziejami historiografii polskiej w XX wieku. Posiadał też stopień nauczyciela mianowanego, który pozwolił mu prowadzić zajęcia w Kolegium Nauczycielskim w Gliwicach i Bielsku-Białej, miejscu bardzo bliskim jego rodzinie.

Andrzej Kliś w swojej pracy naukowej zajmował się głównie dziewiętnastowieczną problematyką dziejów wychowania. Pod kierunkiem profesora Czesława Majorka rozpoczął szerokie badania nad myślą pedagogiczną obszaru Galicji w czasach zaborów. Wybrał postać Stanisława Zarańskiego, osoby należącej do grona mało znanych teoretyków wychowania. Chociaż S. Zarański nie należał do najwybitniejszych przedstawicieli myśli pedagogicznej tego okresu, to zaangażował się w niezwykle trudne do zrealizowania projekty reform szkolnych. Przybliżenie tej słabo znanej postaci pozwoliło lepiej poznać dokonania tamtych czasów w zakresie rozwoju pedagogiki i szkolnictwa w odniesieniu do ogólnego nurtu dokonań oświaty polskiej. Na podsumowanie tych badań wydana została jedna z ważniejszych pozycji książkowych w dorobku naukowym Andrzeja Klisia, monografia nosząca tytuł *Myśl pedagogiczna Stanisława Zarańskiego*⁷. Dla potwierdzenia jej wysokiego poziomu naukowego przytoczyć można fragment recenzji: *Opublikowana nakładem Wydawnictwa Naukowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie książka A. Klisia jest plonem kilkuletnich badań i studiów źródłowych nad polską myślą pedagogiczną w pouwłaszczeniowej i autonomicznej Galicji. Ponieważ dotychczasowa wiedza o przeszłości polskiej myśli pedagogicznej w XIX w. dotyczyła terenu zaboru rosyjskiego i pruskiego, przeto wyniki dociekań A. Klisia stanowią oryginalny i w zasadzie krytyczny przyczynek do poznania refleksji wychowawczej Polaków – poddanych habsburskiej monarchii. Z uwagi na bogatą podstawę materiałową, tendencje w kierunku porównań bliższych i dalszych, krytyczny stosunek do źródeł*

⁶ ISCHE XVIII, *Schooling in Changing Societies Historical and Comparative Perspectives (c. 1750–1996)*, Kraków, August 6–9, 1996, ss. 223.

⁷ A. Kliś, *Myśl pedagogiczna Stanisława Zarańskiego*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1986, ss. 174.

*i opracowań, wreszcie – dobrze przemyślaną konstrukcję ów przyczynek zasługuje na uważną lekturę oraz na zajęcie trwałego miejsca w polskim piśmiennictwie historyczno-pedagogicznym*⁸.

Z pierwszych liczących się artykułów naukowych A. Klisia wymienić należy rozważania nad *Rolą biografii polskich uczonych w nauczaniu historii szkoły podstawowej i średniej*, które opublikowane zostały w „Roczniku Naukowo-Dydaktycznym WSP w Krakowie” w 1977 r. oraz rozważania nad duchowością ks. Bronisława Markiewicza⁹. W dalszych badaniach naukowych A. Kliś wyszedł nieco poza podstawowy nurt swoich dociekań i zainteresował się dziejami oświaty polskiej i myśli pedagogicznej w XIX i XX wieku. Z tego zakresu pozostało kilka ciekawych artykułów oraz rozpraw. Wszystkie oparte zostały na solidnej podstawie źródłowej i pełnej analizie najnowszej literatury. Najczęściej omawiana w nich była kwestia edukacji małego dziecka w Galicji doby autonomicznej, rodziny w kontekście wychowania dzieci w galicyjskiej refleksji pedagogicznej oraz rola galicyjskiej szkoły ludowej w edukacji podstawowej¹⁰. Z jego dość bogatego dorobku pisarskiego wymienić należy trzy pozycje: *Idea wychowania narodowego w Galicji. Poglądy Stanisława Żarańskiego*¹¹, *Nauczyciel ludowy w opinii wsi galicyjskiej*¹² oraz *Obraz rodziny w galicyjskim nauczaniu elementarnym*¹³. A. Kliś wspólnie z C. Majorkiem prowadzili też ciekawe badania nad doktoratami z zakresu historii, które obroniono w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1918–1939.

Do odrębnej części dorobku naukowego A. Klisia zaliczyć należy biografistykę naukową. W *Historii wychowania II Rzeczypospolitej* (pracy zbiorowej pod redakcją Władysławy Szulakiwicz) przedstawił postać Wacława Marmona, natomiast w *Encyklopedii powszechnej i Słowniku biograficznym polskich historyków wychowania* przybliżył postaci kilku wybitnych pedagogów polskich.

Był też autorem kilku skryptów i podręczników akademickich dla studentów. Z myślą o studentach pedagogiki wydał, wspólnie z innymi, popularny podręcznik *Historia wychowania – skrypt dla studentów*, pod redakcją Danuty Dryndy. Przez niego napisana została część zatytułowana *Szkoła i wychowanie po II wojnie światowej – uwarunkowania polityczne, ekonomiczne i oświatowe*. Dla biel-

⁸ Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Recenzja książki Andrzeja Klisia pt. *Myśl pedagogiczna Stanisława Żarańskiego*, Kraków 1986 (ukazała się w 1987 roku), ss. 177, Akta osobowe A. Klisia, sygn. WH-564/82.

⁹ A. Kliś, *Rola biografii polskich uczonych w nauczaniu historii szkoły podstawowej i średniej*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1987, z. 59, s. 381–387.

¹⁰ Pełniejszy wykaz dorobku naukowego Andrzeja Klisia znajduje się w opracowaniach bibliograficznych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie: *Bibliografia publikacji pracowników Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie za lata 1976–2000*.

¹¹ A. Kliś, *Idea wychowania narodowego w Galicji, Poglądy Stanisława Żarańskiego*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1987, z. 109, s. 225–239.

¹² A. Kliś, *Nauczyciel szkoły ludowej w opinii wsi galicyjskiej*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1999, z. 201, s. 39–48.

¹³ A. Kliś, *Obraz rodziny w galicyjskim nauczaniu elementarnym po 1867 roku*, w: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1999, t. LII, s. 27–36.

skiego Kolegium Nauczycielskiego opracował podręcznik *Opieka nad dzieckiem w Polsce 1918–1939*.

Z ostatnich publikacji naukowych Andrzeja Klisia wymienić należy pracę źródłową o Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie – *Od Państwowego Pedagogium do Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*, która ukazała się w jubileuszowym opracowaniu z okazji 65. rocznicy działalności uniwersytetu pt. *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*. Poruszył on w niej problematykę kształcenia ogólnego, organizacji szkolnictwa i jakości edukacji nauczycielskiej, dając za przykład dwie szkoły: Państwowe Pedagogium i Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Krakowie¹⁴.



Źródło: Archiwum prywatne Rodziny A. Klisia

Andrzej Kliš z rodziną.

Pracę naukową dzielił z aktywnością organizacyjną i działalnością związkową. Przez kilka kadencji był członkiem senatu swojej uczelni i zasiadał w licznych komisjach senackich i rektorskich. Pełnił wiele odpowiedzialnych i zaszczytnych funkcji, między innymi Przewodniczącego Rady Zakładowej uczelnianej organizacji Związku Nauczycielstwa Polskiego. Podczas swojej działalności związkowej starał się integrować środowiska akademickie. Należał do konwentu prezesów krakowskich szkół wyższych. Bardzo bliskie były mu kwestie socjalne i płacowe. Zawsze starał się wspierać finansowo osoby, które odeszły już na emeryturę. Na spotkaniach związkowych wypowiadał się też często w sprawach obecnego stanu szkolnictwa i kwestii kształcenia nauczycieli.

Andrzej Kliš za swoją pracę społeczną i organizacyjną był wielokrotnie doceniany i otrzymał nagrody i wyróżnienia. Między innymi odznaczony był Brą-

¹⁴ A. Kliš, *Od Państwowego Pedagogium do Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*, w: *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie Z tradycji kształcenia nauczycieli*, koncepcja, wybór tekstów i ilustracji J. Krakowski, Kraków 2011, s. 21–37.

zowym, Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania.

W życiu prywatnym Andrzej Kliś był niezwykle pogodny i miał duże poczucie humoru. Dzień rozpoczynał do papierosa, kawy i prasy codziennej. Chętnie uczestniczył w życiu towarzyskim i artystycznym Krakowa. Dużą przyjemność sprawiał mu udział w premierowych spektaklach, wystawach i wernisażach. Blisko przyjaźnił się z artystą kabaretowym i aktorem Teatru im. Juliusza Słowackiego w Krakowie Feliksem Szajnertem.

Dotknięty wieloma chorobami w ostatnim okresie życia więcej czasu spędzał z rodziną. Oddawał się swoim pasjom artystycznym i chętnie zajmował się wnukami. Dużo rysował i starał się uporządkować rodzinne pamiątki. Zmarł nieoczekiwanie w dniu 26 lipca 2011 roku w Krakowie. Pochowany został w grobie rodzinnym na cmentarzu rakowickim w tym mieście¹⁵.

Andrzej Kliś (1951–2011) – university teacher and historian of education

Summary

Andrzej Kliś came from Bielsko-Biala, where he was born into a family of teachers. He finished the X Secondary School in Cracow and then he studied history at the Higher School of Education. After graduation he joined the Chair of the History of Education (at today's Pedagogical University of Cracow). He was supported by Professor Czesław Majorek in his scientific path. He conducted studies in which he dealt with the history of education and the history of pedagogical thought. His most important book was titled "The pedagogical thought of Stanisław Żarański". A. Kliś scientific work dealt mainly with the problems of the

¹⁵ Wybrana bibliografia prac Andrzeja Klisza:

A. Kliś, *Idea wychowania narodowego w Galicji. Poglądy Stanisława Żarańskiego*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1987, z. 109.

A. Kliś, *Mysł pedagogiczna Stanisława Żarańskiego*, Kraków 1986.

A. Kliś, *Nauczyciel szkoły ludowej w opinii wsi galicyjskiej*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1999, z. 201.

A. Kliś, *Obraz rodziny w galicyjskim nauczaniu elementarnym po 1867 roku*, w: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1999, T. L II.

A. Kliś, *Od Państwowego Pedagogium do Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*, w: Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie Z tradycji kształcenia nauczycieli, koncepcja, wybór tekstów i ilustracji J. Krakowski, Kraków 2011.

Bibliografia pracowników Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1976–1980, oprac. I. Burkot, B. Krukowska, B. Stabryła, W. Szwyjakowska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1984.

Bibliografia publikacji pracowników Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1981–1985, oprac. I. Burkot, B. Stabryła, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1992.

Bibliografia publikacji pracowników Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1986–1995, oprac. I. Burkot, B. Krukowska, H. Prorok-Marcinkowska, B. Stabryła, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1996.

Bibliografia publikacji pracowników Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1996–2000, red. I. Burkot, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 2003.

history of 19th century education, in which he wrote several source articles. He participated in the development of several scripts and academic textbook for students. He shared his scientific work with trade union and organizational activities. He belonged to the Polish Teachers' Union. In 1996 he was one of the organizers of the 2nd International Standing Conference of the History of Education (ISHE) in Poland, titled *Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives (c. 1750–1996)*.

Keywords: historian of education, university teacher, researcher of the history of education in Galicia in the 19th century.

JÓZEF MARCZUK
Lublin

BOLESŁAW ZIMMER – LUBELSKI PEDAGOG, DZIAŁACZ HARCERSKI I OŚWIATOWY

Bolesław Marian Zimmer w minionym stuleciu należał do grona cenionych nauczycieli Lublina. Wychowało go harcerstwo, któremu wiernie służył przez całe życie. Ono też inspirowało go do wieloletniej pracy pedagogicznej, oświatowej i twórczej. Był bowiem wzorowym nauczycielem, dyrektorem liceum dla pracujących i wychowawcą młodzieży oraz wnikliwym badaczem regionu chełmskiego i lubelskiego. W 100. rocznicę urodzin warto poświęcić mu niniejszą publikację.

MŁODOŚĆ I WOJNA

Urodził się 6 lutego 1914 r. w Majdanie Starym, w powiecie Radziechów, województwo tarnopolskie (Ukraina). Syn Jana (1885–1954) i Marii z Jachyrów, nauczycielki¹. Ojciec Bolesława od 1908 r. był nauczycielem szkoły ludowej, a następnie szkoły powszechnej w Majdanie Starym. W latach 1914–1918 odbywał służbę wojskową w armii austriackiej, walczył na froncie wschodnim. W 1920 r. jako ochotnik, oficer WP, brał udział w wojnie polsko-bolszewickiej, uczestniczył w zdobyciu Mołodeczna. Od 1924 r. był nauczycielem, a w latach 1927–1939 – kierownikiem Szkoły Powszechnej nr 7 im. G. Piramowicza w Chełmie. W 1934 r. wybrano go na radnego Rady Miejskiej w tym mieście. Zaliczał się też do aktywnych członków Związku Nauczycielstwa Polskiego².

W Majdanie Starym młody Bolesław spędził tylko swoje dzieciństwo. Tutaj w 1924 r. ukończył cztery klasy szkoły powszechnej. Niebawem, po przeniesie-

¹ Archiwum Kuratorium Oświaty w Lublinie (dalej: Arch. KOL), Akta osobowe dra Bolesława Zimmera, sygn. 193, 668; Informacje Bolesława Zimmera z 1995 r.

² S. Pyszko, *Zimmer Jan*, w: *Słownik biograficzny Związku Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie*, red. J. Doroszewski, Lublin 2004, s. 337–338; tenże, *Oświata i związki nauczycielskie w powiecie chełmskim w latach 1915–1939*, Chełm 2004, s. 131–132.

niu się wraz z rodzicami do Chełma, od tegoż roku uczęszczał do Państwowego Gimnazjum im. Stefana Czarnieckiego. Szkoła znana była z doborowej kadry nauczycielskiej oraz z wysokiego poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Dominującą rolę w niej spełniało harcerstwo. Dużą wagę przywiązywano też do rozwoju kół przedmiotowych. B. Zimmera pochłonęła praca w kole historycznym, w którym stopniowo rozwinęły się jego zainteresowania przeszłością regionu, a zwłaszcza miasta Chełma. W 1934 r. złożył w swojej szkole egzamin dojrzałości³.

Studia odbył na dwu fakultetach Wydziału Humanistycznego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, gdzie w 1937 r. otrzymał tytuł magistra pedagogiki, a w 1939 r. – tytuł magistra historii po przyjęciu pracy na temat: *Chełm w I-jej połowie XVIII wieku na podstawie ksiąg miejskich*. Mając predyspozycje do pracy naukowej, kontynuował studia pedagogiczno-historyczne. Po zakończeniu wojny, w 1946 r. uzyskał stopień naukowy doktora filozofii z zakresu pedagogiki na KUL-u na podstawie rozprawy *Zagadnienia o ciężkości umysłowej w związku z nauczaniem*. W 1936 r. odbył służbę wojskową w Podchorążówce Rezerwy Piechoty w Równem, którą ukończył ze stopniem podoficerskim⁴.

Pracę pedagogiczną rozpoczął w 1937 r. w Państwowym Gimnazjum i Liceum im. Hetmana Jana Zamoyskiego w Lublinie, gdzie uczył historii i propeudeytyki filozofii. Równocześnie, do 1939 r., był nauczycielem w miejscowych prywatnych liceach: Heleny Czarnieckiej, Michaliny Sobolewskiej oraz Władysława Kunickiego. W przededniu wybuchu wojny, tj. w końcu sierpnia 1939 r., został zmobilizowany i skierowany do jednostki wojskowej w Dubnie. Jednostka ta po 17 września tegoż roku w okolicy Równego została zmuszona do poddania się wojskom sowieckim. B. Zimmer, po oddaleniu się z miejsca jej postoju, przedostał się przez Łuck, Włodzimierz i Hrubieszów do okupowanego już przez Niemców Chełma, a potem do Lublina⁵.

Niezwłocznie podjął pracę w macierzystej szkole. Na krótko, bowiem 9 listopada 1939 r., w ramach masowej akcji wymierzonej przeciw polskiej inteligencji, w czasie trwania lekcji wraz z 12 innymi nauczycielami swej szkoły został aresztowany przez gestapo. Osadzono go w więzieniu na Zamku Lubelskim w celi nr 35, znanej z tego, że przetrzymywano w niej nauczycieli, profesorów KUL-u, sędziów, księży. Pomimo uciążliwości i przygnębiającej atmosfery nie załamał się. Swoim zachowaniem wpływał na wytworzenie atmosfery spokoju i opanowania. Zwolnienie z więzienia uzyskał 8 marca 1940 r.⁶

³ E. Zaleska, *Bolesław Zimmer – historyk regionalista*, w: „Region Lubelski” 1988, t. 3 (5), s. 191; Zbiory rodzinne córki Marii Wiślińskiej i jej informacje z 2004 r.

⁴ Tamże.

⁵ Zbiory rodzinne M. Wiślińskiej.

⁶ *50 lat Gimnazjum i Liceum im. Jana Zamoyskiego w Lublinie 1915–1965*, oprac. i red. B. Zimmer, Lublin 1967, s. 65; S. Wojciechowski, *Cela nr 35*, w: „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie” 1972, t. IV, J. Doroszewski, *Dramat pedagogów. Z lat okupacji hitlerowskiej*, w: „Kamena” 1971, nr 12; Informacje B. Zimmera z 1995 r.

Początkowo pracował w cukrowni w Rejowcu, gdzie poznał swoją przyszłą żonę Marię Halinę Szablowską. 14 kwietnia 1941 r. zawarł z nią związek małżeński. Ślub odbył się w kościele katedralnym św. Jana w Lublinie. Z małżeństwa tego urodziła się w 1943 r. córka Maria (zameżna Wiślińska) i dwóch synów: Janusz (1945) i Stefan (1949). Był poszukiwany przez gestapo, ale w porę ostrzeżony B. Zimmer wyjechał na kilka miesięcy do Warszawy⁷.

Po powrocie do Lublina nawiązał kontakt z dyrektorem tajnego Gimnazjum i Liceum im. J. Zamoyskiego (tzw. Ośrodkiem Zamoyskiego) Alojzym Paciorkiem. W ramach tego „Ośrodka” od 1941 do lipca 1944 r. prowadził komplety tajnego nauczania na poziomie gimnazjum i liceum w Lublinie oraz w Świdniku, a następnie w Bystrzycy k. Lublina, w majątku Zbigniewa Rojowskiego. Oprócz tego jako członek komisji egzaminacyjnej wyjeżdżał do podlubelskich miejscowości w celu przeprowadzania egzaminów promocyjnych i maturalnych. Był bardzo czynnym nauczycielem, pracującym w ramach Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON). Środki do życia zdobywał, pracując m.in. w Nadleśnictwie Świdnik i w Archiwum Powiatowym w Chełmie⁸.

Bezpośrednio po wyzwoleniu Lublina spod okupacji niemieckiej w 1944 r. B. Zimmer podjął pracę nauczycielską w Państwowym Gimnazjum i Liceum im. J. Zamoyskiego. Jego podanie o pracę, skierowane do Kuratorium, tak zaopiniował ówczesny dyrektor Liceum Alojzy Paciorek: *Ma dużą praktykę nauczycielską z czasów okupacji, gdyż z całym poświęceniem pracował w kompletach różnych zespołów młodzieży i brał udział w egzaminach. Osiągał w swej pracy dobre rezultaty. Poza tym B. Zimmer ma przygotowanie w zakresie badań psychotechnicznych, a jako harcmistrz może odpowiednio prowadzić w szkole drużynę harcerską*⁹.

W latach 1945–1950 uczył historii i propedeutyki filozofii w Państwowym Gimnazjum i Liceum im. S. Staszica w Lublinie. W szkole tej wykazał się doskonałym przygotowaniem merytorycznym i umiejętnościami metodycznymi. Brał aktywny udział w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych, zwłaszcza dotyczących harcerstwa. Od 1950 r. uczył też w Liceum Ogólnokształcącym nr 1 TPD w Lublinie¹⁰.

DYREKTOR W LICEUM DLA PRACUJĄCYCH

Dotychczasowe doświadczenie i zaangażowanie Bolesława Zimmera w pracy nauczycielskiej i oświatowej doceniły władze szkolne. 19 października 1950 r.

⁷ Zbiory rodzinne M. Wiślińskiej i jej informacje z 2004 r. Zob. E. Zaleska, *Bolesław Zimmer...*, s. 192.

⁸ *Nauczyciele tajnego nauczania w Lubelskiem w latach 1939–1944*, oprac. zbiorowe, Lublin 1995, s. 69–70; E. Zaleska, *Bolesław Zimmer...*, s. 192; E. Krawczyk, *O tajnym nauczaniu w Lublinie w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej w latach okupacji hitlerowskiej*, w: „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie” 1964, t. II, Lublin 1964; Zbiory rodzinne M. Wiślińskiej.

⁹ Cyt. za E. Zaleska, *Bolesław Zimmer...*, s. 192.

¹⁰ Sylwetka Bolesława Zimmera, w: „Staszicak”, Informator Stowarzyszenia Wychowanków Gimnazjum i Liceum im. S. Staszica w Lublinie, 2002, nr 41, s. 41.

został powołany na stanowisko dyrektora Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących im. gen. Karola Świerczewskiego w Lublinie¹¹. Pełnił je aż do 1974 r., tzn. do przejścia na emeryturę. Szkoła (założona w 1947 r.) początkowo stanowiła małą, przyzakładową placówkę przy Wojewódzkim Urzędzie Bezpieczeństwa Publicznego, liczyła niewiele ponad 200 uczniów. Jej zadaniem było podnoszenie ogólnego poziomu pracowników tej instytucji, a także funkcjonariuszy Milicji Obywatelskiej. Od 1949 r. mieściła się w gmachu Liceum Ogólnokształcącego im. J. Zamoyskiego przy ul. Ogrodowej 16. W roku 1955 została upaństwowiona, co oznaczało, że mieli do niej wstęp pracownicy wszystkich zakładów. Od tego czasu szybko zaczęło przybywać jej uczniów – w 1965 r. było ich ponad 900¹².

Dyrektor B. Zimmer z uporem pokonywał rodzące się trudności. Początkowo najbardziej odczuwalne były potrzeby lokalowe. W ciągu kilku lat udało mu się zdobyć odpowiednie pomieszczenia na obszerniejszą kancelarię oraz na bibliotekę, pokój nauczycielski i pokój dla dyrektora¹³.

W pierwszych latach pracy na stanowisku dyrektora Zimmer dużo czasu poświęcał sprawom kadrowym. Podjął starania o zachowanie stabilizacji grona pedagogicznego. Pozyskał do pracy nauczycieli etatowych o możliwie najwyższych kwalifikacjach i odpowiednim doświadczeniu w szkolnictwie dla pracujących.

Sprawnie kierując dużą szkołą dla uczniów dorosłych, wiele wysiłku wkładał w zakresie stałego ulepszania metod organizacji pracy lekcyjnej. Doskonalenie metodyczne kadry systematycznie prowadził w ramach Rady Pedagogicznej, a także w zespołach pokrewnych przedmiotów. Zdecydowanie twierdził, że metody stosowane w szkole dla dorosłych nie powinny być takie same jak w szkole młodzieżowej. Był zwolennikiem maksymalnego wykorzystania czasu lekcyjnego, a zwłaszcza wnikliwego stosowania metody indywidualizacji w procesie nauczania i klasyfikowania uczniów¹⁴.

Pracę wychowawczą w swojej szkole w dużym stopniu opierał na działalności samorządu uczniowskiego, funkcjonującego od roku szkolnego 1951/1952. W jego ramach pracowały trzy sekcje: porządkowa, artystyczna i remontowa. Każda z sekcji angażowała dosyć liczne grono uczniów i uczennic do prac społecznych. Przykładowo: sekcja porządkowa koncentrowała się na problemach czystości klas i pomieszczeń szkolnych, palenia papierosów, czystości i higieny osobistej, a także na sprawach zachowania się młodszych słuchaczy w czasie przerw. Natomiast sekcja artystyczna brała udział w przygotowaniu imprez z okazji świąt państwowych i uroczystości szkolnych¹⁵.

Kierowana przez B. Zimmera placówka cieszyła się dużym uznaniem i należytą pozycją w środowisku lubelskim. Stwarzała ona bowiem w latach powojennych

¹¹ Arch. KOL, Akta osobowe B. Zimmera, sygn. 193, 668.

¹² *25 lat Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących im. gen. Karola Świerczewskiego w Lublinie 1947–1972*, oprac. i red. B. Zimmer, Lublin, Rada Uczniowska, 1972, s. 26, 51.

¹³ Tamże, s. 18.

¹⁴ Tamże, s. 24–25, 30, 33; E. Zaleska, *Bolesław Zimmer...*, s. 193.

¹⁵ *25 lat Liceum...*, s. 22, 36, 47.

możliwości skutecznego dokształcania pracowników zatrudnionych w różnych zakładach i instytucjach, przez podejmowanie nowoczesnych poczynań i eksperymentów. Przykładowo, oprócz czterech klas licealnych utworzono klasę piątą, szóstą i siódmą szkoły podstawowej w celu lepszego przygotowania kandydatów do liceum. W organizacji szkoły, niezależnie od klas „normalnych”, wprowadzono klasy o systemie semestralnym, przeznaczone głównie dla pracowników MO. Natomiast dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych utworzono klasy trzyletniego liceum, w którym naukę kończył egzamin dojrzałości. Coraz szerszy udział szkoły w ruchu nowatorstwa pedagogicznego na Lubelszczyźnie zyskał też uznanie Kuratorium Okręgu Szkolnego, które podjęło decyzję o przyznaniu jej od roku szkolnego 1964/1965 statusu szkoły wiodącej¹⁶.

Decyzję władz oświatowych przyjęto z zadowoleniem. Pod kierunkiem B. Zimmera zespół pedagogiczny szkoły w grudniu 1964 r. opracował plan prac wiodących, który obejmował wszystkie elementy pracy szkolnej. Położono w nim nacisk na zwiększenie efektywności nauczania, a zwłaszcza osiągania jak najwyższego poziomu sprawności, zmniejszenia do minimum liczby uczniów bez promocji, zmniejszenia liczby uczniów drugorocznych, podniesienia frekwencji i liczby promowanych, ale też stosowania najnowszych metod nauczania i rozwiązywania problemów wychowawczych we właściwy i odpowiedzialny sposób¹⁷.

Z opublikowanego przez B. Zimmera artykułu, w którym analizuje on pracę szkoły, wynika, że cały zespół nauczycielski ze szczególną troską i zaangażowaniem wdrażał metody aktywizujące na lekcjach, stosując środki audiowizualne, zachęcając uczniów do samokształcenia oraz do pracy w zespołach. Wyłonione grupy robocze nauczycieli opracowały kryteria oceny prac pisemnych i ustnych z języka polskiego, matematyki, fizyki, chemii, biologii i geografii oraz historii i wychowania obywatelskiego. *Próby i doświadczenia* – stwierdza B. Zimmer – *trwały dwa lata [...] Prace poszły w czterech kierunkach: zbudowania maszyny egzaminacyjnej, układania sprawdzianów wiadomości bieżących i powtarzanych, ustalania skali punktowej prac pisemnych i ustnych oraz precyzowania kryteriów ocen*¹⁸. Okazją do szerszej analizy podjętych w szkole nowatorskich działań była starannie przygotowana praca zbiorowa napisana przez zespół nauczycielski pod redakcją Bolesława Zimmera, wydana z okazji dwudziestolecia Liceum dla Pracujących w Lublinie¹⁹.

Całokształt działalności i osiągnięć szkoły wnikliwie został przedstawiony w kolejnym opracowaniu zbiorowym, przygotowanym w 1972 r. według koncep-

¹⁶ Tamże, s. 35; E. Zaleska, *Bolesław Zimmer...*, s. 193–194; B. Zimmer, relacje złożone autorowi w 1995 r.

¹⁷ *25 lat Liceum...*, s. 40.

¹⁸ B. Zimmer, *Prace wiodące w Liceum dla Pracujących im. gen. K. Świerczewskiego w Lublinie*, w: *Ruch nowatorstwa pedagogicznego na Lubelszczyźnie 1964–1969*, t. II, pod red. M. Marczyka, Lublin 1969, s. 510.

¹⁹ *Dwudziestolecie Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących im. gen. Karola Świerczewskiego w Lublinie 1947–1967*, oprac. i red. B. Zimmer, Lublin, Rada Uczniowska, 1967, ss. 202.

cji i pod redakcją B. Zimmera w związku z jej 25-leciem (1947–1972)²⁰. Warto nadmienić, że wydawnictwo to poza prezentowanym zarysem rozwoju liceum, jego specyfiki i dorobku zawiera także liczne artykuły na temat doświadczeń i zainteresowań nauczycieli oraz ciekawe wspomnienia absolwentów. W tekście wartościowej książki autorzy podkreślają, że szkoła w okresie 25 lat istnienia pełniła ważną funkcję oświatową i społeczną w środowisku lubelskim, czego niezbitym dowodem było wydanie jej absolwentom 2351 świadectw dojrzałości²¹. Książka jest bilansem pracy szkoły w okresie ćwierćwiecza.

Bolesława Zimmera pasjonowały również problemy związane z nauczaniem historii, a zwłaszcza ocenianiem wiedzy przyswajanej przez uczniów. Przez kilka lat prowadził wykłady z metodyki nauczania tego przedmiotu dla studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Chętnie pogłębiał swoją wiedzę z zakresu psychologii i nauk socjologicznych. W 1974 r. przeszedł na emeryturę, nadal jednak zachował dużą aktywność.

DZIAŁALNOŚĆ HARCERSKA, OŚWIATOWA I WYDAWNICZA

Bolesław Zimmer do drużyny harcerskiej wstąpił w 1924 r. jako uczeń gimnazjum. Tam też zdobywał pierwsze umiejętności harcerskie. Praca harcerska fascynowała go przez całe życie. Od 1930 r. pełnił funkcję przybocznego, zaś od 10 marca 1931 r. – drużynowego I Drużyny Harcerskiej przy Gimnazjum im. S. Czarnieckiego w Chełmie. W 1929 r. uczestniczył w Zlocie Narodowym w Poznaniu, co było dla niego dużym wyróżnieniem, a w 1934 r. uzyskał stopień podharcemistrza. W końcu 1933 r. został powołany do grona współpracowników Komendy Chorągwi w Lublinie, w której powierzono mu funkcję skarbnika. Ujawniał również talent pisarski. W 1933 r. został członkiem Komitetu Redakcyjnego i współautorem dwutygodnika „Ognisko”, pisma hufców harcerzy chełmskich²².

Szeroką działalność harcerską rozwinął od 1934 r., po rozpoczęciu studiów w KUL-u w Lublinie. Włączył się wówczas do prac w Starszoharcerskiej Gromadzie Akademickiej im. B. Chrobrego. Program pracy koła obejmował pogłębianie idei harcerstwa, systematyczne doskonalenie metod pracy oraz popularyzowanie ruchu w społeczności akademickiej i w środowiskach lokalnych. Na jego forum odbywały się zbiórki, gawędy, organizowano też wycieczki o charakterze krajoznawczym i rekreacyjnym. Członkowie koła brali udział w ogólnopolskiej działalności ruchu starszoharcerskiego. Przykładowo: B. Zimmer w lecie 1936 r. reprezentował koło akademickie KUL-u na VIII Zjeździe Starszego Harcerstwa nad jeziorem Narocz w Wileńskiem, zaś w latach następnych czynnie uczestniczył we wszystkich ogólnopolskich konferencjach i zjazdach²³.

²⁰ *25 lat Liceum...*, s. 158.

²¹ Tamże, s. 56.

²² Zbiory rodzinne i informacje M. Wiślińskiej z 2004 r.; Zob. też A. Winiarz, *Związek Harcerstwa Polskiego na Lubelszczyźnie 1918–1939*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1994, s. 25, 80.

²³ H. i S. Dąbrowscy, *Harcerski Lublin 1911–1939*, Lublin 2012, s. 82–83; B. Zimmer, *Harcerskie środowiska Lubelszczyzny 1911–1939. Zarys historyczny*, Lublin 1991, s. 169–170.

Po rozpoczęciu pracy pedagogicznej w 1937 r. i podjęciu wielu obowiązków zawodowych B. Zimmer umiejętnie połączył je z działalnością harcerską. Został wówczas instruktorem „Gniazda Harcerskiego” im. J. Zamoyskiego, utworzonego wówczas na bazie IV Lubelskiej Drużyny Harcerskiej, istniejącej w jego macierzystej szkole. Przy owym „Gnieździe” w roku szkolnym 1938/1939 powstał krąg staroharcerski pracujący pod jego kierownictwem. Spore grono harcerzy z tego kręgu w lecie 1939 r. obozowało w Hamerni na Roztoczu²⁴.

Wysiłki wkładane przez B. Zimmera w pracę harcerską na niższych szczeblach zostały docenione przez władze Chorągwi. Na początku 1935 r. powołano go na kierownika Wydziału Personalno-Organizacyjnego oraz na referenta Wydziału Starszych Harcerzy Komendy Chorągwi Lubelskiej. Podjął wtedy usilne starania o podniesienie poziomu pracy i wyszkolenia starszych harcerzy²⁵. W latach 1935–1939 był członkiem Komendy Chorągwi, przy której powierzono mu funkcje: kierownika Wydziału Starszoharcerskiego (1937–1939) przewodniczącego Kręgu Starszoharcerskiego im. J. Zamoyskiego (1938–1939) oraz członka Komisji Stopni na Harcerza Orlego (1938–1939)²⁶. Organizował i prowadził liczne obozy harcerskie, uzyskał też stopień harcmistrza (1938). W dniach 11–25 lipca 1935 r. brał czynny udział w Zlocie Jubileuszowym Harcerstwa w Spale. Jako członek władz harcerskich zwracał uwagę na wyszkolenie harcerzy we wszystkich dziedzinach. W sierpniu 1939 r. był komendantem ostatniego przed wojną kursu instruktorskiego Komendy Chorągwi, odbywającego się w Augustowie. Równoległe prowadził tam kurs drużynowych. Oba kursy trwały do momentu mobilizacji przedwrześniowej. Warto wspomnieć, że w 1939 r. Komenda Chorągwi wydała jego książkę pt. *Wychowanie harcerskie*, w której przedstawił założenia programowe i metodyczne harcerstwa międzywojennego²⁷.

Po nastaniu okupacji niemieckiej i po powrocie z wojska oraz wznowieniu pracy w szkole, B. Zimmer w końcu października 1939 r. brał czynny udział w tworzeniu tajnego harcerstwa lubelskiego. Został wówczas powołany na członka konspiracyjnej Komendy Chorągwi²⁸. Jego działalność harcerską przerwało – o czym wspomniano wyżej – aresztowanie przez gestapo (9 listopada 1939 r.) i osadzenie na Zamku w Lublinie. Po wyjściu z więzienia w marcu 1940 r. niezwłocznie stanął do dalszej pracy konspiracyjnej w harcerstwie. W latach 1940–1941 był komendantem Szarych Szeregów obwodu chełmskiego i krasnostawskiego. Jego działalność na tym polu, koncentrująca się w Chełmie, została wykryta przez gestapo. Po nieudanej próbie aresztowania przez kilka miesięcy ukrywał się

²⁴ H. i S. Dąbrowscy, *Harcerski Lublin...*, s. 59; *50 lat Gimnazjum...*, s. 61–62.

²⁵ A. Winiarz, *Związek...*, s. 29, 50.

²⁶ S. Dąbrowski, S. Tryczyński, *Słownik biograficzny lubelskiego harcerstwa 1911–2001*, Wyd. II, Lublin 2001, s. 206.

²⁷ A. Winiarz, *Związek...*, s. 40, 163; B. Zimmer, *Wychowanie harcerskie*, Lublin 1939; B. Zimmer, informacje złożone autorowi w 1995 r.

²⁸ H. i S. Dąbrowski, *Harcerski Lublin...*, s. 114–115; B. Zimmer, *Harcerstwo Lubelszczyzny. Zarys historyczny 1911–1950*, Lublin 1987, s. 139–140.

na innym terenie. Od początku 1942 r. do końca okupacji pod zmienionym nazwiskiem uczestniczył w pracy tajnego harcerstwa w Lublinie i okolicach, utrzymując kontakty z „Pasięką” (Główna Kwatera Harcerstwa)²⁹.

Po wojnie, od 1944 r., należał do głównych organizatorów odradzającego się harcerstwa. Organizował kursy instruktorskie dla kadry oraz drużyny w szkołach średnich. Ponownie szybko awansował. W latach 1945–1948 był członkiem Komendy Chorągwi Lubelskiej Harcerzy, a od 1948 do 1949 r. pełnił w niej funkcję zastępcy komendanta. Jednocześnie kierował: Wydziałem Kształcenia (1947–1949) i Wydziałem Drużyn Specjalnościowych (1947–1948), a w latach 1946–1947 przewodniczył Komisji Prób na Drużynowych³⁰. Należy zaznaczyć, że postępująca od 1948 r. ideologizacja w ruchu harcerskim nie sprzyjała właściwemu wypełnianiu przyjętych przez niego odpowiedzialnych obowiązków. ZHP jako samodzielna organizacja w 1950 r. przestała istnieć³¹.

Po reaktywowaniu ZHP w 1956 r. B. Zimmer wznowił swoją działalność w tej organizacji i 6 kwietnia 1957 r. ponownie powierzono mu funkcję zastępcy komendanta Chorągwi Lubelskiej, którą sprawował do 1959 r.³² W zmienionych warunkach dobrze służył swoim harcerskim doświadczeniem drużynom i hufcom.

Od początku lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, mimo licznych obowiązków zawodowych w szkolnictwie, nadal z dużym zaangażowaniem udzielał się w pracy harcerskiej. Pozostając w stałych kontaktach z harcmistrzem Aleksandrem Wojno, najstarszym instruktorem ZHP na Lubelszczyźnie, podjął inicjatywę zmierzającą do szerszego zajęcia się przeszłością ruchu harcerskiego w regionie lubelskim. Jego propozycje w tym zakresie poparła Komisja Historyczna przy Komendzie Chorągwi w Lublinie, która zarazem przyjęła go do swego grona. 15 grudnia 1968 r. na posiedzeniu Rady Chorągwi został wybrany do zespołu historycznego, którego zadaniem było przygotowanie do druku materiałów związanych z całokształtem działalności harcerstwa na Lubelszczyźnie w okresie od jego narodzin w 1911 r. do połowy XX stulecia³³.

W zaistniałej sytuacji Bolesław Zimmer jako osoba kompetentna podjął się nie tylko obowiązków edytorskich, lecz także opracowania zarysu historii harcerstwa regionu lubelskiego. W okresie poprzedzającym osiemdziesięciolecie powstania harcerstwa ukazała się drukiem jego książka *Harcerstwo Lubelszczyzny. Zarys historyczny 1911–1950* (Lublin 1987), a w roku 1991 – druga pozycja pt. *Harcerskie środowiska Lubelszczyzny 1911–1939. Zarys historyczny* (Lublin), której tekst ożywiają liczne, unikatowe już dziś ilustracje. Obie pozycje, poprawnie skonstruowane, oparte zostały na bogatych zasobach archiwalnych oraz na doku-

²⁹ B. Zimmer, *Harcerstwo Lubelszczyzny...*, s. 171; Zbiory rodzinne M. Wiślińskiej.

³⁰ S. Dąbrowski, S. Tryczyński, *Słownik biograficzny...*, s. 207.

³¹ S. Dąbrowski, *Harcerki z tamtych lat...*, Lublin 2013, s. 319, 325–327; B. Zimmer, *Harcerstwo Lubelszczyzny...*, s. 209–212.

³² S. Dąbrowski, S. Tryczyński, *Słownik biograficzny...*, s. 207.

³³ A. Wojno, *Moje harcerskie wspomnienia*, Kraków, Harcerska Oficyna Wydawnicza, 1989, s. 62; Zbiory rodzinne i informacje M. Wiślińskiej z 2010 r.

mentach i literaturze harcerskiej. Dwa lata później B. Zimmer opublikował kolejną pracę pt. *Harcerskie sylwetki Lubelszczyzny* (Lublin 1993), zawierającą 33 życiorysy najbardziej znanych postaci życia harcerskiego w regionie, w tym kilku nauczycieli. Autor książek, zapewne w uznaniu włożonego wysiłku, w 1984 r. został powołany na przewodniczącego Komisji Historycznej przy Komendzie Chorągwi ZHP w Lublinie. Przez blisko 20 lat pozostawał też czynnym członkiem Kręgu Instruktorskiego „Szaniec” im. Aleksandra Kamińskiego (1978–1997)³⁴.

Warto również wspomnieć, że B. Zimmer w latach 1981–2001 był jednym z głównych organizatorów jubileuszowych wystaw poświęconych historii harcerstwa na Lubelszczyźnie. Kolejne wystawy miały miejsce w latach: 1981, 1986, 1991, 1996 i 2001. Prezentowano na nich bogaty dorobek harcerstwa z tego regionu. Natomiast w latach 1989–1992 bardzo aktywnie działał w Wojewódzkim Komitecie Odrodzenia Harcerstwa jako jego wiceprzewodniczący (przewodniczącym był harcmistrz Aleksander Wojno). W okresie po 1989 r. wielokrotnie wygłaszał też gawędy na tematy związane z historią lubelskiego harcerstwa, przedstawiając sylwetki bohaterów Szarych Szeregów oraz dzieje drużyn lubelskich³⁵.

Przez cały okres swojej pracy pedagogicznej (od 1937 r.) i później, będąc już na emeryturze, B. Zimmer czynnie uczestniczył także w nauczycielskim ruchu związkowym. Już przed wojną był znany członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), a w okresie okupacji niemieckiej należał do najbardziej aktywnych nauczycieli działających w ramach Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON)³⁶. W okresie powojennym nadal brał udział w pracach ZNP. Szeroką działalność związkową podjął od 1984 r. Został wówczas powołany na zastępcę przewodniczącego zorganizowanego przy Zarządzie Okręgu ZNP w Lublinie Klubu b. Nauczycieli Tajnego Nauczania, w którym aktywnie pracował do 2002 r. Mając bogate doświadczenie edytorskie, z dużym zaangażowaniem uczestniczył w dokumentowaniu dziejów tajnej oświaty w makroregionie lubelskim. Z jego inicjatywy powołane zostały w tym celu odpowiednie zespoły redakcyjne, które zajęły się gromadzeniem materiałów źródłowych i ich pełnym opracowaniem. Był członkiem komitetu redakcyjnego i współautorem trzech książek: *Z działalności nauczycieli tajnego nauczania na Lubelszczyźnie* (Warszawa 1989), *Nauczyciele tajnego nauczania w Lubelskiem w latach 1939–1944* (Lublin 1995) oraz *Ocalić od zapomnienia. Tajna oświata w Lubelskiem 1939–1944* (Lublin 2002)³⁷. Pracę oświatową i społeczną rozwijał też, pełniąc przez wiele lat obowiązki prelegenta

³⁴ S. Dąbrowski, S. Tryczyński, *Słownik biograficzny...*, s. 207; B. Zimmer, informacje złożone autorowi w 1995 r.

³⁵ Informacje harcmistrza Stanisława J. Dąbrowskiego z dnia 3 IV 2014 r.

³⁶ J. Doroszewski, *Słownik biograficzny nauczycieli miasta Lublina w latach 1918–1939*, Lublin, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, 2007, s. 249.

³⁷ Archiwum Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Lublinie, Akta Klubu b. Nauczycieli Tajnego Nauczania z lat 1984–2005; P. Pruss, *Z działalności Klubu b. Nauczycieli Tajnego Nauczania, w: Nauczyciele tajnego nauczania w Lubelskiem w latach 1939–1944*, oprac. zbiorowe, Lublin 1995, s. 9, 11.

i wykładowcy w ramach Towarzystwa Wiedzy Powszechnej oraz członka Stowarzyszenia b. Więźniów Politycznych Zamku Lubelskiego i „Pod Zegarem”.

Bolesław Zimmer należał również do cenionych badaczy przeszłości Chełma i miast ziemi chełmskiej. Dorobek jego w tym zakresie, zapoczątkowany jeszcze w latach studiów historycznych, był znaczący. Na szczególną uwagę zasługuje praca *Miasto Chełm. Zarys historyczny* (Warszawa 1974), wydana przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Autor słowa wstępnego monografii miasta profesor Stanisław Herbst napisał m.in.: *Wartością tej książki jest przeoranie po raz pierwszy obfitego, zwłaszcza od XVII wieku, materiału archiwalnego i wydobywanie zeń barwnego i świeżego zasobu faktów, które poddano tu pierwszej obróbce [...] Przyda się uczonym i nauczycielom, a także wszystkim miłośnikom przeszłości miasta, przeżywającego w czasach dzisiejszych nowy okres rozkwitu*³⁸.

Dzieje Chełma przedstawił autor w 10 rozdziałach, poczynając od narodzin miasta w XIII w. i jego lokacji na prawie niemieckim w 1392 r., poprzez pomyślny rozwój w dobie Odrodzenia, aż do czasu II wojny światowej i jego wyzwolenia spod okupacji niemieckiej w 1944 r. Miasto zostało usytuowane na obszarze między Bugiem a Wieprzem i od czasów nowożytnych należało do województwa lubelskiego. W drugiej połowie XVI w. oraz w drugiej połowie XVIII w. przeżywało pewien postęp w sferze poczynań gospodarczych. W okresie międzywojnia, jako miasto powiatowe, stanowiło liczący się ośrodek życia oświatowego i kulturalnego. W 1933 r. miejscowy poeta i pedagog Kazimierz Andrzej Jaworski wraz z grafikiem Zenonem Waśniewskim założył tu „Kamenę” – pismo poświęcone poezji i literaturze. O jej wysokim poziomie może świadczyć fakt, że stała się piśmie o zasięgu ogólnokrajowym i ukazywała się do września 1939 r. Wydawana była ze składek zbieranych wśród nauczycieli chełmskich³⁹. Warto wspomnieć, że w czasie obchodów 600-lecia nadania praw miejskich Chełmowi, które przypadły w 1992 r., B. Zimmer wydał starannie przygotowaną (liczącą 268 stron) pracę źródłową pt. *Miasta ziemi chełmskiej od XIII do połowy XIX w. w zarysie* (Lublin 1993).

W swoich badaniach naukowych B. Zimmer powracał do problematyki szkolnej. W związku z pięćdziesiątą rocznicą swojej szkoły, w której rozpoczął pracę pedagogiczną, przygotował koncepcję oraz był redaktorem wydawnictwa zbiorowego *50 lat Gimnazjum i Liceum im. Jana Zamoyskiego w Lublinie 1915–1965* (Lublin 1967). Zamieścił w nim obszerny własny szkic monograficzny pt. *Powstanie i rozwój Gimnazjum i Liceum im. Jana Zamoyskiego w Lublinie 1915–1965*, w którym dokonał gruntownej analizy półwiecza zasłużonej dla środowiska lubelskiego placówki oświatowej. Sporo miejsca poświęcił organizatorowi i pierwszemu dyrektorowi gimnazjum – ks. Kazimierzowi Gostyńskiemu

³⁸ B. Zimmer, *Miasto Chełm. Zarys historyczny*, Warszawa, PWN, 1974, s. 8.

³⁹ Tamże, s. 50, 170–171, 180–182; E. Zaleska, *Bolesław Zimmer...*, s. 198–200; A. L. Gzella, *Jaworski Kazimierz Andrzej (1897–1973)*, w: *Słownik biograficzny miasta Lublina*, t. I, pod red. T. Radzika, A. A. Witusika i J. Ziółka, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1993, s. 123–124.

(1915–1933), a także jego następcom: Alojzemu Szubartowskiemu (1933–1939), Alojzemu Paciorkowi, kierującemu „Ośrodkiem Zamoyskiego” (1940–1944), później dyrektorowi (1944–1949), Henrykowi Brydakowi (1949–1955) i Michałowi Ziółkowskiemu (1955–1965). W starannie wydanej pracy zbiorowej, bogato ilustrowanej, znajdujemy też sprawozdanie z jubileuszowego zjazdu wychowanków oraz wspomnienia nauczycieli i absolwentów⁴⁰. B. Zimmer był również autorem kilkunastu artykułów w czasopismach oświatowych, poświęconych sprawom szkolnictwa i tajnego nauczania.

Za wieloletnią owocną pracę zawodową oraz działalność oświatową, harcerską i edytorską otrzymał wiele odznaczeń, m.in.: Złoty Krzyż Zasługi (1973), Krzyż Kawalerski (1983) i Komandorski Orderu Odrodzenia Polski (1998), Złotą Odznakę ZNP (1969), Odznakę ZNP za Tajne Nauczanie (1986), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1980), Złoty Krzyż Zasługi dla ZHP (1989), honorowy tytuł „Instruktor Senior ZHP” (1984), Odznakę „Za zasługi dla Lubelszczyzny” (1969), Złotą Honorową Odznakę Zasłużonemu dla Lublina (1987)⁴¹.

Zmarł w Lublinie 11 stycznia 2002 r. Został pochowany na Cmentarzu Stare Powązki w Warszawie⁴².

W życiu Bolesława Zimmera wieloletnia praca pedagogiczna ściśle spletała się z szeroką działalnością oświatową, harcerską i naukową. Przez całe życie nieustannie doskonalili swoją wiedzę i umiejętności. Pozostając przez prawie ćwierć wieku na stanowisku dyrektora Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących w Lublinie, dał się poznać jako znakomity organizator, ceniony dydaktyk, wymagający przełożony oraz przyjaciel współpracowników i uczniów. Także w pamięci nauczycieli i absolwentów tej szkoły utrwalił się jako człowiek o wysokiej kulturze osobistej i takcie pedagogicznym oraz rozległych horyzontach myślowych. Miał duże zasługi w zakresie organizowania i prowadzenia tajnego nauczania w okresie okupacji niemieckiej. Po latach, będąc aktywnym członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego, podjął – z dobrym skutkiem – niezmierną pracę na rzecz ocalenia od zapomnienia osiągnięć tajnej oświaty na Lubelszczyźnie z lat 1939–1944.

Należał do niezwykle zasłużonych i ofiarnych działaczy harcerskich. Pełniąc odpowiedzialne funkcje na różnych szczeblach, wykazał bardzo wiele inicjatywy i zaangażowania. Swoją bogatą wiedzę i doświadczenie umiejętnie przekazywał młodzieży harcerskiej. W ciągu wielu lat intensywnie pracował nad odtworzeniem dziejów harcerstwa w regionie lubelskim. Pozostawił potomnym wartościowe opracowania książkowe.

Bolesław Zimmer miał też uznane zasługi w pracy naukowej. Jego publikacje dotyczące szkolnictwa średniego Lublina oraz przeszłości Chełma i miast ziemi

⁴⁰ *50 lat Gimnazjum...*, passim; E. Zaleska, *Bolesław Zimmer...*, s. 195–196.

⁴¹ Zbiory rodzinne M. Wiślińskiej.

⁴² „Dziennik Wschodni” 2002, nr 18 (nekrolog).

chełmskiej niewątpliwie przyspieszyły dalsze badania nad tymi zagadnieniami, prowadzone przez młodsze pokolenie historyków i oświatowców.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Kuratorium Oświaty w Lublinie, Akta osobowe dra Bolesława Zimmera, sygn. 193, 668.

Archiwum Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Lublinie, Akta Klubu b. Nauczycieli Tajnego Nauczania z lat 1984–2005.

Źródła drukowane:

25 lat Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących im. gen. Karola Świerczewskiego w Lublinie 1947–1972, oprac. i red. B. Zimmer, Lublin, Rada Uczniowska, 1972.

50 lat Gimnazjum i Liceum im. Jana Zamoyskiego w Lublinie 1915–1965, oprac. i red. B. Zimmer, Lublin 1967.

Dąbrowscy H. i S., *Harcerski Lublin 1911–1939*, Lublin 2012.

Dąbrowski S., *Harcerki z tamtych lat...*, Lublin 2013.

Dąbrowski S., Tryczyński S., *Słownik biograficzny lubelskiego harcerstwa 1911–2001*, Lublin 2001.

Doroszewski J., *Dramat pedagogów. Z lat okupacji hitlerowskiej*, w: „Kamena” 1971, nr 12.

Doroszewski J., *Słownik biograficzny nauczycieli miasta Lublina w latach 1918–1939*, Lublin, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, 2007.

Dwudziestolecie Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących im. gen. Karola Świerczewskiego w Lublinie 1947–1967, oprac. i red. B. Zimmer, Lublin, Rada Uczniowska, 1967.

„Dziennik Wschodni” 2002, nr 18.

Gzella A. L.; *Jaworski Kazimierz Andrzej (1897–1973)*, w: *Słownik biograficzny miasta Lublina*, t. I, pod red. T. Radzika, A. A. Witusika i J. Ziółka, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1993.

Krawczyk E., *O tajnym nauczaniu w Lublinie w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej w latach okupacji hitlerowskiej*, w: „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie”, t. II, Lublin 1964.

Nauczyciele tajnego nauczania w Lubelskiem w latach 1939–1944, oprac. zbiorowe, Lublin 1995.

Pruss P., *Z działalności Klubu b. Nauczycieli Tajnego Nauczania*, w: *Nauczyciele tajnego nauczania w Lubelskiem w latach 1939–1944*, oprac. zbiorowe, Lublin 1995.

Pyszko S., *Zimmer Jan*, w: *Słownik biograficzny Związku Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie*, red. J. Doroszewski, Lublin 2004.

Pyszko S., *Oświata i związki nauczycielskie w powiecie chełmskim w latach 1915–1939*, Chełm 2004.

Winiarz A., *Związek Harcerstwa Polskiego na Lubelszczyźnie 1918–1939*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1994.

Wojciechowski S., *Cela nr 35*, w: „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie”, t. IV, Lublin 1972.

Wojno A., *Moje harcerskie wspomnienia*, Kraków, Harcerska Oficyna Wydawnicza, 1989.

Zaleska E., *Bolesław Zimmer – historyk regionalista*, w: „Region Lubelski” 1988, t. 3 (5).

Zimmer B., *Wychowanie harcerskie*, Lublin 1939.

Zimmer B., *Prace wiodące w Liceum dla Pracujących im. gen. K. Świerczewskiego w Lublinie*, w: *Ruch nowatorstwa pedagogicznego na Lubelszczyźnie 1964–1969*, t. II, pod red. M. Marczuka, Lublin 1969.

Zimmer B., *Miasto Chełm. Zarys historyczny*, Warszawa, PWN, 1974.

Zimmer B., *Harcerstwo Lubelszczyzny. Zarys historyczny 1911–1950*, Lublin 1987.

Zimmer B., *Harcerskie środowiska Lubelszczyzny 1911–1939. Zarys historyczny*, Lublin 1991.

Bolesław Zimmer – Lublin teacher, scout and educational activist

Summary

Bolesław Marian Zimmer was one of the distinguished teachers from Lublin in the past century. He was born on 6 February 1914 in Majdan Stary (Ukraine). He graduated Pedagogy and then History at the Catholic University of Lublin where in 1946 he earned his PhD in Pedagogy.

All of his life he was simultaneously devoted to teaching, scout work and discovering the past of the Chełm region.

During the German occupation he worked as a teacher for the Secret Teaching Organization (the Polish abbreviation is TON). After the war he continued working as a teacher and later became a headmaster at General K. Świerczewski Secondary School for Working People. Between 1935 and 1992 he held important positions within in the Scout leadership. He was an active member of the teachers' movement and acted as a deputy chairman of the Club for former teachers of the Secret Teaching Organization at the County Board of Polish Teachers' Union in Lublin.

Zimmer published six books, including 'The city of Chełm. A historical overview' (1974), 'The Scouting Movement of the Lublin region. A historical overview 1911-1950' (1987). Under his scientific editorship three collective works on secondary education in Lublin were also published.

He died on 11 January 2002 in Lublin and was buried in the Old Powązki Cemetery in Warsaw.

Keywords: Bolesław Marian Zimmer, biographies, teachers, Lublin.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2015, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JAN ŁUKASIEWICZ: *PAMIĘTNIK*, RED. J. JADACKI I P. SURMA, WARSZAWA 2013, s. 182

Pamiętnik Jana Łukasiewicza (1878–1956) to publikacja należąca do gatunku ego-dokumentów, która ukazała się w Wydawnictwie Semper i została zrealizowana oraz sfinansowana w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki. *Pamiętnik* znajduje się w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego i jak podają w *Słowie wstępnym* wydawcy, ma dwie wersje: rękopiśmienną i maszynową. Dodać należy, że *Pamiętnik* nie obejmuje całości życia Jana Łukasiewicza.

Na strukturę publikacji składa się: *Słowo wstępne* pióra Jacka Jadackiego i Piotra Surmy, *Curriculum vitae*, *Pamiętnik* – jako właściwy i najważniejszy fragment publikacji, *Dodatki*, obejmujące ważne teksty przedstawiające informacje na temat życia i działalności Jana Łukasiewicza oraz dokumenty uzupełniające treść zasadniczą *Pamiętnika*, istotne dla zrozumienia i właściwego jego odczytania. Między innymi są to przyczynki autorstwa Jadackiego, takie jak: *Posłowie*, *Jan Łukasiewicz – osoba i dzieło*, *Calendarium* oraz *Fragmenty genealogii*. Nadmienić należy, że *Posłowie* zawiera fragmenty listów Łukasiewicza do wielu osób, czyli drugi po pamiętniku rodzaj ego-dokumentu, których treść znakomicie uzupełnia i wyjaśnia niektóre fakty przedstawione w *Pamiętniku*. Ponadto wydawcy zamieścili: *Spis ilustracji*, *Spis osób*, *Spis miejsc* i *Bibliografię*.

Kim był autor pamiętnika? Otóż Jan Łukasiewicz był filozofem, a przede wszystkim wybitnym logikiem, który wyszedł ze szkoły naukowej lwowsko-warszawskiej¹. Na Uniwersytecie Lwowskim jako przedmiot główny studiował filozofię, a jako przedmiot dodatkowy matematykę². W Uniwersytecie Lwowskim

¹ W literaturze odnajdujemy określenia, że był geniuszem logicznym, a jego koncepcje odznaczały się mistrzowską konstrukcją i elegancją formalną. Cytuję za: J. Jadacki, *Posłowie*, w: J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*, red. J. Jadacki i P. Surma, Warszawa 2013, s. 109.

² Informacje podają za: J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 9–14, 132–150 i J. Woleński, *Łukasiewicz Jan*, w: *Słownik filozofów polskich*, pod red. B. Andrzejewskiego i R. Kozłowskiego, Poznań 1999, s. 111–113; A. Śródka, *Uczeni polscy*, T. II, H–L, Warszawa 1995, s. 565–567.

uzyskał także stopień doktora w roku 1902 (przygotowując rozprawę doktorską pod kierunkiem K. Twardowskiego), a następnie stopień doktora habilitowanego w 1906 r. Łukasiewicz, jak wspomniano, wyszedł ze szkoły naukowej Kazimierza Twardowskiego. Studia filozoficzne uzupełniał w uniwersytetach zagranicznych w Berlinie, Lowanium, Paryżu i Grazu. W roku 1911 otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego i wykładał we Lwowie do I wojny światowej. Od 1915 r. związał się z Uniwersytetem Warszawskim. W uczelni tej był dziekanem Wydziału Filozoficznego, prorektorem i dwukrotnie rektorem, a jak sam dodaje, wymieniając wszystkie funkcje pełnione na warszawskiej uczelni, profesorem filozofii w latach 1920–1939 (z krótką przerwą w 1924 r.)³. Warto nadmienić, że sprawował także funkcję ministra w gabinecie Ignacego Paderewskiego, kierując Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego⁴. W 1929 r. uzyskał stanowisko profesora zwyczajnego. Po II wojnie światowej (w 1946 r.) został mianowany na tymczasowego profesora Królewskiej Irlandzkiej Akademii Nauk, a w 1949 r. powierzono mu wykłady w dublińskim University College i Uniwersytecie w Manchesterze. Był także członkiem Polskiej Akademii Umiejętności. Przyczynił się do organizacji życia naukowego w Polsce, powołując Polskie Towarzystwo Logiczne. Zmarł w 1956 r. w Dublinie.

Oprócz głównej części omawianej publikacji, czyli *Pamiętnika*, ważnym jej fragmentem jest wspomniane *Posłowie* autorstwa Jadackiego, przygotowane na podstawie wielu innych źródeł. Znajdujemy w nim sporo szczegółowych informacji i analiz dotyczących m.in.: pochodzenia autora *Pamiętnika*, osobowości, umysłowości, jego wizerunku jako uczonego w ocenie innych osób, upodobań, uprzedzeń, przyjaźni, światopoglądu i osiągnięć naukowych. Jadacki odniósł się także do działalności nauczycielskiej Łukasiewicza. Zrekonstruował jego portret jako nauczyciela, wykorzystując m.in. opinie jego kolegów i uczniów⁵. W sumie przedstawił wiele informacji o życiu i działalności tego uczonego. A kreśląc portret psychologiczny J. Łukasiewicza, nie pominął też kwestii roli kobiet w jego życiu, stwierdzając, że trzy z nich odegrały ważną rolę. Do nich zaliczył matkę Łukasiewicza Leopoldynę z Holtzerów, księżniczkę Marię Józefinę Sapieżankę i żonę Reginę z Barwińskich. W szczególności jednak w swej refleksji na temat kobiet w życiu Łukasiewicza zajął się Reginą z Barwińskich, kreśląc niejako zarys jej portretu. W sumie wiadomości zawarte w *Posłowniu* pozwalają czytelnikowi łatwiej zrozumieć zapiski tegoż *Pamiętnika*, ocenić wiarygodność zanotowanych w nim wydarzeń czy uznać słuszność opinii Łukasiewicza wydawanych o osobach, głównie ze świata nauki.

Analizując omawiane źródło, należy zapytać: jaką wiedzę zyskujemy dzięki tej publikacji? czego dowiadujemy się o autorze pamiętnika i wielu innych uczo-

³ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 12.

⁴ To J. Łukasiewicz 31 stycznia 1919 roku na posiedzeniu Rady Ministrów RP zgłosił wniosek o wskrzeszeniu Uniwersytetu Wileńskiego.

⁵ A warto nadmienić, że jego uczniami byli między innymi: Kazimierz Ajdukiewicz, Józef M. Bocheński, Maria Ossowska, Stanisław Ossowski, Alfred Tarski. Podają za: A. Śródka, *Uczni polscy*..., s. 565–567.

nych, z którymi współpracował? Odpowiadając na te pytania, warto podać kilka opisów i konkretnych przykładów opinii przedstawionych w *Pamiętniku*.

Z analizy źródła dowiadujemy się o tradycji rodzinnej Łukasiewicza, który wyznaje, że jego przodkowie przybyli z końcem XVIII wieku do Galicji z Tyrolu i osiedlili się w Rzeszowie. Jego dziad był burmistrzem Rzeszowa. Łukasiewicz przedstawia swoją rodzinę i jej udział w życiu kulturalnym oraz społeczno-politycznym Galicji. Jednak przede wszystkim dzięki lekturze *Pamiętnika* poznajemy drogę edukacyjną i naukową jego autora. Na kartach tego ego-dokumentu odnotowani zostali nauczyciele z czasów szkoły średniej i studiów. I tak zapisani zostali nauczyciele gimnazjalni, m.in.: Henryk Kopia – nauczyciel języka polskiego⁶, Mieczysław Warmski – nauczyciel historii oraz Emanuel Wolff – dyrektor gimnazjum, do którego uczęszczał autor pamiętnika⁷. Można by rzec, analizując ich biografie, że odnotowani zostali ludzie zasłużeni dla rozwoju oświaty w zaborze austriackim, którzy jednocześnie byli nauczycielami młodego Łukasiewicza.

Z kart tej publikacji dowiadujemy się też o pierwszych wykładach uniwersyteckich jej autora, podróżach naukowych, przyjaźniach szkolnych i uniwersyteckich. A do grona swych przyjaciół sam autor zaliczył przede wszystkim Bronisława Bandrowskiego⁸, Mariana Borowskiego⁹, Władysława Witwickiego¹⁰. Tego ostatniego nazwał *współzawodnikiem z seminarium Twardowskiego*¹¹. W jego opinii, chociaż Twardowski traktował ich obu jednakowo, to jednak nie było to łatwe, gdyż obydwaj pracowali *na różnych polach i w różnych dziedzinach*.

W *Pamiętniku* znajdujemy również odniesienia do mistrza Łukasiewicza z okresu studiów, czyli Kazimierza Twardowskiego. Opinie o nim wydawane przez Łukasiewicza, w przeciwieństwie do ocen wielu innych uczniów, są stosunkowo krytyczne, a nade wszystko możemy dostrzec ich zmianę na przestrzeni omawianego czasu¹². Warto przytoczyć niektóre z nich, a odnoszące się do wyglądu zewnętrznego Twardowskiego, jego wiedzy oraz zdolności nauczycielskich. Oto jak Łukasiewicz oceniał całokształt wiedzy Twardowskiego: *Aparat pomysłów i zagadnień, jakie Twardowski przywiózł z Wiednia do Lwowa, był niesłychanie jałowy i ubogi. Ciągłe mówiło się o tym, czy przekonanie jest zjawiskiem psychicznym odrębnego rodzaju, czy też połączeniem pojęć; ciągle mówiło się o wyobrażeniach, przedstawieniach, pojęciach, o ich treści i przedmiocie, i nie wiadomo było, czy analizy, jakie się przy tym robiło, należały do psychologii, czy do logiki, czy do gramatyki*¹³.

⁶ Kopia Henryk (1866–1933), pedagog, dyrektor gimnazjów lwowskich.

⁷ Mieczysław Warmski i Emanuel Wolff, zasłużeni działacze Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

⁸ Bronisław Bandrowski (1879–1914), filozof, uczeń K. Twardowskiego.

⁹ Marian Borowski (1879–1938), filozof i prawnik, uczeń K. Twardowskiego, redaktor i członek Komitetu Redakcyjnego „Przeglądu Filozoficznego”.

¹⁰ Władysław Witwicki (1878–1948), psycholog, filozof, uczeń K. Twardowskiego, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, tłumacz Platona, autor podręczników do psychologii.

¹¹ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 63.

¹² Patrz m.in. K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wyb. i oprac. R. Jadczak, Warszawa 1992, s. 472–491.

¹³ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 65.

W innym miejscu swego *Pamiętnika* próbował odnieść się do uzdolnień i predyspozycji Twardowskiego jako nauczyciela, pisząc: *Twardowski nie miał, jak się zdaje, zdolności do matematyki i logika matematyczna pozostała mu na zawsze obca. Główna rzecz, jaką zawdzięczam Twardowskiemu, to nie wiedza logiczna, czy filozoficzna, ani ścisłość myślenia, lecz zdolność do jasnego układania i przedstawiania najtrudniejszych nawet zagadnień i poglądów. Twardowski miał tę zdolność w wysokim stopniu i ja starałem się jakoś podpatrzeć, jak on to robi. Dzięki temu, że Twardowski umiał jasno myśleć i jasno mówić, był on doskonałym nauczycielem i miał tylu uczniów*¹⁴. Jednocześnie z satysfakcją dodał, że zajmując się logiką matematyczną, całkowicie usamodzielniał się i nie był zależny od Twardowskiego. Miał żal do Twardowskiego, że był tylko docentem prywatnym na Uniwersytecie Lwowskim i nie mógł liczyć na kierownictwo katedry, co jego zdaniem wynikało z *napiętych stosunków z mistrzem*. Fakt ten, a raczej opinię taką wypowiedział w 1914 r., a więc 8 lat po habilitacji. Czy jednak było tak naprawdę? Opinię tę należałoby skonfrontować z innymi źródłami¹⁵.

Natomiast w charakterystyce wyglądu zewnętrznego Twardowskiego Łukasiewicz uwzględnił kilka aspektów: *Nosił filcowy kapelusz z dużymi kryzami i płaszcz dwurzędowy z dragonem. Na tle czarnego surduta i czarnej krawatki odbijała się tym jaskrawiej broda profesora. Mówiono sobie w czytelnicy, że Twardowski ma wygląd oficera pruskiego. W samej rzeczy był sztywny, małowówny i rzadko się uśmiechał*¹⁶.

Innym wątkiem poruszonym w zapiskach, związanym z oceną postawy Twardowskiego jako nauczyciela, a może raczej postawy mistrza w stosunku do niego, była sprawa stypendium naukowego przyznanego przez Akademię Umiejętności na wyjazd do Paryża. Otóż gdy Łukasiewicz doniósł Akademii Umiejętności, a dokładniej sekretarzowi Bolesławowi Ulanowskiemu¹⁷, że ma zamiar przerwać studia w Paryżu, Ulanowski odpowiedział, że jeśli nie chce stracić stypendium, powinien je kontynuować. Wtedy Twardowski poparł stanowisko Ulanowskiego, czego zresztą należało się spodziewać. Wówczas Łukasiewicz w swym *Pamiętniku* zapisał następujące słowa: *To był pierwszy rozdzwitek między mną a Twardowskim; a od tego czasu zmienił się mój stosunek do Twardowskiego zasadniczo. Przestałem w nim widzieć przyjaciela i mistrza. Rozumiałem, że mam mu wiele*

¹⁴ Tamże, s. 67.

¹⁵ Przesłanką do przyznania słuszności tej opinii może być notatka K. Twardowskiego z 6 lutego 1919 roku zapisana w jego *Dzienniku*, dotycząca obsadzenia Katedry Filozofii Uniwersytetu Lwowskiego. Wówczas kandydaturę Łukasiewicza popierał profesor J. Kallenbach. Wprawdzie jest to późniejszy okres, ale z notatki tej wynika, że Twardowski był przeciwny powołaniu na katedrę Uniwersytetu Jana Kazimierza Łukasiewicza. Uważał, że powinien wrócić do Uniwersytetu Warszawskiego i pisał: *Obaj posiadamy bowiem zdolność organizowania pracy naukowej – więc byłoby dwa grzyby w barszczu; powinniśmy podzielić się między dwa Uniwersytety*. Patrz: K. Twardowski, *Dzienniki*, Cz. I (1915–1927), do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadczyk, Toruń 1997, s. 84.

¹⁶ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 45–46.

¹⁷ Bolesław Ulanowski (1860–1919), sekretarz AU i PAU w latach 1903–1919, historyk prawa, prawa kościelnego, dziekan Wydziału Prawa UJ.

do zawdzięczenia, starałem się utrzymywać z nim stosunki poprawne, ale bez serdeczności¹⁸.

Pomimo krytycznych uwag kierowanych pod adresem mistrza Łukasiewicza doceniał rolę Twardowskiego w swoim rozwoju naukowym. Wzmianki o jego zasługach w drodze do katedry uniwersyteckiej znajdujemy w listach Łukasiewicza pisanych do mistrza. Oto fragment jednego z nich: *Uświadamiam sobie teraz, że to się zaczęło we Lwowie, nie bez wpływu Kochanego Pana Profesora, który uczył nas myśleć naukowo [...]. Często przypominam sobie słowa, które Kochany Pan Profesor wyrzekł do mnie przed 30-stu laty po moim rygorozum z matematyki: „Proszę matematyki nie zaniedbywać”¹⁹.*

Z osobą Twardowskiego wiązało się funkcjonowanie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Autor *Pamiętnika* był zaangażowany w jego prace. Wzmianki o udziale Łukasiewicza w pracach Towarzystwa uzupełniają także zapiski w *Dziennikach* Twardowskiego, który szczegółowo opisał posiedzenia i wygłoszone przez jego ucznia referaty naukowe²⁰.

W sumie można chyba stwierdzić, że Łukasiewicz cenił Twardowskiego, ale nie we wszystkim. Przykładowo nie doceniał jego starań związanych ze wspomnianym Polskim Towarzystwem Filozoficznym, pisząc: *Polskie Towarzystwo Filozoficzne, założone przez Twardowskiego w setną rocznicę śmierci Kanta, nie miało moim zdaniem wyraźnego oblicza filozoficznego*²¹.

W omawianym źródle odnotowane zostały też jego wyjazdy na studia zagraniczne do Berlina, Paryża i Grazu. Wspomnieć warto, że Łukasiewicz podczas pobytu w Uniwersytecie w Berlinie w Instytucie Psychologii Eksperymentalnej był uczniem Carla Stumpfa i uczestniczył w jego seminarium i ćwiczeniach²². Z kolei podczas studiów w Uniwersytecie w Grazu brał udział w wykładach i seminarium A. Meinonga²³. O tym ostatnim napisał, że *dziwne to było seminarium*, gdyż uczestniczył w nim profesor matematyki, pedagogiki, psychologii. Ponadto brał też udział w zagranicznych kongresach naukowych. Współpracował ze środowiskiem naukowym polskim, ale i popularyzował naukę za granicą. Analizując w tym aspekcie biografię Łukasiewicza, dowiadujemy się, do jakich uniwersytetów zagranicznych udawali się najczęściej polscy uczeni w początkach XX wieku i okresie międzywojennym.

Lektura *Pamiętnika* pozwala także na jasne uzasadnienie, jaki był stosunek Łukasiewicza do nauki i życia naukowego. Przejawem postawy w tej kwestii były jego słowa, będące po części usprawiedliwieniem, dlaczego obawiał się małżeń-

¹⁸ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 68.

¹⁹ Tamże, s. 110.

²⁰ K. Twardowski, *Dzienniki*, Cz. I (1915–1927) i cz. II (1928–1936), Toruń 1997, wyd. wznowione, Toruń 2002.

²¹ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 65.

²² Carl Stumpf (1848–1936), niemiecki muzykolog i psycholog, współtwórca szkoły F. Brentano. Jego uczniem był m.in. E. Husserl.

²³ Alexius Meinong (1853–1920), austriacki filozof, urodzony we Lwowie, studiował także pod kierunkiem F. Brentano. Od 1882 był profesorem filozofii w Grazu, dążył do stworzenia tzw. teorii przedmiotów.

stwa i wstąpił w związek małżeński, mając 48 lat. Bo, jak tłumaczył [...] *małżeństwo mogłoby zaszkodzić mojej pracy naukowej, którą uważałem za główny cel życia*²⁴.

W *Pamiętniku* Łukasiewicz zamieścił też notatki związane z pracą w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tego okresu swego życia zawodowego nie wspominał najlepiej. Pracę w Ministerstwie, po jej zakończeniu, opisał tak: *Opuszczałem Ministerstwo z uczuciem ulgi po przeszło 20-miesięcznym urzędowaniu [...]. Nie czułem się dobrze jako urzędnik. Nie pociągała mnie władza. Praca w Ministerstwie, gdzie często musiałem decydować w sprawach, na których się nie znałem i których nie mogłem poznać z braku czasu, nie przyniosła mi zadowolenia*²⁵. Jako przykład niezadowolenia z pracy w MWRiOP opisuje swoje relacje z Wincentym Witosem, przywódcą ludowców²⁶: *Pamiętam jak zaprosił mnie na konferencję do Sejmu przywódca ludowców, Wincenty Witos. W rozmowie ze mną wysunął żądanie, by tego a tego nauczyciela mianować kuratorem, a innego znów wizytatorem, uskarżając się, że „Pan Minister dla nas niełaskaw”. Obiecałem Witosowi, że rozpatrzę te sprawy, ale wychodziłem z Sejmu z uczuciem niesmaku. Obsadzając wyższe stanowiska w szkolnictwie, miałem na względzie przede wszystkim kwalifikacje kandydatów, nie zaś ich przynależność partyjną*²⁷. W dalszych swych wywodach na temat Witosy Łukasiewicz stwierdza, że od tego momentu jego relacje z przywódcą ludowców układały się źle. Przekonuje też, że to Witos sprawił, iż nie wszedł on do nowego gabinetu jako minister oświaty²⁸. Pomimo niezadowolenia Łukasiewicza z pełnienia funkcji ministra jego zasługi w kształtowaniu się ustroju szkół wyższych oceniane są pozytywnie²⁹. Ponadto warto zauważyć, że wiedzę o pracy Łukasiewicza w Ministerstwie uzyskaną dzięki jego *Pamiętnikowi* znakomicie uzupełniają zapisy Twardowskiego znajdujące się w *Dziennikach*³⁰.

Poza kwestiami związanymi z nauką polską w opublikowanym źródle można odczytać także wiele informacji o: cechach osobowości Łukasiewicza, przejawiających się w wypowiedzianych przez niego osądach o innych osobach, relacjach rodzinnych, kolegach uniwersyteckich, a nawet ich rodzinach. Na kartach tej publikacji zostali wymienieni m.in. tacy uczeni jak: wspomniani już M. Borowski, B. Ulanowski, W. Witwicki, ale i Władysław Heinrich, Tadeusz Kotarbiński, Stanisław Leśniewski, Józef M. Bocheński, Konstanty Michalski, Helena Radlińska,

²⁴ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 50.

²⁵ Tamże, s. 27.

²⁶ Wincenty Witos (1874–1945), polityk, działacz ruchu ludowego, poseł do austriackiej Rady Państwa i Sejmu Krajowego, trzykrotny premier RP.

²⁷ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*..., s. 27.

²⁸ Kolejnym ministrem oświaty po Łukasiewiczu został Tadeusz Łopuszański (1874–1955), pedagog, twórca szkoły eksperymentalnej w Rydzynie.

²⁹ Wiele informacji na ten temat w pracy D. Zamojskiej, *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie się ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1929*, Warszawa 2009.

³⁰ Twardowski wielokrotnie przebywał w Ministerstwie, gdzie spotykał się z Łukasiewiczem, ale i odwrotnie – Łukasiewicz podczas swoich pobytów we Lwowie spotykał się z Twardowskim, aby móc przedyskutować sprawy dotyczące oświaty i nauki. Patrz: K. Twardowski, *Dzienniki*. Cz. I..., passim.

Witold Rubczyński, Stanisław Ignacy Witkiewicz i wielu innych, przedstawiciele nie tylko polskiej, ale i europejskiej nauki. Słowem dzięki lekturze *Pamiętnika* poznajemy osoby, które najpierw sam Łukasiewicz, a później wspólnie z żoną spotkali w Polsce i podczas wyjazdów zagranicznych na kongresy, a następnie w czasach powojennej tułaczki.

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że jest to ważna poznawczo publikacja. Jej wartość wynika z kilku powodów. Przede wszystkim trzeba podkreślić to, iż mamy do czynienia ze źródłem zawierającym informacje dotyczące nie tylko życia i działalności samego autora pamiętnika, ale wielu innych osób, z którymi współpracował, jak też i instytucji, w których działał. Jest to także źródło do dziejów nauki polskiej, zwłaszcza osób i wydarzeń związanych ze szkołą naukową Kazimierza Twardowskiego. Jest to również dokument źródłowy obrazujący trudne powojenne losy uczonych polskich na przykładzie doświadczeń i przeżyć J. Łukasiewicza.

W wydawnictwie tym odnajdujemy także wiele wzmianek na temat polityki naukowej okresu międzywojennego i osób ją kształtujących. Autor tego źródła nie pominął także w swych opisach piękna ówczesnych polskich miast i miejscowości, które dzisiaj znamy tylko z prac historycznych. A były to, aby tytułem przykładu wymienić: Czerniowce, Lwów, Truskawiec, Wilno, Zaleszczyki, Żółkiew. *Pamiętnik* Łukasiewicza w pewien sposób uzupełnia *Dzienniki* Twardowskiego³¹. Analizując ich treść, możemy porównać opinie i oceny o ludziach oraz wydarzeniach wypowiedziane przez mistrza, nauczyciela Kazimierza Twardowskiego i jego ucznia.

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Toruń

³¹ Ostatni z dzienników K. Twardowskiego, opublikowany w 2013 r. został omówiony przez: W. Szulakiewicz, Kazimierz Twardowski. *Dzienniki młodzieńcze (1881–1887)*, wydała A. Brożek, Warszawa 2013, ss. 210, w: „Biuletyn Historii Wychowania” 2013, nr 30, s. 169–172. Wcześniej zostały opublikowane wspomniane już dzienniki obejmujące lata 1915–1936. Ten cykl dzienników powstał po długiej przerwie, bo aż po upływie 28 lat, gdy K. Twardowski wznowił ich pisanie. Nazywa je drugim cyklem dzienników, a *Dzienniki młodzieńcze* jako pierwsze lub pierwszy cykl dzienników.

**ANNA BOGUSZEWSKA: PROJEKTY GRAFICZNE POZAPO-
DRĘCZNIKOWEGO WYBORU KSIĄŻEK ZALECANYCH DO
EDUKACJI ELEMENTARNEJ W POLSCE W LATACH 1918–
–1945, LUBLIN 2013, s. 431**

Wszystkie publikacje, które porządkują i pogłębiają ogólną wiedzę o historii edukacji, stanowią ważne ogniwo w naszej świadomości pedagogicznej. Tak się dzieje w przypadku każdej pozycji autorstwa Anny Boguszewskiej, znanej i cenionej znawczyni historii kształcenia plastycznego w polskim szkolnictwie. Wymieniona w tytule jej praca jest szczególnie interesująca i od razu trzeba powiedzieć – oryginalna. Jak podkreśliła profesor Kalina Bartnicka, jest to publikacja, która ma charakter interdyscyplinarny i łączy *problemy z zakresu bibliologii, wiedzy o książce, historii sztuki, pedagogiki, historii oświaty*. Autorka wykazała w niej zarówno gruntowne przygotowanie metodologiczne, ale także wielostronną wiedzę, popartą własnymi zainteresowaniami artystycznymi i długoletnią pracą zawodową.

Już na wstępie trzeba zaznaczyć, że omawiana praca została przygotowana nadzwyczaj starannie, z wielką rzetelnością i naukową dociekliwością. Przy jej opracowaniu autorka wykorzystała bogate zbiory materiałów pierwotnych (źródłowych) zgromadzonych w archiwach oraz źródła wywołane (wywiady). Równie bogato zaprezentowała źródła drukowane, wśród których wręcz imponująco przedstawiają się zbiory specjalne zgromadzone w 16 bibliotekach i 5 muzeach. Ich dopełnienie stanowią programy nauczania i sprawozdania szkolne (31). Równie bogate jest zestawienie literatury dla dzieci i młodzieży (7 stron) i przede wszystkim wykorzystanych publikacji (21 stron). Te ostatnie są zarówno bogate, jak też zróżnicowane. Znalazły się wśród nich opracowania zwarte, ale też artykuły i rozprawy z różnych dziedzin, m.in. ogólnohistoryczne, historyczno-oświatowe, pedagogiczne, metodyczne. Specjalne miejsce znalazły publikacje z zakresu historii sztuki, grafiki i historii drukiarstwa oraz szeroko pojętej bibliologii. Na podstawie tak gruntownie zebranej literatury autorka przygotowała opracowanie pełne pod każdym względem. Dodać trzeba, że zostało ono wzbogacone oryginalną i ciekawie dobraną ikonografią.

Układ tej pracy ma charakter typowy: obok wstępu i zakończenia zawiera pięć rozdziałów tematycznych. Całość opracowania wieńczy spis tabel i ilustracji, zestawienia bibliografii oraz indeks osób i ilustratorów.

Swoje rozważania rozpoczęła autorka od przypomnienia historii drukarstwa na ziemiach polskich na początku XX wieku. Wymieniła główne ośrodki zajmujące się wydawaniem książek (Kraków, Lwów, Warszawa), jak też organizacje i osoby zasłużone dla tej działalności. Nowy rozdział w rozwoju myśli edytorskiej i idei pięknej książki faktycznie nastąpił dopiero w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Stało się to za sprawą powstających stowarzyszeń i organizacji bibliofilskich m.in. w Krakowie, Poznaniu, Lublinie i Toruniu. Ich zjazdy i spotkania zazwyczaj odbywały się łącznie z odpowiednimi wystawami, na których prezentowano wszelkie nowości wydawnicze. Miały one na celu zarówno popularyzację pięknej książki, jak też wymianę doświadczeń drukarzy i wydawców. Kryzys ekonomiczny lat trzydziestych wpłynął negatywnie na działalność wydawniczą, ale nie zahamował nowatorskich poszukiwań warsztatowych. Zaczęto wtedy drukować znacznie trudniejsze, wielokolorowe wydawnictwa, odżyła sztuka drzeworytnicza. Ponowne ożywienie na rynku wydawniczym, a w związku z tym i drukarskim, nastąpiło pod koniec lat trzydziestych, gdy kryzys już się kończył. Zwracano wtedy szczególną uwagę na estetykę książki zarówno tej dla dorosłego czytelnika, jak też przeznaczonej dla młodzieży, wprowadzano zdobienia i ilustracje, zazwyczaj wielokolorowe.

W drugim rozdziale podjęła autorka problemy projektowania książki w kontekście kształcenia graficznego oraz ich związków z kształceniem typograficznym i poligraficznym. Przede wszystkim zwróciła uwagę na usamodzielnienie się grafiki jako sztuki stosowanej, ale także artystycznej. W związku z tym uległa zmianie funkcja artysty, wzrosła jego pozycja społeczna i zawodowa. Zwiększyło się też zainteresowanie projektowaniem ilustracji książkowych, najpierw dla dorosłych, a później także dla dzieci i młodzieży. Wszystko to przyczyniło się do zwiększenia zainteresowania kształceniem kadr podejmujących kwestie projektowania szaty książki. Podejmowały je (na poziomie średnim ale też wyższym) przede wszystkim ośrodki w Krakowie i Warszawie, później również we Lwowie i w Wilnie. W miarę upływu czasu dostarczyły one w pełni przygotowanych pracowników zatrudnionych w drukarni, a także artystów zajmujących się grafiką jako główną dziedziną własnej twórczości.

Postępujący rozwój szkolnictwa rodził nowe koncepcje w nauczaniu i wychowaniu. Za tymi procesami musiało nadążać piśmiennictwo i cały ruch wydawniczy. Wzrastała więc rola wychowawcza literatury dla młodzieży i odpowiedniej ilustracji we wszystkich wydawnictwach przeznaczonych dla uczniów na wszystkich etapach kształcenia. Dotyczyło to w pierwszym rzędzie podstawowych źródeł informacji edukacyjnych, jakimi były podręczniki szkolne. Równocześnie wzrastało zapotrzebowanie na nowe, odpowiednio przygotowane inne materiały wykorzystywane w procesie kształcenia, takie jak lektury szkolne i czasopisma dla dzieci i młodzieży. W celu zaspokojenia zainteresowań młodego czytelnika

starano się systematycznie doskonalić szatę graficzną książki, ale także urozmaicano stronę ilustracyjną tekstu.

Swoje rozważania zamyka autorka omówieniem ilustracji w książkach adresowanych do polskich dzieci w czasie okupacji niemieckiej. Na wstępie tego rozdziału A. Boguszevska przypominała losy szkolnictwa, nauczycielstwa i polskiej książki. W dalszej części zajęła się obowiązującymi wydawnictwami dla dzieci i młodzieży w szkole okupacyjnej. Obok zaledwie kilku opowiadań były to tylko elementarz autorstwa E. Chodaka i czasopisma „Ster” oraz „Mały Ster” (bezwartościowe pod względem kształcącym i szkodliwe ze względów ideowo-wychowawczych). Wszystkie wydawnictwa okupacyjne były bojkotowane przez polskich nauczycieli, którzy odmówili współpracy z nimi. Podobnie postępowali polscy artyści. Stąd strona wizualna tych wydawnictw była skromna. Zarówno graficzna oprawa stron tytułowych, jak też ilustracji wewnątrz miały charakter schematyczny i były pozbawione większych wartości artystycznych. Zazwyczaj nawiązywały one do zamieszczanych tekstów, które koncentrowały się na opisach przyrody, zwyczajów, świąt kościelnych.

Na zakończenie trzeba zwrócić uwagę na stronę wizualną omawianej publikacji. Należy stwierdzić, że także do tej kwestii autorka przywiązała wielką wagę. Przede wszystkim w tekście zamieszczono 41 ilustracji – zarówno czarno-białych, jak też kolorowych. Wszystkie niewątpliwie podnoszą stronę wizerunkową opracowania, ale spełniają one głównie rolę dokumentacyjną całego tekstu. Dodać trzeba również, że dopełnieniem publikacji jest dołączony na nośniku elektronicznym (płyce CD) materiał ikonograficzny całej pracy. Szkoda tylko, że autorka w swoim opracowaniu marginalnie potraktowała kwestię ilustracji wykorzystywanych w pracy dydaktycznej (głównie w nauczaniu historii i geografii), a także temat obrazów wykorzystywanych do wystroju pomieszczeń szkolnych, często autorstwa najwybitniejszych polskich artystów.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

URSZULA ZGODZIŃSKA (1942–2011). PEDAGOG Z POWOŁANIA, RED. A. RUTKOWSKA, LUBLIN 2014, s. 81

Jak ocalić pamięć? Jak w dzisiejszym, pełnym sprzeczności świecie zachować i pielęgnować wartości ponadczasowe? Czy w globalnej, z informatyzowanej społeczności, pełnej zapośredniczonych kontaktów i relacji jest jeszcze miejsce na autorytety wyrosłe z „małych ojczyzn”? Co to jest dobre życie? Czy my – *Zwischenmenschen*, tkwiący w permanentnym zawieszeniu i ciągłej pogoni, potrafimy jeszcze dostrzegać i rozumieć człowieka?

Lektura publikacji pt. *Urszula Zgodzińska (1942–2011). Pedagog z powołania* pod redakcją Aleksandry Rutkowskiej, która ukazała się w 2014 roku nakładem Wydawnictwa Liber Duo w Lublinie, pozwala na wyswobodzenie się z chaosu filozoficznego i moralnego oraz na odnalezienie prostych i klarownych odpowiedzi na postawione we wprowadzeniu pytania. Zatem już na wstępie pozwalałam sobie przedstawić moją końcową sentencję recenzji: książka przedstawiająca życie i działalność Urszuli Zgodzińskiej jest niezwykle ciekawą próbą przybliżenia sylwetki wielkiego pedagoga i nauczyciela, matki, przyjaciółki. Materiał został usystematyzowany i zhierarchizowany w następujących częściach: słowo wstępne abp. Bolesława Pylaka i wprowadzenie ks. Walewandra oraz wygłoszone homilie, stanowiące główny trzon reminiscencji. Pracę zamykają wspomnienia uczniów, współpracowników, rodziny i znajomych. Z opisu wyłania się obraz wyjątkowego pedagoga, przepelnionego zaangażowaniem, poświęceniem, miłością do świata i ludzi. Jak pisze Aleksandra Rutkowska, w dzisiejszych czasach tylko miłość może ocalić człowieka. I choć prawdę tę można uznać za wszechobecną, zbyt oczywistą, nie sposób twierdzić inaczej, bo każde ludzkie działanie jest zanurzone w miłości, tu ma swój początek i koniec. Podnieść można zatem pytanie postawione nieco inaczej: czy z tej danej i zarazem zadanej miłości potrafimy czerpać i korzystać?

Z tej perspektywy wyraźnie widać ważność i aktualność problematyki poruszonej w niniejszej książce: portret Urszuli Zgodzińskiej ukryty za skromnymi i eleganckimi sformułowaniami i opisami Alicji Omiotek, Józefa Drózdziela, Ewy Głowackiej czy Krzysztofa Sugiera.

We wprowadzeniu z niezwykłą subtelnością ks. Edward Walewander prezentuje sylwetkę Urszuli Zgodzińskiej, dbając o prostotę i ścisłość opisu oraz

dostarcza tym samym wiele dowodów na to, że pamięć jest niezniszczalna, że jest jedynym łącznikiem i mostem zbudowanym między przeszłością a przyszłością. Że pamięci nie zgładzą ciosy wymierzone przez słowa, czas, wichry historii. Z potrzeby pamięci wypływa zatem treść niniejszego opracowania, dlatego podzielim przekonanie ks. Waldewandra, że warto odwagą, stałością poglądów i wiernością budować przyszłość, że życie, w myśl nauki Chrystusowej, nie kończy się, ale ulega zmianie. Zostajemy w pamięci innych osób. Dlatego, mówiąc językiem profesora Władysława Bartoszewskiego, warto być w życiu przyzwoitym, czego dowodzi postać Urszuli Zgodzińskiej.

Konstrukcja publikacji jest przejrzysta i nie stanowi w żadnej mierze symplifikacji, które można spotkać w rozprawach o charakterze bibliograficzno-wspomnieniowym. Kolejne artykuły, mające właśnie charakter reminiscencji, zostały podyktowane logiką sensownych pytań problemowych, jakie jawiły się kolejnym Autorom w miarę opisywania życia i działalności Urszuli Zgodzińskiej. Krzyżują się tu bowiem dwie perspektywy: po pierwsze, perspektywa horyzontalna – historycznej kontekstowości, dzięki której poznajemy w sposób linearny kolejne etapy życia i pracy Urszuli Zgodzińskiej; po drugie, perspektywa diagonalna, czyli merytoryczny korpus pracy, który stanowi jej główny potencjał, a zarazem filar konstrukcyjny. Autorzy tekstów podkreślają wagę głoszonych przez Urszulę Zgodzińską wartości i teorii, tworząc jednocześnie swego rodzaju dekalog, dotychczas nienazwany. Znaczenie kształcenia, pamięci i ról, jakie przychodzi w życiu odegrać, miłość i ciepło domowego ogniska, które bohaterka publikacji w sposób niezwykle naturalny i przejmujący potrafiła tworzyć, uznają za nad wyraz istotne. I mimo że od śmierci Urszuli Zgodzińskiej mijają już trzy lata, głoszone przez nią postulaty w ustach kontynuatorów pomagają odkryć niezgłębione zasoby dobra, które tworzyła i pozostawiła wielka pedagog.

Publikacja pt. *Urszula Zgodzińska (1942–2011). Pedagog z powołania* ma zatem na celu nie tylko upamiętnienie wybitnego nauczyciela, ale również jest spójną i logiczną rozprawą o roli autorytetów i wartości w świecie. Szczególnie cenny jest zbiór barwnych fotografii, które obrazują życie rodzinne, pracę, przyjacielskie spotkania oraz postać Zgodzińskiej – nauczycielki i matki.

Niniejsze opracowanie nie ma charakteru naukowej rozprawy; jest to bowiem niezwykle ważny głos w dyskusji poświęconej roli nauczyciela i pedagoga, nie tylko w procesie dydaktycznym, ale też w wychowaniu młodych pokoleń Polaków. Jaka jest rola autorytetu i wykształcenia? Jakie wnioski wynikają z rzetelnej pracy wielkich postaci? To pytania, na które odpowiedzi w krótkim, acz rzetelnym sformułowaniu udzielić nie sposób.

Niech zatem pytania przeplatające się przez treść recenzji pozostaną *quaestio disputata* dla kolejnych czytelników, których do lektury książki pod redakcją Aleksandry Rutkowskiej gorąco zachęcam.

PAULINA DEPCZYŃSKA
Piotrków Trybunalski

CZESŁAW GALEK: *OBRAZ SZKOŁY W II POŁOWIE XIX WIEKU W ZABORZE ROSYJSKIM W ŚWIETLE PAMIĘTNIKÓW I LITERATURY PIĘKNEJ*, ZAMOŚĆ 2014, s. 406

Książk Czesław Galek jest uznanym Autorem wartościowych dzieł poświęconych problematyce szkolnej, w tym dotyczących II połowy XIX wieku. Szczególnie godna uwagi jest jego praca zatytułowana: *Szkoła i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach Monarchii Austro-Węgierskiej w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej*. Publikacja ta ukazała się nakładem Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu w 2012 roku. Warto dodać, iż książka spotkała się z pozytywną opinią recenzentów wydawniczych: profesora Stanisława Mauersberga i dr hab. Małgorzaty Stopikowskiej. Profesor S. Mauersberg podkreślił, że recenzowaną pracę przeczytał z *żywym zainteresowaniem i prawdziwą przyjemnością*, ponieważ wykorzystane przez ks. Czesława Galka materiały źródłowe zawierają *ogromne bogactwo poznawcze*.

Paralelną do tej publikacji, co podkreśla we wstępie jej Autor, jest recenzowana monografia, zatytułowana: *Obraz szkoły w II połowie XIX wieku w zaborze rosyjskim w świetle pamiętników i literatury pięknej*. Publikacja ta także poświęcona jest szkole i nauczycielowi, z tym że dotyczy obszaru byłego zaboru rosyjskiego i, podobnie jak poprzednia książka, jest oparta na polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej. Odtworzony przez ks. Czesława Galka obraz szkoły budzi żywe zaciekanie. Autor odwołał się do źródeł obfitujących w informacje o badanej rzeczywistości edukacyjnej II połowie XIX w zaborze rosyjskim i poddał je rzetelnej i wnikliwej analizie. Zgodnie z przyjętym założeniem podstawowym źródłem dokumentującym ówczesną szkołę była literatura pamiętnikarska i beletrystyczna oraz źródła pomocnicze, do których Autor zaliczył m.in. prace wydane w okresie niewoli. Warstwa źródłowa pracy budzi olbrzymie uznanie.

Struktura pracy jest wynikiem przeprowadzonej inferencji źródeł, które koncentrują uwagę na szkole, nauczycielach i uczniach. Stąd też w rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Degradacja szkoły polskiej*, przedstawiono zagadnienia związane z polityką i organizacją szkolnictwa oraz siecią i zapleczem material-

nym szkół, jego rusyfikacją, a także represjami doznanymi przez uczniów i nauczycieli. Rozdział drugi – *Etos zawodu nauczyciela w okresie niewoli* – zawiera kwestie związane z godnością zawodu nauczyciela, jego pedagogicznym powołaniem i kompetencjami. Interesująco utrwalono też postawy etyczne i patriotyczne nauczycieli oraz ich dokonania w sferze społeczno-kulturalnej i politycznej. W rozdziale trzecim pt. *Opór młodzieży szkolnej wobec rusyfikacji* Autor ukazuje pochodzenie społeczne i narodowościowe uczniów, ich sytuację materialną i stosunek do obowiązku szkolnego, a także działania uczniów będące świadectwem podtrzymywania polskiego ducha patriotycznego.

Pracę zamyka bogaty spis bibliograficzny, poświadczający bogactwo zgromadzonego materiału źródłowego, oraz indeks osobowy, który ze względu na wielką liczbę nazwisk występujących w pracy ułatwia ich percepcję.

Podsumowując, układ książki jest przejrzysty i merytorycznie uzasadniony. Analizowane treści są ujęte w sposób chronologiczno-problemowy ze stosownym zasygnalizowaniem przedstawianych problemów w tytule rozdziałów. Dzięki temu recenzowana publikacja ciekawie ilustruje szkolnictwo II połowy XIX wieku na terenach zaboru rosyjskiego widziane oczami autorów literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej. Praca zawiera bardzo liczne, świetnie dobrane cytaty, znakomicie oddające tamtą atmosferę i oryginalność myślenia cytowanych autorów. Dodatkowo wydobyty ze wspomnień i literatury pamiętnikarskiej obraz szkolnictwa pod zaborem rosyjskim został przez Autora skonfrontowany z ustaleniami historyków wychowania, co podnosi też wartość dokumentacyjną recenzowanego opracowania.

Oprócz wartości poznawczych i społecznych nie bez znaczenia jest też osobiste zaangażowanie Autora pracy w studiowane zagadnienie. Z tego względu ks. Czesław Galek w sposób przekonywujący i żywy, z pasją i niebanalnie zinterpretował i opatrzył własnymi dygresjami oraz komentarzami penetrowane dzieła literackie i pamiętniki.

Reasumując, opiniowana publikacja jest interesującą i pogłębioną analizą sytuacji szkolnictwa w II połowie XIX wieku w zaborze rosyjskim dokonaną w oparciu o pamiętniki i literaturę piękną. Ze względu na wysoką wartość merytoryczną i nowatorskie ujęcie tematu polecam ją uwadze Czytelników zainteresowanych obrazem zniewolonej szkoły.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
Białystok

OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA WOKÓŁ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ JANA WŁADYSŁAWA DAWIDA I POZYTYWIZMU WARSZAWSKIEGO, WARSZAWA, 9 CZERWCA 2014 ROKU

W setną rocznicę śmierci Jana Władysława Dawida Katedra Historii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS) zorganizowała spotkanie naukowe poświęcone jego osobie.

Konferencja odbyła się dzięki inicjatywie prof. dr hab. Hanny Markiewiczowej i była okazją do wymiany myśli wybitnych historyków wychowania oraz osób, którym bliska jest postać J. W. Dawida. Obrady planarne pod przewodnictwem prof. dr hab. Krystyny Wróbel-Lipowej z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej rozpoczęła prof. dr hab. Hanna Markiewiczowa, nawiązując do rocznicy śmierci warszawskiego pozytywisty. Powitała gości, wśród których dominowali eksperci z zakresu dziejów wychowania przełomu XIX i XX wieku.

Pierwszym prelegentem był prof. zw. dr hab. Karol Poznański, reprezentujący gospodarzy symposium. W swoim referacie *Od Aleksandra Świętochowskiego i Henryka Wernica do Jana Władysława Dawida* przybliżył on motywy zorganizowania konferencji właśnie w strukturach APS. Nawiązał do kontekstu historycznego, w jakim żył i tworzył J. W. Dawid. Podał szereg nazwisk i miejsc znaczących dla myśli pedagogicznej przełomu wieków. Wystąpienie wprowadziło uczestników w epokę pozytywizmu ze wskazaniem na charakterystyczne cechy pozytywizmu warszawskiego poprzez refleksję na temat jego przedstawicieli.

W kolejnym wystąpieniu prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zaprezentowała temat *Jan Władysław Dawid w polskiej historiografii edukacyjnej*. Pani profesor przypomniała publikacje przedwojenne i powojenne dotyczące Jana Władysława Dawida. Wzięła także pod uwagę autorów piszących o Dawidzie, m.in.: Szycońnę, Rowida, Moszczeńską, Lukreca, Denelównę, Nawroczyńskiego, Łempickiego, Suchodolskiego. Ważnym elementem referatu były cytaty i opinie o Dawidzie wypowiedziane przez jego bezpośrednich współpracowników bądź uczniów. Wszy-

scy podkreślali mądrość, prostotę oraz zaangażowanie w pracę tego wielkiego pedagoga. Jak wspomniała profesor Szulakiewicz, przypomnienie czasopism, podręczników i osób zajmujących się Dawidem ma służyć studentom pedagogiki, by poznali tę osobę lepiej i bardziej zaangażowali się w lekturę piśmiennictwa wybitnego pedagoga.

Julian Ochorowicz i edukacyjny ethos pozytywizmu warszawskiego to temat wystąpienia prof. dr hab. Heleny Ciężeli z Akademii Pedagogiki Specjalnej. Julian Ochorowicz jako główny teoretyk pozytywizmu warszawskiego, ale też badacz okultyzmu i spirytyzmu (za co był mocno krytykowany), to postać, która budzi kontrowersje nawet po śmierci. W referacie wybrzmiała krytyka działalności Ochorowicza w nawiązaniu do epoki pozytywizmu.

Ostatnim referatem w pierwszej części obrad było wystąpienie prof. dr hab. Hanny Markiewiczowej pt.: **Kwestia kobieca w końcu XIX wieku na łamach czasopism pozytywistycznych**. Pani profesor ukazała kwestie społeczne opisywane w prasie, która spełniała funkcję rejestracji faktów, ale też opiniotwórczą i inspirującą. W referacie poruszony został problem wykształcenia kobiet, którym nie odmawiano zdolności umysłowych pomimo zakorzenionych w kulturze stereotypów na temat roli kobiety w rodzinie i społeczeństwie.

Kolejną część wykładów rozpoczął prof. dr hab. Bronisław Treger (APS) referatem zatytułowanym **Wokół Spencerowskich „Essays on Education and Kindred Subject”. Przyczynek do analizy ewolucjonistycznej socjologii wychowania**. Ekspresyjne wystąpienie zawierało szereg odwołań do oryginalnych tekstów filozoficznych, pozwoliło też spojrzeć szerzej na pojęcie ewolucji z uwzględnieniem poprzedników i następców Spencera, takich jak: Stanisław Andrzejewski, Lukrecjusz, Bolesław Prus.

Następny referat pt.: **Czasopismo „Szkoła” wobec myśli pedagogicznej pozytywizmu warszawskiego** przedstawiła prof. dr hab. Agnieszka Wałęga z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Przedstawiając galicyjskie ogólnopedagogiczne pismo „Szkoła”, wskazała jego twórców i główne problemy, które w nim poruszano, m.in. kwestie pedeutologiczne, organizacji wychowania, oświaty, metodyki. Głównymi odbiorcami pisma byli nauczyciele szkół ludowych. Profesor Wałęga przedstawiła sylwetki redaktorów naczelnych periodyku, wśród których znajdowali się wykształceni nauczyciele i działacze społeczni. W zamieszczonych artykułach można znaleźć tematy związane z pozytywizmem warszawskim, takie jak: podniesienie poziomu rolnictwa i przemysłu przy udziale szkoły, edukacja kobiet oraz edukacja w rodzinie. Nawiązując do postaci i dorobku J. W. Dawida, pismo poruszało zagadnienia idealizmu, relacji nauczyciela z uczniem, opisywało też metodę pogładową i oświatę pozaszkolną.

Ostatnie wystąpienie w obradach plenarnych zatytułowane było: **Jan Władysław Dawid i polska pedagogika kultury. Inspiracja czy uczestnictwo?** Prof. dr hab. Andrzej Ciężela (APS) przedstawił w nim główne założenia pedagogiki, której źródłem jest kultura. Wskazał prekursorów tej subdyscypliny pedagogicznej, do których należą m.in. Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński,

Sergiusz Hessen. W referacie zaprezentowano nawiązania do dzieł J. W. Dawida, który był znany i ceniony za refleksję nad duszą nauczycielstwa, ale także krytykowany za publikacje, w których przewijały się wątki polityczne i ideologiczne.

W programie konferencji swoje miejsce znalazły też sekcje tematyczne z wystąpieniami młodej kadry naukowej. Sekcji pierwszej, poświęconej sylwetce Jana Władysława Dawida, przewodniczyła prof. dr hab. H. Markiewiczowa. Wygłoszone referaty ułożyły się w spójną całość, gdyż uwzględniały przekrój problematyki, jaką zajmował się „wychowawca nauczycieli”:

– dr hab. Jacek Kulbaka (APS) – *Jana Władysława Dawida „Nauka o rzeczach”*,

– mgr Łukasz Kalisz (Uniwersytet w Białymstoku) – *Zasoby duchowe nauczyciela według Jana Władysława Dawida*,

– dr Jarosław Michalski (APS) – *Myśl pedeutologiczna Jana Władysława Dawida w kontekście współczesności*,

– mgr Zbigniew Żółciński (APS) – *Wczesne wyobrażenia o pochodzeniu i możliwościach rozwoju inteligencji ukształtowane w połowie XIX i początkach XX wieku*,

– mgr Marta Perkowska (Uniwersytet w Białymstoku) – *Jan Władysław Dawid i jego koncepcja zdrowia dziecka*.

W sekcji drugiej, której przewodniczył prof. zw. dr hab. K. Poznański, referaty poświęcono problematyce pozytywizmu:

– dr Aneta Bołdyrew (Uniwersytet Łódzki) – *Problemy patologii społecznych w publicystyce Bolesława Prusa*,

– dr Iwona Czarnecka (APS) – *Jan Papłoński – sylwetka nauczyciela szkoły specjalnej*,

– dr Joanna Falkowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) – *Pochwała pracy. Anastazji Dzieduszyckiej pozytywistyczna idea emancypacji kobiet*,

– dr Małgorzata Stawiak-Ososińska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) – *Anna Tomaszewicz Dobrska i jej działalność oświatowa wobec kobiet*.

Zarówno obrady w sekcjach, jak też cała konferencja przebiegały w bardzo życzliwej atmosferze wymiany poglądów i refleksji na temat badań prowadzonych przez ważne ośrodki naukowe reprezentowane przez prelegentów. Staraniem Katedry Historii Wychowania APS powstanie także monografia naukowa, która wpisze się w zakres publikacji jubileuszowych na temat wybitnego pedagoga Jana Władysława Dawida.

ŁUKASZ KALISZ
Białystok



Prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa i prof. dr hab. Hanna Markiewiczowa.



Prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa i prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz.

X MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA EDUKACJA – MIĘDZY TRADYCJĄ A WSPÓŁCZESNOŚCIĄ, CZĘSTOCHOWA, 20–21 WRZEŚNIA 2014 ROKU

W dniach 20–21 września 2014 r. w murach częstochowskiej Akademii im. Jana Długosza, w ramach cyklu konferencyjnego poświęconego zagadnieniom edukacji wielokulturowej, odbyła się X Międzynarodowa Konferencja Naukowa zatytułowana *Edukacja – między tradycją a współczesnością*. Jej organizatorem był Zakład Historii i Teorii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie przy współpracy Komisji Filozofii i Socjologii Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Katowicach. Komitet Naukowy konferencji tworzyli: przewodniczący – prof. nadzw. dr hab. Kazimierz Rędziński (AJD), zastępca przewodniczącego – prof. nadzw. dr hab. Grażyna Rygał (AJD), członkowie: prof. zw. dr hab. Janusz Sztumski (Komisja Filozofii i Socjologii Oddziału PAN w Katowicach), prof. dr hab. Jozef Pšenak (Uniwersytet w Żylinie), prof. nadzw. dr hab. Vlasta Cabanowa (Uniwersytet w Żylinie), prof. nadzw. dr hab. Adam Rosół, prof. nadzw. dr hab. Grzegorz Majkowski, dr hab. Izabela Krasiejko, dr Mariola Mirowska, dr Maria Janukowicz, dr Paweł Zieliński, dr Mirosław Łapot (wszyscy AJD). Powołano także Komitet Organizacyjny Konferencji pod przewodnictwem K. Rędzińskiego. Jubileuszowa edycja organizowanej od 14 lat konferencji przyciągnęła blisko 70 czynnych uczestników z zagranicy (Ukrainy, Białorusi, Słowacji i Czech) oraz z wielu krajowych ośrodków akademickich (m.in. z uniwersytetów: Jagiellońskiego, Śląskiego, Wrocławskiego, Szczecińskiego, Gdańskiego, Adama Mickiewicza w Poznaniu i Jana Kochanowskiego w Kielcach).

Uroczystego otwarcia obrad dokonał JM Rektor częstochowskiej AJD prof. zw. dr hab. Zygmunt Bąk. Witając przybyłych gości, szczególne podziękowania za obecność skierował do prof. Janusza Sztumskiego, współorganizatora wszystkich 10 konferencji, oraz do prof. zw. dr hab. Stefanii Walasek (Uniwersytet Wrocławski), która przewodniczyła obradom pierwszej konferencji przed 14 laty.

Następnie głos zabrała dziekan Instytutu Pedagogiki Grażyna Rygał, przybliżając początki cyklu konferencyjnego i jego znaczenie dla częstochowskiej Alma

Mater. Konferencja jest najstarszym – z organizowanych przez Wydział Pedagogiczny Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie – cyklicznym spotkaniem naukowym. Pierwsza sesja badaczy edukacji wielokulturowej, z jej rozległymi kontekstami historycznymi, psychologicznymi, socjologicznymi i polityki oświatowej, odbyła się w roku 2000. Od początku przyciągała ona do Akademii przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych z wielu znaczących ośrodków akademickich za granicą. Mapa kontaktów naukowych obejmuje obszar od Hamburga na zachodzie, poprzez Pragę, Bratysławę, Żylinę i Ružomberok na południu, aż po Lwów, Brześć i Jekaterynburg w zauralskiej części Rosji – na wschodzie, i sięga poza Stary Kontynent. Akademia gościła naukowców z USA, Niemiec, Czech, Słowacji, Ukrainy, Rosji, Białorusi. Rdzeń programów konferencyjnych stanowiły jednak wystąpienia polskich przedstawicieli nauk o wychowaniu (z uniwersytetów w: Szczecinie, Gdańsku, Białymstoku, Poznaniu, Łodzi, Kielcach, Lublinie, Rzeszowie, Krakowie, Katowicach, Opolu, Wrocławiu oraz z innych uczelni).

Rozwój cyklu konferencyjnego jest związany z wydawanym na Wydziale pismem naukowym „Pedagogika”. Jego awans w hierarchii periodyków naukowych był i jest możliwy dzięki wsparciu kolejnych tomów przedrukami referatów wygłaszanych podczas kolejnych konferencji, a także zasileniu przez jej uczestników Rady Redakcyjnej oraz Listy Recenzentów „Pedagogiki”.

G. Rygał poinformowała, że na Wydziale Pedagogicznym AJD będzie wydawane także drugie czasopismo naukowe, a mianowicie „Rocznik Polsko-Ukraiński”. Udostępni on swe łamy pedagogom, historykom i kulturoznawcom obu państw, a także innym osobom zajmującym się problematyką kultury i wychowania w rejonie Europy Środkowo-Wschodniej. W tym kontekście ważnym wydarzeniem był przyjazd do Częstochowy liczącej siedem osób delegacji Katedry Pedagogiki z Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki na czele z doc. dr. Dymitrem Herciukiem, kierownikiem Katedry Pedagogiki na tej uczelni, na czele oraz prof. dr. hab. Jewhena Sinkiewycza (Czarnomorski Państwowy Uniwersytet w Chersoniu). Nawiązane kontakty powinny zaowocować interesującymi publikacjami we wspomnianym roczniku. Należy wspomnieć, że ze względu na działania militarne do Częstochowy nie dojechali profesorowie z Charkowa: Igor Robak, Dmytro Nedogonov, Galina Tymohova, Igor Tymoszenkov, Kateryna Mykhaylova i – ze Lwowa – Halina Piatakova. Uczestnicy konferencji wyrazili nadzieję, że współpraca naukowa na łamach nowo powstającego „Rocznika” będzie asumptem do pełnej integracji kulturowej i politycznej z Unią Europejską całej suwerennej Ukrainy.

Następnie przystąpiono do części merytorycznej konferencji. Obradom plenarnym przewodniczył Janusz Sztumski. Jako pierwsza referat zatytułowany *Szkoły dla mniejszości płaszczyzną współpracy czy konfliktu?* wygłosiła prof. zw. dr hab. Stefania Walasek (Uniwersytet Wrocławski). Zajęła się ona sytuacją szkół mniejszościowych na terenach Wileńszczyzny i byłej Galicji, podlegających odpowiednio Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego oraz Lwowskiego. Były to tereny wielokulturowe, a jednym z kluczowych zagadnień był język

wykładowy szkół prowadzonych przez mniejszości narodowe. W odniesieniu do Wileńszczyzny S. Walasek omówiła realizację aspiracji narodowych przez Białorusinów i Litwinów w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej. Białorusini tworzyli szkoły prywatne, które jednak nie zyskiwały legalizacji władz oświatowych. Brak praw szkół publicznych wynikał z faktu, że przedstawiciele owej mniejszości deklarowali nie białoruski, lecz rosyjski język nauczania. Z punktu widzenia polskich władz oświatowych postulaty takie nie miały uzasadnienia. Kwerenda archiwalna ujawniła proceder fałszowania podpisów pod wnioskami o otwarcie takowych szkół, z drugiej jednak strony – opieszałość i lekceważenie polskich władz rozpatrujących owe wnioski wpływały na odwlekanie decyzji o uruchomieniu szkół białoruskich. W przypadku Litwinów dużą aktywność przejawiało Litewskie Towarzystwo Oświatowe Rytas. Zakładało ono szkoły z językiem litewskim legalizowane następnie przez władze. Co ciekawe, rywalizowały one z państwowymi szkołami powszechnymi uwzględniającymi potrzeby mniejszości litewskiej.

Szkoły mniejszości narodowych na terenie Okręgu Szkolnego Lwowskiego były w zgoła innym położeniu z uwagi na dziedzictwo cieszącej się autonomią oświatową Galicji. Ukraińcy i Żydzi mogli zakładać szkoły z językiem ruskim lub też hebrajskim bądź jidysz.

Drugi mówca, ks. prof. nadzw. dr hab. Dominik Kubicki (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), przybliżył słuchaczom znaczenie narodu i jego kulturowego dziedzictwa jako źródła treści edukacyjnych w interaktywnej lekturze tradycji narodowej. Odwołał się do filozofii jońskiej jako źródła cywilizacji zachodnioeuropejskiej, opartej na paradygmacie inteligibilności (racjonalności, rozumności, rozumie kontemplacyjnym). Zapytując „szkoła europejska czy narodowa?” przywołał starożytne rozumienie terminu *polis*. Podkreślił, że państwo nie było instytucją nadrzędną wobec obywatela. Obywatel greckiego *polis* nie był pragmatystą – system edukacyjny miał go doprowadzić do sprawności kontemplacyjnej. Owa sprawność była warunkiem spełnienia się w społeczeństwie. Gdy *polis* nie ograniczało jednostki, jej pełnego rozwoju, wtedy działania rozumu kontemplacyjnego stawały się udziałem *polis*. Grecy ową kontemplatywność budowali, bazując na *Iliadzie* i *Odysei*, wydarzeniach obrosłych mitami, współcześnie zaś Polacy winni konstruować ją z wykorzystaniem tradycji narodowej, opartej na faktach. Kategorią nadrzędną owej edukacji, zdaniem D. Kubickiego, jest poświęcenie życia nie dla państwa, lecz ojczyzny. Mówca upomniał się o uwzględnienie kontemplatywności i jej rozwijanie już w najmłodszych dzieciach.

Po przerwie obrady wznowiło wystąpienie prof. dr. hab. Jewhena Sinkiewicza pt. ***Ukraina na progu wyboru cywilizacyjnego (koniec 2013 – początek 2014 roku)***. W swoim referacie naszkicował on modele rozwoju cywilizacyjnego będące w dyspozycji Ukraińców (wskazał ich aż sześć). Omawiając podłoże bieżących dramatycznych wydarzeń na Ukrainie, odwołał się do wyboru dokonanego przez naród ukraiński w roku 2004 i obecnie. Kolejny referat wygłosiła prof. nadzw. dr hab. Irena Piskořová (Akademia im. J. A. Komeńskiego w Karwinie). Przybliżyła w nim funkcjonowanie systemu edukacji w Republice Czeskiej

oraz trendy innowacyjne. Należą do nich m.in. tzw. przedszkola leśne, bazujące na aktywnej i twórczej edukacji ekologicznej oraz hasła *nie ma złej pogody, są tylko nieodpowiednie ubrania*.

Do punktów zapalnych w niełatwej historii narodów polskiego i ukraińskiego w swoim wystąpieniu nawiązał prof. zw. dr hab. Tadeusz Srogosz (AJD w Częstochowie), a mianowicie do tzw. koliszczyzny. Autor ukazał sposób prezentacji owego wydarzenia w ukraińskich podręcznikach historii. Przypomnijmy, iż określenie owo w historiografii przylgnęło do powstania hajdamaków i chłopów na Ukrainie w latach 1768–1771. Do świadomości narodowej Ukraińców dostało się jednak przede wszystkim za sprawą poematu Tarasa Szewczenki *Hajdamacy*, w którym odrzucił on tezę o inspiracji rosyjskiej i przedstawił jako powstanie prawosławnych przeciw szlachcie (tradycję hajdamacką traktował jako kontynuację spuścizny kozackiej). Przedmiotem analizy T. Srogosz uczynił dwa podręczniki – pierwszy napisał Petro Mirczuk (2008). Koliszczyzna jest w nim ukazana wedle poglądów historyka ukraińskiego Mychajła Hruszewskiego, który twierdził, iż była ona próbą rekonstrukcji hetmańsko-kozackiego państwa Bohdana Chmielnickiego. Autor podręcznika pisze w nim o polskiej „okupacji” i nadaje koliszczyźnie walor narodowowyzwoleńczy. T. Srogosz zakwestionował aparat pojęciowy (okupant) i pominięcie bazującego na niskich uczuciach prostego ludu pragnienia zemsty i odwetu na polskich panach i Żydach. Autorem drugiego podręcznika jest Grigorij Hraban. Podręcznik z 1989 r. wykazuje wyraźny wpływ sowieckiego paradygmatu badań historycznych. Czytamy w nim zatem – jak zreferował mówca – o powstaniu antyfeudalnym, drastycznie zaniżonej do 2000 liczbie ofiar i o wyzwalaniu Ukrainy. Wedle Hrabana było to największe powstanie społeczne (sięgające nawet ziemi sieradzkiej – sic!) ciemzonego przez feudałów ludu, grupujące różne narody – walka klasowa. T. Srogosz zaproponował wspólne badania historyków polskich i ukraińskich w celu uniknięcia jednostronności w ukazywaniu tego wydarzenia lub przynajmniej ustalenia protokołu rozbieżności.

Ostatni referat w sesji plenarnej pt. *Edukacja narodowa czy europejska?* zaprezentował Adam Rosół. W swoim wystąpieniu starał się wyjaśnić, jak pogodzić patriotyzm z wielokulturowością. Jego zdaniem edukacja europejska zasadza się na formowaniu niezbyt mocnych tożsamości, słabej identyfikacji z narodem, religią, kulturą. Podejście takie A. Rosół skonfrontował z klasyczną koncepcją natury społecznej człowieka. Stwierdził, że współcześnie ludzką tożsamość konstytuuje kultura pochodzenia (etniczna), na którą nakłada się – poprzez system edukacji – tzw. kultura wysoka. Tożsamość wielokulturowa wymaga, zdaniem A. Rosoła, kierowania „twardą ręką”, brak silnych tożsamości zaś to większa podatność na manipulację.

Dalsze obrady kontynuowano w czterech sekcjach. Sekcji I, podejmującej problematykę o charakterze historyczno-oświatowym, przewodniczył prof. zw. dr. hab. Andrzej Meissner (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie). Obrady rozpoczęło wystąpienie prof. zw. dr. hab. Jozefa Pšenaka (Uniwersytet w Żylinie), przybliżające znaczenie badań słowackiego pedagoga Jána Kvačali

dla współczesnych badań nad spuścizną J. A. Komeńskiego. Przewodniczący sekcji zwrócił zebrany uwagę, iż Ján Kvačala jako pierwszy zajął się badaniami nad dorobkiem pedagogicznym J. A. Komeńskiego. Kolejny referat wygłosił prof. nadzw. dr hab. Jerzy Potoczny (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie), który mówił na temat znaczenia Towarzystwa Szkoły Ludowej w Galicji w kształtowaniu świadomości narodowej Polaków na przełomie XIX i XX w. Uwagi dotyczące wystąpienia przedstawił S. Walasek oraz prof. nadzw. dr hab. Wiesław Jamrozek (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), zwracając uwagę na zbyt swobodne posługiwanie się terminami: *działalność nacjonalistyczna* i *radykalizm narodowy*. Jako trzeci wystąpił prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), który, jak podsumował przewodniczący sekcji, ukazał genezę i ewolucję poglądów w zakresie współpracy rodziny i szkoły. Ostatnim referującym w tej części obrad był prof. nadzw. dr hab. Eligiusz Małolepszy (AJD). W swoim wystąpieniu przybliżył on realizację wychowania fizycznego w polskich szkołach rolniczych w latach 1975–1998. Jego referatem zainteresował się szczególnie J. Pšenak, który zadał pytanie o statystyki związane ze sportem w szkołach rolniczych. Przewodniczący sekcji poprosił mówcę o wyjaśnienie wyboru cezury czasowej 1975–1998. W odpowiedzi E. Małolepszy wyjaśnił, iż była ona związana z uzyskaniem przez Ludowe Zespoły Sportowe jednolitej struktury organizacyjnej w tym okresie. Po zakończeniu dyskusji nastąpiła przerwa na kawę.

Drugiej części obrad w sekcji przewodniczył Wiesław Jamrozek, a referowało sześciu naukowców. Jako pierwszy głos zabrał prof. nadzw. dr hab. Andrzej Stroynowski (AJD), który omówił cele wychowawcze oświeceniowego sarmatyzmu. Po zakończeniu referatu przewodniczący sekcji zauważył, że naświetlone treści z pewnością zostaną spożytkowane przez historyków wychowania. Z kolei prof. dr hab. Svitlana Lupiy (Lwowska Narodowa Akademia Sztuk Pięknych) zajęła się historią i walorami artystycznymi lwowskich dzieł Artura Grottgera. Swe wystąpienie ubarwiła slajdami z podobiznami Grottgera i wybranych obrazów. Następnie prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim) zreferował stanowisko Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Londynie wobec odbudowy szkolnictwa w Polsce po II wojnie światowej. Dr hab. Elżbieta Magiera (Uniwersytet Szczeciński) przedstawiła walory edukacyjne ruchu spółdzielczego mniejszości narodowych w międzywojennej Polsce, a dr Teresa Drozdek-Małolepsza (AJD) starała się ocenić wkład Akademickiego Związku Sportowego w Drugiej Rzeczypospolitej w rozwój sportu kobiecego. Swoje wystąpienie oparła na informacjach uzyskanych z czasopism branżowych AZS; ciekawostką była prezentacja fragmentu filmu ukazującego mecz koszykówki kobiet z okresu II RP. Obrady w sekcji zakończyło wystąpienie dr Anny Kowalińskiej (AJD), wzbudzając największe zainteresowanie słuchaczy i stanowiące przyczynek do ożywionej dyskusji, w której poruszono kwestie uprawnień szkół państwowych, języka wykładowego w żydowskich szkołach zawodowych i gimnazjach oraz koedukacji (S. Walasek). Dyskusję zakończył i obrady w sekcji zamknął W. Jamrozek.

Obradom sekcji II, poświęconej zagadnieniom komunikacji pragmatycznej, przewodniczył Grzegorz Majkowski (AJD). Pierwszy referat wygłosiła prof. nadzw. dr hab. Małgorzata Nitka (Uniwersytet Śląski), która omówiła obecność wątków edukacji wielokulturowej w brytyjskiej literaturze dziecięcej. Działalność Towarzystwa Wykładów Naukowych im. Petra Mohyły we Lwowie w okresie międzywojennym przedstawił doc. dr Dmytro Hertsiuk (Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki), natomiast G. Majkowski zajął się komunikacją językową we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) omówiła aktywne formy rozwiązywania problemów społecznych na przykładzie wybranych instytucji i organizacji dobroczynnych, a prof. nadzw. dr hab. Aneta Majkowska (AJD) przybliżyła użyteczność ortofonii w edukacji. Wystąpienie dr. Sebastiana Wewióra (Częstochowskie Towarzystwo Naukowe) dotyczyło mechanizmów spójnościowych współczesnego tekstu prasowego. Kolejny referat, który wygłosiła mgr Aleksandra Huryn (Nauczycielsko-Metodyczne Centrum Oświaty we Lwowie), dotyczył potencjału szkoły i muzeum w wychowaniu wielokulturowym młodego pokolenia. Mgr Adrianna Krajewska (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) przedstawiła zagadnienie zmiany paradygmatu edukacyjnego w szkole XXI wieku, a mgr Marcin Józefaciuk (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) omówił niektóre aspekty kształcenia ogólnych kompetencji międzykulturowych na zajęciach języka angielskiego. Wybrane aspekty kształcenia e-learningowego stały się obiektem zainteresowania mgr Wioletty Sołtysiak (AJD), natomiast mgr Anna Irasiak (AJD) zajęła się funkcją międzykulturową języka migowego.

Rozważania sekcji III ogniskowały się wokół problemów psychologiczno-pedagogicznych. Obradom przewodniczyła dr Beata Zajęcka (AJD), a zainaugurowała je doc. dr Nadia Zajaczkiwska (Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki), wygłaszając referat na temat edukacji międzykulturowej we współczesnej Ukrainie w kontekście ostatnich wydarzeń na południu i wschodzie tego kraju. Zwróciła uwagę na fakt, że oprócz wyzwań edukacyjnych wynikających z trudnej sytuacji politycznej na Ukrainie otwarte pozostają pytania o realne możliwości umożliwiające wymianę doświadczeń z krajami całej Europy i świata. W tym kontekście dr Paweł Zieliński (AJD) zadał pytanie o liczbę studentów z poszczególnych państw Dalekiego Wschodu studiujących w szkołach wyższych Ukrainy. W odpowiedzi N. Zajaczkiwska stwierdziła, iż na uczelniach ukraińskich pobierają naukę Chińczycy, Wietnamczycy i Koreańczycy, przy czym ci pierwsi traktują studia na Ukrainie jako pewien etap w drodze na Zachód. Wietnamczycy zaś wywodzą się najczęściej z ubogich środowisk, są bardziej ambitni i osiągają dobre wyniki na studiach. Następnie głos zabrała dr Zinaida Lewczuk (LUN im. A. Puszkina w Brześciu). Poddała ona analizie kompetencje międzykulturowe młodzieży w kontekście wychowania młodego pokolenia w warunkach pokoju, wzajemnej współpracy i zrozumienia. Z kolei doc. dr Julia Zajaczuk (LUN im. I. Franki we Lwowie) przedstawiła referat dotyczący niektórych kwestii zwią-

zanych z umiędzynarodowieniem. Swe ustalenia badawcze oparła na gruntownej analizie modelu studiów uniwersyteckich na Ukrainie, w Niemczech i Finlandii. Wystąpienie wywołało pytania słuchaczy (m.in. dr Moniki Kowalczyk-Gnyp o skalę wymiany międzynarodowej uczelni lwowskiej). Dr Renata Pater (Uniwersytet Jagielloński) zaprezentowała referat na temat wybranych aspektów edukacji muzealnej, a dr Ilona Copik (US) wystąpiła z tematem ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego w aspekcie perspektywy edukacyjnej. Doc. dr Tetiana Kuk (LUN im. I. Franki we Lwowie) omówiła koncepcję integrującego kształtowania kultury ekologicznej wśród chemików w murach uniwersyteckich. W nawiązaniu do jej wystąpienia dr Paweł Zieliński (AJD) wskazał, że edukację ekologiczną można łączyć nie tylko z pedagogiką zdrowia, ale również z nurtami pedagogiki filozoficznej, nawiązującymi chociażby do tzw. ekologii głębokiej.

Na zakończenie obrad w tej sekcji mgr Piotr Bilnik (Kuratorium Oświaty w Katowicach) zajął uwagę słuchaczy zagadnieniem wpływu ewaluacji szkół na podniesienie jakości edukacji. Referat wzbudził pewne kontrowersje. B. Zajęcka podkreśliła, że badanie jakości pracy szkoły w praktyce oznacza sztuczne działania dyrektora, nauczycieli i uczniów, odpowiednio przygotowujących się do tego działania. System ewaluacji jest niespójny, wysokie notowania wizytowanej szkoły w kuratorium nie przekładają się na dodatkowe środki finansowe dla placówki i rozszerzenie oferty zajęć dodatkowych. Rodziców zaś chcących posłać swe pociechy do najlepszych placówek kępuje tzw. rejonizacja. W odpowiedzi P. Bilnik podkreślił, że w założeniu ewaluacja ma być ważnym przyczynkiem do zmiany parametrów edukacji i jednym z istotniejszych czynników podnoszących jakość kształcenia.

Sekcja czwarta skupiła naukowców zajmujących się problemami współczesnej edukacji. Obradom przewodniczyła Grażyna Rygał. Jako pierwszy wystąpił doc. dr Oleksiy Karamanov (LUN im. I. Franki we Lwowie). W interesującej prezentacji ukazał środowisko muzealne jako obszar aranżowania różnych sfer aktywności ucznia. Prof. nadzw. dr hab. Robert Janik (Politechnika Częstochowska) wyodrębnił i omówił aspekty pedagogiczne hinduistycznych i buddystycznych systemów filozoficzno-religijnych w erze globalizacji, a prof. nadzw. dr hab. Irena Motow (AJD) przedstawiła zjawisko mobbingu wśród uczniów.

Duże zainteresowanie uczestników obrad wywołała prezentacja dr Haliny Wiśniewskiej-Śliwińskiej (AJD) na temat grup dyspanseryjnych i indywidualizacji nauczania oraz różnych rodzajów dysfunkcjonalności. Wyodrębniła ona 12 grup uczniów dysfunkcjonalnych, najwięcej uwagi poświęciła jednak niewidomym i głuchoniemym. Z kolei dr Edyta Skoczylas-Krotla (AJD) zaprezentowała referat dotyczący działalności pedagogicznej siostry Jozafaty Bogolubow (1885–1955). Interesujące było wystąpienie dr Małgorzaty Piaseckiej (AJD), w którym słowem-kluczem uczyniono pojęcie *imaginarium społeczne*. Referująca wyjaśniła, iż ogólnie mówiąc, jest to zbiór wyobrażeń o świecie kultury niosących pewne możliwości nowych deskrypcji pedagogicznych, przy założeniu, iż edukacja jest ekranem kultury. We wnioskach M. Piasecka postulowała rozszerzenie pojęcia

imaginarium i objęcie nim nie tylko schematów intelektualnych, lecz i sposobów wyrażania osobowości, kontaktu itd. Według niej edukacja potrzebuje imaginatorów, ludzi poszukujących.

Z uwagi na liczbę referujących i szczupłość czasu nie wszyscy uczestnicy ujęci w programie konferencji mieli możliwość zaprezentowania rezultatów swoich badań. W takich przypadkach przewodniczący panelów przyjmowali krótki raport z badań i deklarację potwierdzającą zamiar złożenia artykułu do druku.

Drugi dzień konferencji, już tradycyjnie, przeznaczony był na Warsztaty Jasnogórskie. Korzystając ze słonecznej pogody, uczestnicy konferencji spacerem udali się Alejami Najświętszej Marii Panny do klasztoru. Po drodze zapoznali się z historią tej wspaniałej miejskiej arterii komunikacyjno-pielgrzymkowej i jej znaczeniem w życiu częstochowskiego grodu. Szczególne wrażenie, zwłaszcza na licznej grupie zagranicznych gości konferencji, wywarło wzgórze jasnogórskie, otaczający go park, a przede wszystkim klasztor. Na chwilę zatrzymano się przy pomniku Prymasa Tysiąclecia kardynała Stefana Wyszyńskiego. Kolejnym punktem programu był pobyt studyjny w Bastionie Św. Rocha Twierdzy Jasna Góra. Uczestnicy warsztatów zapoznali się ze zgromadzonymi w nim unikalnymi eksponatami dotyczącymi dziejów klasztoru jasnogórskiego i niektórymi, ważnymi wydarzeniami z przeszłości całego narodu. Następnie zwiedzono nieudostępnianą na co dzień pielgrzymom Bibliotekę Jasnogórską. Jej historię oraz zbiory omówił przewodnik ojciec dr Jan Golonka. Atmosfera panująca w Bibliotece, zawierającej wprost bezcenne zabytki piśmiennictwa polskiego, kościelnego i europejskiego, jest wyjątkowo dostojna. Znajdują się w niej dzieła, które wywarły istotny wpływ na kształtowanie się polskiej i europejskiej myśli pedagogicznej. W otoczeniu wiekowych inkunabułów i cymeliów uczestnicy konferencji wpisali się do Księgi Gości, która jest imponująca. Są w niej wpisy wielu królów, prezydentów, wybitnych polityków, ludzi kultury i sztuki. Na zakończenie pobytu na Jasnej Górze uczestnicy warsztatów wzięli udział w mszy św. w kaplicy Cudownego Obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej. Wrażenia z pobytu na Jasnej Górze pozostaną zapewne na długo w pamięci uczestników tego wydarzenia.

Reasumując, należy podkreślić, że jubileuszowa, dziesiąta konferencja naukowa, zorganizowana przez Zakład Historii i Teorii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie przyniosła pozytywne rezultaty w sferze dorobku teoretycznego, jak i ustaleń nieodzownych we wdrażaniu w życie praktyki edukacyjnej. Warto nadmienić, że wymianę poglądów i opinii oraz twórcze dyskusje toczono także w kularach obrad. Wygłoszone referaty i komunikaty naukowe zaowocują, jak należy sądzić, publikacjami w kolejnych tomach wspomnianej wcześniej „Pedagogiki” i „Rocznika Polsko-Ukraińskiego”, zostaną też zamieszczone w innych pismach naukowych w kraju i za granicą.

WITOLD CHMIELEWSKI

Piotrków Trybunalski

MIROSLAW ŁAPOT

Częstochowa



W trakcie obrad.



Uczestnicy konferencji przed Jasną Górą.



Źródło: Archiwum Zakładu Historii i Teorii Wychowania AJD

W Bibliotece Jasnogórskiej.

I OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA *KULTURA EDUKACJI SZKOŁY WYŻSZEJ – RÓŻNORODNE PERSPEKTYWY*, BIAŁYSTOK, 14–15 LISTOPADA 2014 ROKU

Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy – pod takim tytułem odbyła się w dniach 14–15 listopada 2014 r. w Białymstoku konferencja naukowa, organizatorem której było Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, jednostka ogólnouczelniana powołana przez Senat uczelni. Centrum Edukacji Ustawicznej, realizując ideę uczenia się przez całe życie, swoją ofertę kieruje do studentów, młodych pracowników uczelni oraz wszystkich, którzy chcą zdobywać nauczycielskie kwalifikacje i dalej się rozwijać, podejmując studia podyplomowe, kończąc kursy kwalifikacyjne i inne formy kształcenia. Podobne jednostki funkcjonują w wielu innych polskich uczelniach, jednak inicjatywa organizacji ogólnopolskich konferencji naukowych zdecydowanie wyróżnia Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, kierowane przez prof. zw. dr hab. Elwirę Jolantę Kryńską, pełniącą funkcję Pełnomocnika Rektora UwB do spraw CEU.

Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy to konferencja otwierająca cykl spotkań poświęconych edukacji szkoły wyższej, forum wymiany doświadczeń i refleksji nad kierunkami rozwoju akademickiej nauki i edukacji oraz wyraz troski o jej kulturę i jakość. Natomiast celem omawianej konferencji była próba wypracowania koncepcji kultury edukacji umożliwiającej podniesienie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w warunkach dynamicznej zmiany świata.

O randze konferencji świadczy fakt, że została objęta honorowym patronatem przez Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. zw. dr hab. Lenę Kolarską-Bobińską, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Jego Magnificencję Rektora Uniwersytetu w Białymstoku prof. zw. dr hab. Leonarda Etela. Wagę podjętej w ramach konferencji problematyki potwierdza Honorowy Komitet Naukowy, w skład którego weszli: prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa, prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski, prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, czyli przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, jego zastępcy oraz sekretarz KNP.

Konferencja spotkała się z zainteresowaniem licznych ośrodków akademickich, czego wyrazem był aktywny udział wielu rektorów wyższych uczelni i ich pracowników naukowych, władz oświatowych.

Po uroczystym powitaniu zgromadzonych gości i uczestników konferencji przez prof. E. Kryńską głos zabrał Rektor Uniwersytetu w Białymstoku prof. L. Etel. W swym wystąpieniu zwrócił uwagę na ekonomiczne aspekty funkcjonowania uczelni. Podkreślił, że sposób, w jaki finansowane są uczelnie, ogranicza ich rozwój naukowy i kadrowy, co w sposób oczywisty wpływa na kulturę i jakość edukacji. Podkreślił również, że brak systemu finansowania aktywności akademickiej poza granicami kraju uniemożliwia Uniwersytetowi w Białymstoku realizację misji, jaką jest kształcenie na Litwie i Białorusi. Deklarował, że mimo perturbacji finansowych UwB nadal będzie prowadził działania w celu odbudowy elit intelektualnych w Wilnie i Grodnie. Profesor B. Śliwerski, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych, wyraził zadowolenie z faktu, że debata poświęcona akademickiej edukacji odbywa się właśnie w Uniwersytecie w Białymstoku – gospodarza Letniej Szkoły Pedagogów, która pod kierunkiem prof. zw. dr hab. M. Dudzikowej od wielu lat kształci kadry dla uczelni wyższych. Wyraził również uznanie dla działalności międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, w tym prowadzenia uczelni poza granicami kraju. Zapewnił, że aktywność międzykulturowa, kojarzona z Białymstokiem jako centrum edukacji międzykulturowej w Polsce i z osobą prof. J. Nikitorowicza, jest w środowisku zauważana i doceniana. Uzasadnił również obecność na konferencji przedstawicieli Komitetu Nauk Pedagogicznych, instytucji naukowej głęboko zainteresowanej problematyką szkolnictwa wyższego i na bieżąco reagującej na różne wyzwania i problemy środowiska akademickiego.

Profesor E. Kryńska w swoim wystąpieniu jako historyk wychowania odniosła się do tradycji uniwersytetu jako instytucji będącej pierwotnie wspólnotą zawodową ludzi nauczających i uczących się, uprawiających powszechność, ciągłość i ogół nauk. *Universitas* jako *studium generale* w zderzeniu z współczesną rzeczywistością edukacyjną szkolnictwa wyższego budzi niepokój i wątpliwości, czy obraliśmy właściwy kierunek zmian oświatowych, czy na szczeblu kształcenia wyższego rzeczywiście kultura kształtuje umysł, dostarcza swoistej *skrzynki z narzędziami* (jak to określa Jerome Bruner), dzięki której konstruujemy obraz świata i siebie samych. Edukacja to nie tylko *programy szkolne, standardy i sprawdziany*, [...] *ale rodzaj intymnej relacji „zanurzonej” w kulturze, która ustanawia kontekst dla nauki szkolnej* (cyt. za E. Kryńską). Profesor Kryńska wyraziła pragnienie, aby dyskusja o kulturze edukacji szkoły wyższej była inspiracją do przywrócenia studiom wyższym należytej godności i powagi. Droga do nadania odpowiedniej rangi uczelniom wiedzie poprzez kultywowanie tradycyjnych ideałów akademickich, dążenie do doskonałości i poszukiwanie prawdy oraz uznanie, iż w nauce, jak i w edukacji akademickiej, elitaryzm jest naturalny i konieczny.

Trudno jest odnieść się do wszystkich referatów i wystąpień, warto jednak wskazać tę problematykę i podjęte wątki, które stały się tematem gorących dyskusji i rozmów w kuluarach konferencji.

Pierwsze wystąpienie w sesji plenarnej – prof. B. Śliwerskiego zatytułowane *Pedagogika polityczna a badania makropolityki szkolnictwa wyższego i nauki* – wywołało wiele komentarzy wśród słuchaczy, a dotyczyło podstawowych problemów polityki państwa w kontekście zasad awansu naukowego i w krytycznej perspektywie odnosiło się do zaangażowania się części kadr naukowych w procesy pozyskiwania stopni naukowych. W badaniach nad szkolnictwem wyższym, zdaniem prelegenta, powinno się szczególnie zwrócić uwagę na przestrzeganie podstawowych standardów wartościowania działalności władz, instytucji na rzecz dobra wspólnego, jakim jest nauka i kultura, oraz na patologie i odstępstwa od tych norm, które pogłębiają kryzys, poszerzając margines nieaprobowanych postaw i zachowań. Na podstawie badań prowadzonych od 2008 roku omówione zostały dane dotyczące procesu awansu pracowników nauki i różnorodne uwarunkowania decydujące o przebiegu i jakości tych procedur. Dużo uwagi poświęcił prof. Śliwerski nie do końca precyzyjnym przepisom, co jest wykorzystywane w sposób nieuczciwy i umożliwia niektórym osobom związanym ze szkolnictwem wyższym „drogę na skróty”. Przywołał przykłady procedur habilitacyjnych przeprowadzonych w wybranych ośrodkach akademickich na Słowacji i apelował, aby w sposób zdecydowany wyrażać sprzeciw wobec tego rodzaju praktyk „umiędzynarodowienia” nauki, które są sprzeczne, z aksjologicznego punktu widzenia, z etyką naukowca.

Profesor S. Kwiatkowski w swoim referacie podjął ważny problem badań transdyscyplinarnych. W Polsce podejmowane były już próby zarówno teoretycznych rozważań i refleksji odnoszące się do interdyscyplinarności i transdyscyplinarności, jak i realizacja takich badań. W bardzo interesujący sposób zaprezentowane zostały różne warianty podejść do takich badań, procedur i ich przykłady ze wskazaniem interakcji personalnych i instytucjonalnych. Badania transdyscyplinarne prof. Kwiatkowski postrzega jako wielką szansę dla polskich uniwersytetów, otwierającą nowe obszary badań.

Uniwersytet jako... (co?) Wojna metafor o jego tożsamość – taki intrygujący tytuł swoim rozważaniom nadała prof. M. Dudzikowa, która postanowiła pokazać słuchaczom różne oblicza tożsamości uniwersytetu poprzez analizę metafor. Według prof. Dudzikowej tożsamość uniwersytetu jest w większym stopniu procesem niż stanem, pojęcie to wymaga konstrukcji i rekonstrukcji, jako że odnosi się do rzeczywistości podlegającej zmianie, co komplikuje odpowiedzi na pytanie o podobieństwa i różnice (dwie kategorie, które pozwalają identyfikować i klasyfikować ludzi i rzeczy jako tożsamy i odmienny) oraz pytania o kontynuację i odmiennność w perspektywie temporalnej. W swym wystąpieniu prof. Dudzikowa odniosła się najpierw do tożsamości uniwersytetu dzisiaj – za pomocą odczytywania i interpretacji metafor funkcjonujących w przekazie i dyskursie publicznym, popularynonaukowym i naukowym. Następnie dokonała

przybliżenia pojęć *tożsamość i metafora*, zasygnalizowała powody, dla których uniwersytety są stale reformowane a presja na ich reformowanie jest coraz większa, co pociąga za sobą wojnę metafor o jego tożsamość z *niewiadomym, jeśli już, zwycięzcą*.

Wystąpienie prof. M. Czerapaniak-Walczak nosiło wielce znaczący tytuł *Nauczyciel akademicki i/wobec kultury: ile praxis, ile techne? Jak być współcześnie nauczycielem akademickim i nie zwariować, albo nie zostać hipokrytą* i poświęcone było zjawiskom, które pozostawiają szczególny ślad w akademickiej edukacji – problematyce stawania się nauczycielem akademickim, czyli osiągnięciu dorosłości nauczycielskiej oraz specyfice działań akademickich typu *techne* i *praxis*. Na zakończenie poruszona została kwestia badań w działaniu jako jednego ze środków stawania się nauczycielem akademickim.

Wyzwaniom i zadaniom współczesnego Uniwersytetu z perspektywy edukacji międzykulturowej poświęcone było wystąpienie prof. J. Nikitorowicza. Postawiono w nim tezę, że nauka jest *beznarodowościowa* i w tym kontekście należy poszukiwać odpowiedzi na pytania, czy uczelnie przygotowują do funkcjonowania w warunkach wielokulturowości, czy nie niszczą tych elementów, które tworzą europejską solidarność, ku jakiej kulturze zmierzmy? Wstąpienie obfitowało w odniesienia do aktualnej sytuacji międzynarodowej.

Pokłosiem konferencji będzie publikacja, dzięki której zainteresowani będą mieli możliwość przeanalizowania treści wystąpień, dlatego w dalszej części wskażę tylko podstawowe kwestie podejmowane przez uczestników konferencji.

Wpisując się w wieloaspektowe podejście do kultury edukacji, prof. Rafał Piwowarski podjął temat nauczycieli przyszłych studentów. Zostały przedstawione wyniki badań ukazujące polskich nauczycieli przyszłych studentów na tle nauczycieli z innych krajów. Rozważania o etosie w zderzeniu z rzeczywistością szkolnictwa wyższego przedstawił prof. Mirosław Sobecki. Zwrócono również uwagę na problem studentów, którzy trafiają na wyższe uczelnie obciążeni niepowodzeniami szkolnymi. Konsekwencje takich sytuacji dla szkół wyższych ukazała prof. Anna Karpinska. Jakość edukacji w szkolnictwie wyższym była tematem rozważań prof. Jerzego Pawła Gieorgicy, który odniósł się do tego problemu w aspekcie porównawczym. Podjęty został również wątek prawny – nowych regulacji dotyczących szkolnictwa wyższego. Profesor Stanisław Bożyk zaprezentował krytyczną analizę zapisów znajdujących się w znowelizowanej ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Pojawił się również akcent historyczny, ponieważ reformie szkolnictwa powszechnego sformułowanej przez polskie władze oświatowe na uchodźstwie poświęcony był referat prof. Witolda Chmielewskiego. O problemach edukacji w erze cyfrowej i jej metaforyczno-trandyscyplinarnych perspektywach i kontekstach mówił prof. Marek Gawrysiak. Kwestia kompetencji społecznych studentów kierunku chemia rozpatrywana była przez prof. J. Karpinską.

Interesującą formułą akademickiej debaty okazało się forum dyskusyjne z udziałem licznie zgromadzonych rektorów wyższych uczelni i pracodawców. Była to okazja do podjęcia kwestii finansowych i ich wpływu na kulturę edukacji

i funkcjonowanie uczelni w kontekście ich misji i zadań w zmieniającej się rzeczywistości. Przedstawiono możliwości współpracy uczelni wyższych ze środowiskiem. Mieli okazję wziąć udział w dyskusji potencjalni pracodawcy studentów i przedstawić swoje oczekiwania i refleksje dotyczące kształcenia na uczelniach.

Ważne kwestie poruszane były także w czasie obrad, które odbyły się w sekcjach. Pierwsza z nich dotyczyła kompetencji absolwentów szkół wyższych. Dyskutowano o kompetencjach twórczych, o kategorii odpowiedzialności w kulturze edukacji szkoły wyższej. Odniesiono się również do badań na temat stanu wiedzy studentów o KRK i przygotowaniu ich do rynku pracy. Przedstawione zostały przygotowania Szkoły Głównej Handlowej do zmian strukturalnych i programowych eksponujące wielokulturowość tej uczelni.

Jakość dydaktyki szkoły wyższej była motywem przewodnim wystąpień w II sekcji. Wystąpienia dotyczyły kultury nauczania i uczenia się w szkole wyższej i były ukazane w bardzo zróżnicowanych kontekstach i ujęciach. Od rozważań teoretycznych, przez prezentację wyników badań (jakościowych i ilościowych). Odnosiły się m.in. do perspektyw działalności nauczyciela, kształcenia w szkole wyższej w kontekście konstruktywizmu, zmiany paradygmatu w ocenianiu wiedzy i umiejętności w szkole wyższej, specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów, edukacji akademickiej zorientowanej na studenta, kształtowania tożsamości kulturowej prawnika i problemów studenta niepełnosprawnego.

Kształcenie nauczycieli – różnorodne perspektywy – to temat obrad w kolejnej sekcji. Wystąpienia dotyczyły nauczyciela, tego z *emocjami na twarzy czy w kieszeni* i tego, który chce z każdego studenta wydobyć co najlepsze. Poddano analizie metody i techniki stosowane w kształceniu nauczycieli języków obcych oraz możliwości wykorzystania e-learningu. W dyskusjach pojawiły się wątki dotyczące czynników efektywnego kształcenia nauczycieli, kwestie związane z pomiarem dydaktycznym czy transformacją treści na różnych etapach kształcenia. W ostatniej sekcji pochyłono się nad rolą kształcenia w Instytucie Panien Szlacheckich w Białymstoku w XIX wieku, znaczeniu społeczności karaimskiej na wyższych uczelniach w okresie międzywojennym, ale również poruszone były kwestie dobrostanu studentów, ich motywacji do nauki oraz poruszono kwestię ujętą hasłem: **Adaptacja czy emancypacja, czyli o funkcjach szkoły w opiniach przyszlých nauczycieli**. Warto dodać, że w ramach konferencji mieli szansę zaprezentować się również studenci.

Bogactwo poruszonej tematyki i waga problemów podejmowanych przez uczestników konferencji **Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy** jest dowodem na to, że istnieje potrzeba kontynuacji akademickiego dyskursu poświęconego kulturze edukacji. Cieszyć się należy, że spotkanie w Uniwersytecie w Białymstoku pomyślane zostało przez prof. E. J. Kryńską jako zapowiedź cyklu konferencji. Będzie więc okazja do kolejnych naukowych spotkań tych, którym leży na sercu jakość polskiej nauki i edukacji.

MAŁGORZATA GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW
Białystok

I SEMINARIUM POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ. *MYŚL O WYCHOWANIU DLA POLSKI NIEPODLEGŁEJ* (1863–1914/1918), KRAKÓW, 24 PAŹDZIERNIKA 2014 ROKU

Po 1989 roku polska pedagogika została uwolniona od konieczności podporządkowania się jedynej słusznej ideologii. Stała się jednak przed wyzwaniem odnalezienia swojego miejsca w gąszczu różnorodnych atrakcyjnych idei i nurtów – docierających z opóźnieniem z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Pomimo przyjęcia i imitowania obcych modeli i wzorów edukacyjnych rozwiązań, polska pedagogika nadal pozostaje poza głównym nurtem myślenia o edukacji, nie tylko w kontekście światowym, ale i europejskim.

Dnia 24 października 2014 roku w Krakowie odbyło się I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. *Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej (1863–1914/1918)*. Miejsce i czas spotkania nie były przypadkowe. Rocznica wybuchu I wojny światowej skłoniła badaczy z wielu polskich ośrodków naukowych do poszukiwań w rodzimych źródłach historycznych inspiracji dla współczesnej pedagogiki, zwłaszcza w mało dotąd poznanym dorobku myślicieli i działaczy oświatowych okresu pomiędzy powstaniem styczniowym a I wojną światową.

Seminarium zostało zorganizowane przez Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierowany przez profesor Janinę Kostkiewicz. Zainicjowane przez nią cykliczne Seminarium koresponduje z programem prac badawczych podejmowanych w tym Zakładzie, a poprzedzone było jej publikacjami z tego zakresu, m.in. monografią *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków 2013).

Otwierając Seminarium, Janina Kostkiewicz wskazała kilka istotnych celów, na które należałoby zwracać szczególną uwagę w czasie kolejnych cyklicznych spotkań, a więc:

- potrzebę wielkiej rekonstrukcji polskiej myśli pedagogicznej sięgającej do źródeł,
- promocję rodzimej myśli pedagogicznej poza granicami kraju oraz uznawalność jej wartości w świecie i przez nas samych, przez współczesne pokolenia Polaków,

- włączenie polskiej myśli pedagogicznej do dyskursu krajowego i międzynarodowego,
- rozwój poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych (np. pedeutologii, resocjalizacji, pedagogiki przedszkolnej) w nawiązaniu do ich rodzimego dorobku,
- podjęcie korekty dominujących diagnoz w zakresie źródeł tożsamości polskiej pedagogiki (wskazywanych dotąd głównie w obszarze filozofii idealizmu niemieckiego, neokantyzmu i szkoły lwowsko-warszawskiej), w kierunku uwzględnienia źródeł nawiązujących do realizmu filozoficznego (głównie tomizmu i neotomizmu).

Rozpoczynając obrady w sesji I pt. *Badania nad rozwojem polskiej myśli pedagogicznej. Specyfika pedagogii polskich* profesor Katarzyna Olbrycht (UŚ) podkreśliła, że rozpoczęcie rozmowy o polskiej myśli pedagogicznej jest naturalnym początkiem dialogu o kulturze polskiej. Tym samym, gdyby udało się przywrócić polską myśl pedagogiczną kulturze, to historię polskiej myśli pedagogicznej przywrócono by historii kultury.

Profesor Stanisław Palka (UJ) pokazał polską myśl pedagogiczną na pewnym kontinuum rozpoczynającym się od refleksji nad praktyką, poprzez myślenie nad procesami nauczania i wychowania, refleksję nad nauką i wychowywaniem (również wychowaniem państwowym, narodowym, patriotycznym), aż po uprawianie pedagogiki jako nauki z pogranicza, która podejmuje próby własnej emancypacji, wysyłania impulsów do innych nauk.

Z kolei profesor Teresa Hejnicka-Bezwińska (UKW), mówiąc o pedagogice jako nauce teoretycznej i głęboko zakorzenionej w filozofii, jednocześnie wskazała na konieczność jej zakotwiczenia w historii. Za paradoks współczesnej pedagogiki przyjęła jej *programową ahistoryczność*. Za pilną potrzebę uznała wypełnienie luk w dziejach historii wychowania ostatniego 50-lecia oraz realizację paradygmatu historycznego myślenia o pedagogice w oparciu o poglądy Bogdana Suchodolskiego: przedstawienia dziejów praktyki edukacyjnej (ludzi, instytucji, środowisk edukacyjnych), zapoznanie się z myślą o dziejach wiedzy o edukacji, historią wiedzy naukowej o polskiej ewolucji tożsamości pedagogiki oraz kulturowymi uwarunkowaniami edukacji, czyli upominanie się o pedagogikę w kontekście kulturowym. Jest to zadanie dla pedagogów, których nie zastąpią prace historyków wychowania stawiających inne pytania niż te, które interesują pedagogów. Jak zauważa wspomniana autorka, historycy skupiają uwagę na rekonstrukcji zjawisk, zadaniem pedagogów jest nadawanie im znaczeń.

W czasie seminarium wśród prelegentów panowała zgoda co do tego, że pedagogiczne myślenie o przeszłości to stałe pochylanie się i interpretowanie w nowych warunkach kulturowych myśli, ideałów klasyków wychowania. I tak profesor Andrzej Ryk (UP) zapoznał słuchaczy z twórczością Władysława Seredyńskiego, którego mottem pedagogiki narodowej było: *Polskę nową należy budować na Polsce starej*. Ten działający w zaborze austriackim autor wielu podręczników dla nauczycieli, krytykując przywary narodowe, nawołujący do intensywnej pracy nad sobą i życiem zbiorowym, był jednocześnie orędownikiem idei

Wszecześlowiańszczyzny. Profesor Krzysztof Śleziński (UŚ) przedstawił niezwykle ważne i aktualne dla współczesnej rzeczywistości edukacyjnej zagadnienia, które odnaleźć można w pracach i działalności Stanisława Karpowicza. Z kolei profesor Lucyna Dziaczkowska (KUL), przedstawiając myśl pedeutologiczną Jana Władysława Dawida, dowodziła, iż istotą zawodu nauczyciela jest bycie człowiekiem dobrym, aby wprowadzać wychowanków w obszar dobra.

Profesor Wiesław Theiss (UW), rozpoczynając sesję II, poświęconą idei wychowania do niepodległości, przedstawił poglądy, działalność oświatową oraz konspiracyjną Heleny Radlińskiej na rzecz narodowego wyzwolenia. Prelegent skoncentrował swoją uwagę na zaprezentowaniu Radlińskiej jako orędowniczki modelu szkoły otwartej dla dzieci ze wszystkich warstw społecznych, koedukacyjnej, jednolitej i bezwyznaniowej. W jej zamyśle szkoła miała być zwornikiem łączącym rozbite państwo poprzez realizację programu szkół bazujących na nauczaniu historii, kultury, geografii Polski. Odwołując się do tradycji Komisji Edukacji Narodowej oraz własnych obserwacji poczynionych w innych państwach, stworzyła ona model szkoły demokratycznej i społecznej.

W dalszej kolejności profesor Wiesław Wójcik (PAN) przedstawił znaczenie myśli pedagogicznej Józefa Hoene-Wrońskiego dla działań poprzedzających odzyskanie przez Polskę niepodległości, a profesor Marek Rembierz (UŚ) – znaczenie patriotycznych i pedagogicznych idei, niezwykle aktualnego rozumienia pojęcia *wychowanie* oraz działań oświatowych profesora Kazimierza Twardowskiego. Dorobek naukowy oraz działalność oświatową wielkich osobowości duchownych-pedagogów dla rozwoju edukacji wczesnoszkolnej (Edmund Bojanowski, August Cieszkowski, Jan Koźmian, Piotr Semenenko) zaprezentowała s. profesor Maria Opiela (KUL), akcentując w ich myśli zespolenie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną. Z kolei dr Konrad Szocik (WSIZ), ukazując wychowanie do życia w państwie w świetle polskich neotomistów przełomu XIX i XX wieku, najwięcej uwagi poświęcił postaci Mariana Ignacego Morawskiego, który nawoływał do kształtowania sumienia, gdyż jego zdaniem etyka – potrzebna jako zewnętrzny system – nie jest w stanie wpłynąć na zachowania ludzi.

W czasie obrad III i IV sesji dzieje praktyki edukacyjnej pokazane zostały na przykładzie zróżnicowanych form zinstytucjonalizowanego i pozainstytucjonalnego oddziaływania na świadomość narodową (uniwersytet, biblioteki, muzea, literatura, czasopisma, instytucje opieki i wychowania, skauting, formacje i stowarzyszenia religijne).

Profesor Michel Henri Kowalewicz (UJ) zwrócił uwagę na szczególne zasługi uczonych Uniwersytetu Jagiellońskiego na polu nauki o prawdę. Dla ciemnego narodu krakowska uczelnia była symbolem polskości, wytrwałości w pielęgnowaniu kultury, nauki oraz języka. Przywołując jubileusz 500-lecia odnowy Akademii w 1900 roku, profesor Kowalewicz pokazał, jak uroczyste obchody tej rocznicy stały się okazją do nawiązania historycznej więzi z resztą Europy, a zaborców zapędziły w tzw. kozi róg. Rok jubileuszowy okazał się momentem przełomowym dla rozpoczęcia walki o polską szkołę.

Profesor Julian Dybiec (UJ) wskazał na znaczenie literatury ogólnonarodowej, ale przede wszystkim wysokonakładowej i popularnej literatury ludowej. Wprawdzie – jak zaznaczał profesor – literatura ta daleka była od kreślenia wielkich ideałów, sięgała raczej do tradycji Skargowskiej z krytyką wad narodowych, docierała jednak do szerokich warstw społecznych i wpływała na zmiany społeczne. Rozwój i znaczenie bibliotek oraz muzeów, miejsc gromadzenia pamiątek narodowych w różnych zaborach i na emigracji pokazali profesor Ryszard Skrzyński (KUL) i dr Renata Pater (UJ). Ta ostatnia podkreślała szczególne zasługi na tym polu Izabeli Czartoryskiej. Arystokratka gromadziła pamiątki narodowe dla uświadamiania Polakom kim są poprzez kontakt z własnym dziedzictwem. O wychowaniu, które, aby mogło być narodowym, musi mieć charakter ogólnoludzki i odwrotnie, za Bogdanem Nawroczyńskim, przypomniał mgr Dawid Wieczorek (UJ), natomiast dr Wiesława Sajdek (KUL) przybliżyła myśl Eleonory Ziemięckiej oraz jej program wychowania kobiet podkreślający, że wychowanie bez edukacji jest niemożliwe.

Historyczną myśl pedagogiczną dla rozwoju resocjalizacji wydoobyły dr Małgorzata Michel (UJ) i dr Justyna Kuształ (UJ). Zrekonstruowały one rozwiązania prawne i instytucjonalne w trzech zaborach, a dotyczące opieki nad dzieckiem przestępczym i marginalizowanym. Z kolei dr Dorota Pauluk (UJ), na podstawie analizy treści czasopisma „Zarzewie”, będącego organem prasowym organizacji młodzieży akademickiej o charakterze narodowo-demokratycznym, zrelacjonowała podjęte na jego łamach wyobrażenia na temat powinności polskiego studenta w zakresie wychowania narodowego. Z działalnością wspomnianej organizacji łączy się skauting, będący systemem wychowania polskiej młodzieży, a rozwijany na ziemiach polskich przez Andrzeja Małkowskiego. Rolę i zasługi tego działacza-społecznika przedstawił dr Łukasz Hajduk (UJ).

W sesjach poświęconych różnorodności inicjatyw i obszarów wychowania do niepodległości ks. dr Wojciech Młeczko (UP JP II) przedstawił działania kapłanów na rzecz niepodległej ojczyzny na przykładzie idei i działalności Papieskiego Kolegium Polskiego w Rzymie, zaś dr Janusz Mółka SJ (Ignatianum) ukazał znaczenie i rolę Sodalicji Mariańskiej dla kształtowania młodzieży.

Wnioski, jakie wypłynęły ze wspólnych ustaleń na przyszłe seminaria, miały na celu określenie kryteriów podejmowania tematyki odnoszącej się do polskiej myśli o wychowaniu. Zaproponowano m.in. przyjęcie kryterium: podmiotowego (prezentowanie klasyków myśli o wychowaniu, praktyków w dziedzinie oświaty i wychowania), przedmiotowego (skupianie się na nośnych dla pedagogiki materiałach źródłowych), tematycznego (ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki miejsca, regionu), zajęcia się metarefleksją, czyli badaniami porównawczymi i poszukiwaniem w koncepcjach z przeszłości podpowiedzi, inspiracji, sugestii, w którą stronę współczesna polska pedagogika powinna podążać.

Zgodnie przyjęto, że obecnie istnieje potrzeba sporządzenia mapy porządkującej wielość kryteriów, myśli, tematów, problemów, instytucji, którymi warto byłoby w przyszłości się zająć. Mapa taka pokazywałaby Polskę i polskość w naj-

szerszym możliwie ujęciu tego, co dzieli, i tego, co łączy; na mapie tej należałoby uwzględnić specyficzny kontekst środowiskowy widziany jako swoisty kontekst kulturowy, a także węzłowe wydarzenia pedagogiczne.

Bardziej szczegółowe wskazania dotyczyły wypełniania luk tematami związanymi z pedagogiką czasów zaborów, zachęcania i uwrażliwiania studentów pedagogiki na potrzebę sięgania do źródeł, własnej tradycji, szczególnie w sytuacji ograniczania do minimum liczby godzin przeznaczonych na zajęcia z historii wychowania.

BEATA GOLA
DOROTA PAULUK
Kraków

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!