

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LVII 3–4 (225–226) 2014

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

WITOLD CHMIELEWSKI, JERZY DOROSZEWSKI,
JÓZEF MIĄSO, KAROL POZNAŃSKI,
HALINA TABORSKA (WIELKA BRYTANIA)

SEKRETARZ REDAKCJI

WITOLD CHMIELEWSKI

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH



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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ROMAN PELCZAR: Kategorie i liczebność nauczycieli ruskich (ukraińskich) szkół ludowych z terenu greckokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1774–1867	5
IWONA H. PUGACEWICZ: <i>Konrad Wallenrod</i> czy <i>Przypadki Robinsona Crusoe</i> . Miejsce i rola niechcianej i zakazanej lektury w życiu uczniów batignolskiej szkoły	19
WIESŁAWA LEŻAŃSKA: Pozytywistyczny wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Adolfa Dygasińskiego	32
KS. CZESŁAW GALEK: Uwarunkowania pracy nauczycieli domowych na ziemiach polskich przełomu XIX i XX wieku	46
HANNA WÓJCIK-ŁAGAN: Żanna Kormanowa o nauce historycznej i nauczaniu dziejów. Wybrane refleksje (lata 40. i 50. XX w.)	58
KAMIŁA GANDECKA, EWA JURCZYK-ROMANOWSKA: Refleksja na temat <i>duszy nauczycielstwa</i> – z perspektywy współczesnego ucznia	77

MATERIAŁY

AGNIESZKA NADOLSKA: Wspomnienia dzieci z czasów okupacji niemieckiej na terenie Generalnego Gubernatorstwa w Warszawie	97
MAREK JAN KUCIAPINŚKI: Kształtowanie się szkolnictwa muzycznego w Polsce od średniowiecza do końca II wojny światowej	110

SYLWETKI

KS. EDWARD WALEWANDER: Profesor Teresa Kukołowicz, człowiek uniwersytetu ..	127
JOLANTA KWIATEK, BOGDAN CIMAŁA: Życie i działalność naukowo-dydaktyczna Profesora Stanisława Gawlika (1928–2010)	131
OLGA ZAMECKA-ZALAS: Życie i twórczość Profesor Jadwigi Suchmiel	138

RECENZJE

Witold Jan Chmielewski: <i>Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948</i> , Warszawa 2013, s. 216 – WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ	146
Jerzy Doroszewski: <i>Szkolnictwo i oświata na Lubelszczyźnie w latach 1944–1948</i> , Lublin 2013 s. 207 – BOGDAN SZYSZKA	150
Marzena Okrasa: <i>Obraz życia młodzieży szkolnej na Lubelszczyźnie od średniowiecza do początku XX wieku. Studium z dziejów burs i internatów szkolnych</i> , Lublin 2012, s. 234 – JERZY DOROSZEWSKI	152
Joanna Małgorzata Łukasik: <i>Doświadczenie życia codziennego: narracje nauczycielek na przełomie życia</i> , Kraków 2013, s. 307 – DOROTA GRABOWSKA	155
<i>Dziecko w historii – wątek Korczakowski</i> , red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2013, s. 384 – IZABELA KIELTYK-ZABOROWSKA	159
Robert Kotowski: <i>Dziewczęta w mundurkach. Młodzież żeńska szkół średnich w Polsce w latach 1918–1939</i> , Kielce 2013, s. 398 – JOANNA SADOWSKA	162
Ks. Edward Walewander: <i>Katedra Pedagogiki Porównawczej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II</i> , Lublin 2013, s. 43 – EWA KULA	166

KRONIKA

JOANNA KRÓL, ELŻBIETA MAGIERA: Sympozjum naukowe <i>Polskie reformy oświatowe w nurcie europejskich przemian politycznych, społecznych i kulturowych</i> , Szczecin, 17 września 2014 roku	168
WITOLD CHMIELEWSKI: Czwarta Konferencja Kwietniowa Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie <i>Szkolnictwo Polskie w Ameryce Północnej, Ameryce Południowej i Australii</i> , Londyn, 12–13 kwietnia 2014 roku	176
BOGUMIŁA CELER: Konferencja naukowa <i>Sławomir Czerwiński i wychowanie państwowe</i> , Kalisz, 14–15 kwietnia 2014 roku	187

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2014, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ROMAN PELCZAR
Lublin

KATEGORIE I LICZEBNOŚĆ NAUCZYCIELI RUSKICH (UKRAIŃSKICH) SZKÓŁ LUDOWYCH Z TERENU GRECKOKATOLICKIEJ DIECEZJI PRZEMYSKIEJ W LATACH 1774–1867

W wyniku I rozbioru Polski greckokatolicka diecezja przemyska znalazła się w zaborze austriackim. Państwowe ustawodawstwo oświatowe z omawianego okresu dotyczyło całej ludności mieszkającej w Galicji, w tym także ruskiej (ukraińskiej). Przepisy władz z lat 1782–1783 zezwoliły tej nacji na tworzenie szkół ludowych¹.

Zgodnie z ustaloną w 1774 r. typologią austriackiego szkolnictwa ludowego (elementarnego) najniżej zorganizowanymi były szkoły trywialne. Na przełomie XVIII i XIX w. sieć unickich szkół tego typu wzrastała bardzo wolno. W 1815 r. w omawianej diecezji było zaledwie 20 szkół trywialnych koedukacyjnych. W okresie lat 1830–1867 działało ich łącznie 167. W roku szkolnym 1832/33 w szkołach trywialnych pracowało 38 osób, z czego: 12 adjutorów i 26 osób określonych jako *docens*². Termin ten jest bardzo ogólny i nie pozwala dokonać precyzyjnego podziału tej zbiorowości na konkretne kategorie nauczycieli. Warto zauważyć, że w 2 szkołach trywialnych były wtedy po 2 osoby nauczające. W roku szkol. 1836/37 w 2 szkołach uczyła więcej niż 1 osoba. I tak w Jaworowie było 2 katechetów (łaciński i unicki) nauczających religii dzieci należących do tych obrządków katolickich. Grono pedagogiczne uzupełniał nauczyciel kwa-

¹ M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w greckokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1772–1867*, w: *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Przemyśl, Instytut Południowo-Wschodni, 1996, s. 133–134, 137–140, 162.

² *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos gr. cathol. Premisliensis pro Anno Domini 1833*, Przemyśl [1833], passim.

lifikowany oraz pomocnik nauczyciela (adjutor). Natomiast w Niżankowicach uczył nauczyciel wzorowy (Musterlehrer) oraz adjutor³. Z kolei w roku szkol. 1840/41 paroosobową obsadą dysponowały 2 szkoły: Mosty Wielkie, gdzie uczył nauczyciel kwalifikowany, adjutor oraz katecheta, oraz Kulików – gdzie pracował nauczyciel kwalifikowany oraz katecheta⁴.

Z wyliczeń zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że wśród kadry nauczającej zdarzali się katecheci. W 1837 r. w szkołach trywialnych było 2 księży tej kategorii, zaś w 1841 r. – 5. W roku szkol. 1861/62 w Lublińcu miejscowy wikary spełniał funkcję zastępcy nauczyciela⁵. Natomiast znacznie częściej pracą z uczniami zajmowali się parochowie. Szczególnie było to widoczne w początkach XIX w. Dla przykładu w roku szkol. 1819/20 uczyli w 22 szkołach. W następnych latach ich udział w społeczności nauczycieli szkół trywialnych systematycznie malał. W rezultacie od lat 30. XIX w. parochowie tylko wyjątkowo pojawiali się w zestawieniach nauczycielskich. Dla przykładu w roku szkol. 1850/51 jako nauczyciel wystąpił tylko 1 duchowny⁶. W 1857 r. parochowie zajmowali się nauczaniem w 2 miejscowościach, zaś w roku szkol. 1861/62 – w jednej⁷. Kategorią najbardziej rozpowszechnioną stali się nauczyciele prowizoryczni. Ich liczebność stopniowo wzrastała, w efekcie w roku szkol. 1864/65 było ich dziewięćdziesięciu, co stanowiło 75% wszystkich nauczycieli. Warto także wskazać na kategorię nauczycieli kwalifikowanych, która ilościowo również wykazywała tendencję rosnącą (z wyjątkiem końcowego okresu).

Tabela 1

Kadra nauczycielska szkół trywialnych koedukacyjnych w latach 1820–1865

Osoba nauczająca	1820	1825	1837	1841	1851	1852	1857	1862	1865
wikary (katecheta)	0	0	2	5	0	0	0	1	0
paroch	22	8	0	0	1	0	2	1	0
diak	0	0	0	0	0	0	1	0	0
nauczyciel prowizoryczny (nauczyciel tymczasowy)	1	0	10	1	22	26	29	47	90
zastępca nauczyciela (suplent)	0	0	3	10	0	0	0	1	1
nauczyciel kwalifikowany	7	19	20	22	27	27	24	36	25

³ *Status Scholarum Nationalium in Dioecesi Premisliensi R. G. catholici Anno 1837*, Przemysł 1836, s. 7, 10.

⁴ *Status scholarum nationalium in dioecesi Premisliensi r. g.-catholici anno 1841*, w: F. Rzemieniuk, *Unickie szkoły początkowe w Królestwie Polskim i w Galicji 1772–1914*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 1991, s. 289, 291.

⁵ *Načertane narodnych učilišč i učitelkich lic pod pravlenem ruskoj peremyšlskoj konsistorii na god 1862*, Przemysł 1862, s. 17.

⁶ *Šematyzm učilišč narodnych i ich učitelei pod upravyltelstvom Konsistorii peremyškoj ruskoj na rok 1851*, Przemysł 1851, s. 27.

⁷ *Načertane narodnych učilišč [...] 1862...*, s. 30.

nauczyciel wzorowy	0	0	1	1	0	0	1	1	1
pomocnik nauczyciela prowizoryczny (adjutor)	6	13	20	24	3	3	16	18	3
razem	36	40	56	63	53	56	73	105	120

Źródło: *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1820*, Lwów [1820], s. 574–577; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1825*, Lwów [1825], s. 576–579; *Szematyzmy greckokatolickich szkół ludowych [...] na lata 1837–1865*, passim.

W 1820 r. w 5 szkołach nauczyciele prowizoryczni, którymi byli miejscowi parochowie, mieli do dyspozycji pomocników nauczycieli. Osoby te w szkołach trywialnych zatrudniano bardzo rzadko (tabela 2). Przykładowo w 1833 r. pomocnik nauczyciela (jako druga osoba nauczająca) pracował w 2 szkołach, zaś w 1841 r. pomocnicy funkcjonowali w 3 szkołach. Zatrudniono ich przypuszczalnie z powodu podeszłego wieku nauczycieli⁸. W Niżankowicach od lat 30. XIX w. osoba ucząca posiadała status nauczyciela wzorowego (Musterlehrer). Szkoła trywialna w tym mieście była jedyną ruską placówką tego rodzaju w całej diecezji, w której pracował nauczyciel o takiej randze. Nauczyciele wzorowi posiadali prawo kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Tabela 2

Pomocnicy nauczycieli w szkołach trywialnych w latach 1833–1867

Rok	Liczba pomocników nauczycieli	Rok	Liczba pomocników nauczycieli
1833	2	1855	1
1835	1	1857	2
1837	2	1860	2
1841	3	1862	2
1849	1	1865	2
1951	0	1867	2
1852	0		

Źródło: *Szematyzmy greckokatolickich szkół ludowych [...] na lata 1833–1867*, passim.

Na terenie diecezji funkcjonowały także 2 szkoły trywialne dla dziewcząt. Otwarto je w Jaworowie. Najpierw (Przed 1846 r.) utworzono szkołę miejską, zaś trochę później drugą – klasztorną (przy klasztorze bazylianek)⁹. Kadra tej pierwszej w roku szkol. 1866/67 prezentowała się następująco: ks. Stafan Marenin – wikary greckokatolicki, uczący religii dziewczęta unickie, Wincenty Słotwiński – wikary łaciński, nauczający religii dziewczęta rzymskokatolickie, nauczycielka Wiktoria Relikowska i pomocnik nauczycielki – Michał Żółkowski. W tym samym roku w drugiej szkole uczyły następujące osoby. Kierownikiem

⁸ *Šematism škol narodnych upravljajemych ruskoju konsistorieju peremyskoju na god 1865*, Przemyśl 1865, s. 22, 35, 36.

⁹ *Šematism škol narodnych upravljajemych ruskoju konsistorieju peremyskoju na god 1867*, Przemyśl 1867, s. 15.

szkoły (a zarazem dyrektorem miejscowej szkoły głównej męskiej) był Roman Paszczyński, który uczył religii. Pozostałe osoby to bazylianki: Onisima Czarnik (przełożona klasztoru), Anastazja Kulmatycka i Teodozja Barnikiel¹⁰.

Kolejny rodzaj szkół ludowych tworzyły szkoły główne¹¹. Liczba nauczycieli tych placówek nie była stała, gdyż w szkołach (oprócz zasadniczej kadry pedagogicznej) nieraz zatrudniano także praktykantów. W latach 50. XIX w. dodatkowo zajęcia zaczęli prowadzić wykładowcy przedmiotów technicznych i artystycznych. W niektórych placówkach zatrudniano także pomocników nauczycieli¹². Na omawianym terenie szkoły tego typu utworzono w Przemyślu, Jaworowie, Drohobyczu, Sokalu, Nowym Samborze i Ławrowie – wszystkie dla młodzieży męskiej. Kadra szkoły w Przemyślu w roku szkol. 1866/67 przedstawiała się następująco. Dyrektorem i nauczycielem był Michał Kropiwnicki. Katecheci to: ks. Jan Gajda – profesor religii i metodyki dla młodzieży greckokatolickiej i ks. Michał Stolf – profesor religii i metodyki dla młodzieży rzymskokatolickiej. Nauczycielami byli: Franciszek Garaliewicz, Julian Skwirzyński, Michał Koczyrkiewicz. Na stanowisku zastępcy nauczyciela pracował Jan Brzezina, zaś pomocnikiem nauczyciela był Piotr Gordyński. Ponadto w szkole prowadzono szkołę niższą realną, w której uczyli Walenty Sojka i Bonifacy Rozlucki¹³. Kilka lat wcześniej (w roku szkol. 1862/63) w gronie 5 nauczycieli było 2 kandydatów stanu nauczycielskiego, którzy (jako słuchacze miejscowej preparandy) prowadzili zajęcia w charakterze praktykantów¹⁴. Z kolei w Jaworowie w roku szkol. 1866/67 dyrektorem i nauczycielem był Cyprian Skórski, katechetą dla unitów – wikary ks. Roman Paszczyński, katechetą dla łacinników – wikary ks. Wincenty Słotwiński. Nauczycieli było trzech: Piotr Niedźwiecki – profesor III klasy, Piotr Krasicki – profesor II klasy i Jan Fedak – profesor I klasy¹⁵. Natomiast w Sokalu w tym samym roku szkolnym dyrektorem i nauczycielem był Filemon Korczyński, katechetami: ks. Ignacy Gojdysz – wikary unicki, nauczyciel religii dla dzieci tego obrządku, i ks. Michał Lic – wikary łaciński, nauczyciel religii dla dzieci tego obrządku. Nauczyciele to Sebastian Stępień i Jan Czerniewicz, zastępca nauczyciela – Szymon Borecki, pomocnik nauczyciela – Szymon Dżugało¹⁶. Zaś w Nowym Samborze w tymże roku szkolnym dyrektorem, a równocześnie nauczycielem religii dla unitów był ks. Jan Skobelski, a katechetą dla łacinników – ks. Stanisław Poniedziałek. Funkcje nauczycieli spełniali: Jan Romowicz, Jan Szymonowicz, Klemens Pajączkowski, Wawrzyniec Głowacki, zaś Jan Paślowski pracował na stanowisku pomocnika nauczyciela. Natomiast nauczycielami w szkole niższej

¹⁰ Tamże.

¹¹ A. Ładyżyński, *Galicyskie szkoły główne w latach 1774–1869*, w: „Acta Universitatis Wratislaviensis”. Prace Pedagogiczne 1993, s. 24–29.

¹² Tamże, s. 38–44.

¹³ *Šematism škol narodnych [...] 1867...*, s. 5.

¹⁴ *Načertane narodnych učilišč i učitel'skich lic pod pravlenem ruskoj peremyšlskoj konsistorii na god 1863*, Przemyśl 1863, s. 7.

¹⁵ *Šematism škol narodnych [...] 1867...*, s. 14–15.

¹⁶ Tamże, s. 28.

realnej byli Józef Czerski, Józef Carewicz i Teofil Fedorowicz. Stanowisko nauczyciela prowizorycznego piastowali Adrian Łotocki i Lew Dąbrowski¹⁷.

W Drohobyczu szkołę założyli bazylianie. W roku szkol. 1818/19 dyrektorem był superior klasztoru o. Jozafat Kaczanowski, katechetą – o. Orest Chomczyński, a profesorami – o. Aleksy Uśniewicz i o. Antoni Wołoszynowicz¹⁸. Z kolei w roku szkol. 1830/31 kadra przedstawiała się następująco: dyrektor – o. Jozafat Kaczanowski, katecheta – Julian Mokrzycki, profesorowie – Arseniusz Czechowicz, Józef Korecki, Teofanes Łotocki, Spiridion Gromncki, Antoni Wołoszynowicz. Wszystkie te osoby były bazylianami¹⁹. Szczegółowy przydział profesorów do klas udało się nam odnaleźć dopiero dla roku szkol. 1835/36. Dyrektorem był wtedy Narcyz Proskurnicki, katechetą – Izydor Jasienicki, profesorem II kl. – Justyn Fenycz, profesorem I kl. – Jordan Turek, profesorem klasy elementarnej – Antoni Wołoszynowicz. Wszyscy należeli do zakonu bazylianów²⁰. W roku szkol. 1866/67 dyrektorem był o. Jan Barusiewicz, katechetą unickim – o. Lew Krasicki. Profesorowie: o. Antoni Dorundiak, o. Julian Niemiłowicz, nauczyciele prowizoryczni – br. Justyn Czerniewicz i br. Adrian Warcholak²¹. Powyższe dane wskazują, że obsada nauczycielska w tej szkole zmieniała się (tabela 3). Oprócz dyrektora i katechety tworzyło ją 2–5 profesorów. W niektórych latach dodatkowo zajęcia prowadzili kandydaci stanu nauczycielskiego. Natomiast w drugiej szkole bazylikańskiej (w Ławrowie) w roku szkol. 1866/67 dyrektorem był o. Narcyz Pankowicz, katechetą – o. Paweł Piliński, a przedmiotów uczyli: o. Ambroży Tarczanin, br. Modest Kret, br. Justyn Czerniewicz i br. Józef Lesiuk²². W 1836 r. adjutorem (pomocnikiem nauczyciela) był Michał Zawałkiewicz²³.

Tabela 3

Kadra pedagogiczna szkoły głównej w Drohobyczu w latach 1819–1849

Rok szkolny	Kategorie nauczycieli
1818/19	dyrektor, katecheta, 2 profesorów
1819/20	dyrektor, katecheta, 3 profesorów
1823/24	dyrektor, katecheta, 3 profesorów
1828/29	dyrektor, katecheta, 4 profesorów
1830/31	dyrektor, katecheta, 5 profesorów
1831/32	dyrektor, katecheta, 4 profesorów
1832/33	dyrektor, katecheta, 3 profesorów
1833/34	dyrektor, katecheta, 4 profesorów

¹⁷ Tamże, s. 32.¹⁸ *Consignatio scholarum nationalium in Dioecesi Premisliensi r. l. [...] Anno 1819*, Przemyśl 1819, s. 5.¹⁹ *Status scholarum nationalium in dioecesi Premisliensi Ritus Latini Anno 1831*, Przemyśl 1831, s. 7.²⁰ *Status scholarum nationalium in dioecesi Premisliensi Ritus Latini Anno 1836*, Przemyśl 1836, s. 6.²¹ *Šematism škol narodnych [...] 1867...*, s. 35.²² Tamże, s. 42.²³ I. Filipčak, *Z istorii škilnictva na zachidnij Bojkivščini (vid 1772–1918)*, w: „Litopis Bojkivščini” 1931, s. 60.

1834/35	dyrektor, katecheta, 3 profesorów
1837/38	dyrektor, katecheta, 2 profesorów
1838/39	dyrektor, katecheta, 3 profesorów
1844/45	dyrektor, katecheta, 3 profesorów, 2 kandydatów stanu nauczycielskiego
1846/47	dyrektor, katecheta, 3 profesorów, 1 kandydat stanu nauczycielskiego
1848/49	dyrektor, katecheta, 3 profesorów, 1 kandydat stanu nauczycielskiego

Źródło: *Szematyzmy szkół ludowych łacińskiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1849*, passim.

W latach 40. XIX w. szkolnictwo ludowe w Galicji wzbogaciło się o szkoły gminne (filialne). W miejscowościach z ludnością ukraińską nauczanie w nich zazwyczaj powierzano miejscowym diakom (śpiewakom cerkiewnym). W roku szkol. 1850/51 było 30 szkół z obsadą nauczycielską, w których uczyło 8 diaków, 19 nauczycieli prowizorycznych i 3 nauczycieli zwykłych. Szkoły działały wówczas tylko w cyrkule żółkiewskim²⁴. Rok później w 27 placówkach pracowało 11 diaków, 13 nauczycieli prowizorycznych, 2 nauczycieli zwykłych i 1 pomocnik nauczyciela. W jednej wsi wyjątkowo, oprócz nauczyciela prowizorycznego, zatrudniano pomocnika, którym był diak²⁵. Poważne przewartościowanie składu personalnego szkół widoczne było od roku szkol. 1852/53. Mianowicie w 39 szkołach wykazano 34 diaków i 5 nauczycieli prowizorycznych. Duża część diaków rok wcześniej nazywana była *nauczycielami prowizorycznymi*. Dominację tej grupy nauczycieli wśród kadry nauczającej można także potwierdzić w roku szkol. 1854/55 r., gdzie spośród 51 uczących było 49 diaków. Ponadto wymieniono 1 pomocnika nauczyciela i 1 nauczyciela prowizorycznego (tabela 4).

Tabela 4

Kadra nauczająca w szkołach gminnych w roku szkol. 1854/55

Dekanat	Liczba nauczycieli	Kategorie nauczycieli
Bełz	7	7 diaków
Oleszyce	2	2 diaków
Potylicz	2	2 diaków
Sokal	8	8 diaków
Tartaków	9	9 diaków
Uhnów	5	5 diaków
Waręż	10	9 diaków, 1 pomocnik naucz.
Sambor	1	1 nauczyciel prowizoryczny
Dukla	2	2 diaków
Muszyna	5	5 diaków

Źródło: *Šematyzm učilišč narodnych i ich učitelei pod upravitelstvom Konsistorii peremyskoj ruskoj na rok 1855*, Przemyśl 1855, passim. Uwaga: w dekanacie Uhnów wszyscy diacy 2 lata wcześniej nazywani byli *nauczycielami prowizorycznymi*.

²⁴ *Šematyzm učilišč narodnych [...] 1851...*, s. 16–19, 30.

²⁵ *Šematyzm učilišč narodnych i ich učitelei pod upravitelstvom Konsistorii peremyskoj ruskoj na rok 1852*, Przemyśl 1852, s. 19–22.

Podobny stan istniał w latach następnych. I tak w roku szkol. 1856/57 na łączną liczbę 49 nauczycieli było: 45 diaków (92%), 2 nauczycieli prowizorycznych (4%) i 2 pomocników nauczycieli (4%)²⁶. Zaś w roku szkol. 1860/61 (tabela 5) na 45 nauczycieli było: 31 diaków, 3 pomocników nauczycieli, 2 nauczycieli prowizorycznych oraz 5 *nauczycieli*, których w szematyzmie na następny rok nazywano już diakami²⁷. Można z dużym prawdopodobieństwem uznać, że te 5 osób w rzeczywistości było także diakami. Zwiększyłyby to ilość przedstawicieli tej grupy do 36 osób, co stanowiło 80% ogółu.

Tabela 5

Kadra nauczająca w szkołach gminnych w roku szkol. 1860/61

Dekanat	Liczba nauczycieli	Kategorie nauczycieli
Bełz	9	9 diaków
Kulików	4	4 diaków
Oleszyce	4	4 diaków
Tartaków	8	8 diaków
Uhnów	4	4 diaków
Komarno	2	1 diak, 1 pomocnik naucz.
Nowy Sambor	1	1 nauczyciel prowizoryczny
Dukla	1	1 diak
Muszyna	8	3 diaków, 5 nauczycieli
Bircza	1	1 diak
Kańczuga	2	2 pomocników nauczycieli
Biecz	1	1 nauczyciel prowizoryczny

Źródło: *Načertane narodnych učilišč [...] 1861...*, passim.

Jednak najbardziej rozpowszechnionymi szkołami ludowymi były szkoły parafialne, które swą genezą sięgały epoki staropolskiej. Austriacki system szkolny początkowo ich nie uwzględniał. Dlatego funkcjonowały w nich częściowo inne kategorie osób nauczających. Wzorem lat przedrozbiorowych funkcje nauczycielskie najczęściej pełniły osoby związane z Cerkwią. Czasami na nauczycieli wybierano synów lub krewnych parochów²⁸. Jednak w zdecydowanej większości przypadków byli to diacy, nazywani w austriackiej nomenklaturze oświatowej *pomocnikami nauczycieli*. Ich obecność w charakterze nauczycieli odnotowywały źródła z ostatniej ćwierci XVIII i początkowych lat XIX w.²⁹ Nie stanowiło to nowego zjawiska, gdyż w Kościele unickim jeszcze w okresie przedrozbiorowym funkcjonował powszechny zwyczaj, że ta kategoria służby cerkiewnej zobowiąza-

²⁶ *Šematyzm narodnych učilišč i učitel'skich lic pod upravitel'stvom ruskoj peremyskoj konsistorii na god 1857*, Przemyśl 1857, passim.

²⁷ *Načertane narodnych učilišč [...] 1861...*, s. 31.

²⁸ Archiwum Państwowe w Przemyślu (dal. APP), Zespól – Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego (dal. ABGK), sygn. 29 – *Wizytacje dekanatu krośnieńskiego 1742–1775*, s. 52; sygn. 25 – *Wizytacja dekanatu jarosławskiego 1777 r.*, s. 72; sygn. 373 – *Visitatio canonica decanatus jaroslaviensis 1824*, s. 430–431; S. Nabywaniec, *Diecezja przemyska greckokatolicka w latach 1772–1795*, w: „Premisla Christiana” 1992/1993, s. 287.

²⁹ APP, ABGK, sygn. 299 – *Acta decanatum Kańczugensem [...] 1817*, s. 47.

na była do nauczania dzieci³⁰. Diacy zazwyczaj uczyli przedmiotów ogólnokształcących. Gdy w danej parafii ich brakowało lub nie nadawali się do tej czynności, to nauczania nie prowadzono³¹.

Początkowy brak nauczycieli o określonych kompetencjach naukowych i dydaktycznych sprawiał, że bardzo często parochowie zmuszeni byli zatrudniać w szkołach osoby przypadkowe, słabo wykształcone, bez odpowiedniego przygotowania pedagogicznego, które często zaniedbywały swe obowiązki szkolne oraz powierzoną młodzież³². Świadczyło o tym pismo wikariusza generalnego diecezji przemyskiej do dziekanów z 3 IX 1821 r., w którym zauważał on, że w wielu parafiach dominium oraz gromada nie chcieli łożyć na utrzymanie diaka. W rezultacie w tamtejszych szkołach parafialnych był bardzo niski poziom nauczania³³. Dlatego duchowni często sami zajmowali się nauczaniem. W kwestionariuszu do wizytacji dziekańskiej dekanatu kańczuskiego z 1817 r. znalazło się pytanie: *Kto daje nauki: pleban czy diak?*³⁴. Obrazuje ono ówczesną strukturę zawodową i społeczną nauczycieli cerkiewnych szkół parafialnych. Możemy stwierdzić, że była ona identyczna jak w czasach przedrozbiorowych³⁵. Powyższe pytanie wskazuje w pierwszej kolejności na parochów jako potencjalnych nauczycieli. Taka sytuacja panowała w dek. sanockim w 1817 r., gdzie spełnianie przez duchownych funkcji nauczycielskich było zjawiskiem powszechnym³⁶. W szkołach dek. pruchnickiego w II półroczu 1817 r. w 5 przypadkach uczył paroch samodzielnie, a w 3 dalszych – z pomocą diaka. Tylko w 1 szkole nauczaniem zajmował się wyłącznie diak³⁷. W dek. żukotyńskim, według stanu na koniec września tego roku, na 14 miejscowości samodzielne nauczanie realizowało 9 parochów, wikarych lub administratorów, zaś 5 czyniło to przy pomocy diaków³⁸. Jeszcze wyraźniej tendencję tę widać było np. w dek. dukielskim, gdzie w 1831 r. parochowie uczyli we wszystkich 6 działających wtedy szkołach³⁹.

³⁰ J. Isajewicz, *Bractwa cerkiewne w diecezjach przemyskich obrządku wschodniego w XVI–XVIII wieku*, w: *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Przemysł, Instytut Południowo-Wschodni, 1996, s. 71; R. Pelczar, *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*, Warszawa, Aspra-JR, 1998, s. 87–88.

³¹ APP, ABGK, sygn. 3548 – *Wizytacje dekanalne dekanatu Dukla 1835, 1839*, s. 85, 88.

³² F. Rzemieniuk, *Unickie szkoły początkowe w Galicji w latach 1805–1914*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1990, s. 118; R. Pelczar, *Rola duchowieństwa w rozwoju szkolnictwa parafialnego na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, w: *Z dziejów regionów Europy Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, J. Kuzicki, P. Grata, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008, s. 300–301.

³³ F. Rzemieniuk, *Unickie szkoły parafialne w Królestwie Polskim w latach 1840–1864*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1985, s. 169.

³⁴ APP, ABGK, sygn. 299 – *Acta decanatum Kańczugensem [...] 1817*, s. 23.

³⁵ R. Pelczar, *Szkolnictwo parafialne w ziemi...*, s. 87–88.

³⁶ APP, ABGK, sygn. 8745 – *Akta szkół dekanatu sanockiego 1817–1866*, s. 12–43.

³⁷ Tamże, sygn. 8742 – *Akta szkół dekanatu pruchnickiego 1817–1866*, s. 1, 4–7, 9, 35, 37–38.

³⁸ Tamże, sygn. 8757 – *Akta szkół dekanatu żukotyńskiego 1817–1869*, passim.

³⁹ Tamże, sygn. 294 – *Visitatio canonica decanatus Dukla 1817*, s. 2–5, 8; sygn. 8723 – *Akta szkół dekanatu dukielskiego 1825–1866*, s. 4v, 7, 13v, 14, 18v, 19, 20v–23; sygn. 368 – *Visitatio canonica decanatus duklensis 1817–1833*, s. 7, 25, 39, 45, 47, 59, 89, 123, 135; D. Quirini-Popławska, *Szkolnictwo krośnieńskie od XVII w. do 1914 r.*, w: *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 2, red. J. Garbacik, Kraków, PWN, 1973, s. 348–351.

Obecność księży w roli nauczycieli najbardziej widoczna była w pierwszych dziesięcioleciach omawianego okresu. Zaangażowanie duszpasterzy ukazują także dane z późniejszych lat. Na przykład w II półroczu 1825 r. w dek. mościskim na 16 szkół posiadających kadrę nauczycielską w 11 nauczaniem zajmowali się parochowie i kapelani, w 1 uczył wikary, a tylko w 4 – pomocnik nauczyciela⁴⁰. W późniejszych latach odchodzenie duchownych od realizacji obowiązków nauczycielskich stopniowo stawało się coraz powszechniejsze. Wskazują na to dane z 1830 r. dla szkół z dek. jaworowskiego, gdzie w 13 miejscowościach uczyli diacy, a w 2 – inne osoby. Księża-nauczycieli nie wymieniono w żadnej parochii⁴¹. Jednak jeszcze w latach 40. XIX w. w wielu parafiach nauczanie nadal prowadzili księża, choć przy udziale pomocników szkolnych⁴². Jeżeli z pewnych względów nie byli w stanie zająć się nauczaniem, to wtedy zwykle szkoły nie działały⁴³.

W wielu szkołach parochowie zatrudniali pomocników. W dokumentach cerkiewnych nazywano ich *pomocnikami szkół* lub *pomocnikami szkolnymi*⁴⁴. W dek. dukielskim w latach 30. XIX w. wszyscy kierujący szkołami duchowni starali się mieć pomocnika. W efekcie w 1831 r. na 6 szkół w 5 byli pomocnicy; spośród nich 2 osoby były diakami. Jedynie we wsi Polany ówczesny paroch-nauczyciel uczył samodzielnie⁴⁵. Wydaje się, że przy takim układzie personalnym w praktyce to na pomocnikach nauczycieli spoczywał ciężar prowadzenia edukacji. Parochowie zazwyczaj uczyli tylko katechizmu⁴⁶. Tak było np. w Węglówce (w 1835 i 1837 r.), gdzie paroch uczył tylko religii. Natomiast dzieci nie mogły regularnie uczęszczać do szkoły z powodu braku nauczyciela, którym wcześniej (jako pomocnik parocha) był diak⁴⁷. W 1824 r. diacy byli pomocnikami nauczycieli-parochów np. w 18 szkołach w dek. jarosławskim⁴⁸. Podobnie było w latach 30. XIX w. w dek. dukielskim⁴⁹. Dokładną strukturę zawodową kadry nauczającej można prześledzić dopiero od roku szkol. 1850/51 (tabela 6).

Tabela 6

Kadra nauczająca w szkołach parafialnych diecezji przemyskiej w roku szkol. 1850/51

Osoba nauczająca	Liczba osób	%
paroch	11	3,0

⁴⁰ APP, ABGK, sygn. 8737 – *Akta szkół dekanatu mościskiego 1836–1865*, s. 5.⁴¹ Tamże, sygn. 3550 – *Visitatio decanalis decanatus jaworoviensis 1830*, passim.⁴² Tamże, sygn. 8726 – *Akta szkół dekanatu jaworowskiego 1817–1865*, s. 186.⁴³ Tamże, sygn. 8742 – *Akta szkół dekanatu pruchnickiego 1817–1866*, s. 7.⁴⁴ Tamże, sygn. 8726 – *Akta szkół dekanatu jaworowskiego 1817–1865*, s. 66 i passim.⁴⁵ Tamże, sygn. 8723 – *Akta szkół dekanatu dukielskiego 1825–1866*, s. 7, 18v; D. Quirini-Popławska, *Szkolnictwo krośnieńskie...*, s. 348–351.⁴⁶ APP, ABGK, sygn. 299 – *Acta decanatum Kańczugensem... 1817*, s. 36.⁴⁷ Tamże, sygn. 8723 – *Akta szkół dekanatu dukielskiego 1825–1866*, s. 24, 25; sygn. 3548 – *Wizytacje dekanalne dekanatu Dukla 1835, 1839*, s. 85; D. Quirini-Popławska, *Szkolnictwo krośnieńskie...*, s. 351.⁴⁸ F. Persowski, *Kartki z dziejów szkolnictwa w Galicji w I połowie XIX w. (głównie z terenu województwa rzeszowskiego)*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie” 1967, s. 403–404.⁴⁹ APP, ABGK, sygn. 294 – *Visitatio canonica decanatus Dukla 1817*, s. 2–5, 8; sygn. 8723 – *Akta szkół dekanatu dukielskiego 1825–1866*, s. 4v, 7, 13v, 14, 18v, 19, 20v–23; sygn. 368 – *Visitatio canonica decanatus duklensis 1817–1833*, s. 7, 25, 39, 45, 47, 59, 89, 123, 135; D. Quirini-Popławska, *Szkolnictwo krośnieńskie...*, s. 348–351.

diak	181	49,9
nauczyciel prowizoryczny	124	34,2
nauczyciel	42	11,6
pomocnik nauczyciela	5	1,4
razem	363	

Źródło: *Šematyzm učilišč narodnych [...] 1851...*, passim.

Z tabeli 6 wynika, że w tym okresie połowę kadry tworzyli diacy. Stosunkowo dużo było także nauczycieli prowizorycznych (34,2%). Jednak sądzę, że faktycznie znaczna część tych osób pełniła równocześnie funkcję diaka. Tylko 3% stanowili parochowie, co oznaczało ich niewielki udział w nauczaniu. Jedynie w 5 szkołach (1,4%) kształceniem zajmowali się pomocnicy nauczycieli. Natomiast trudno jednoznacznie odnieść się do grupy określonej w szematyzmie na 1851 r. jako *nauczyciel*. Nie wydaje mi się, aby określenie to odnosiło się do nauczycieli kwalifikowanych, których jeszcze w następnych latach w szkołach tego typu nie było. Pojedyncze przypadki zdarzały się dopiero na przełomie lat 50. i 60. XIX w. Dopiero w połowie tej ostatniej dekady ich liczba dość znacznie zaczęła się powiększać. Warto także przyjrzeć się strukturze osób nauczających w latach 1858–1865 (tabela 7 i 8). W 1858 r. spośród 350 nauczycieli najliczniejszą grupę tworzyli diacy (ponad $\frac{3}{4}$ ogółu). Były dekanaty, gdzie stanowili 100% kadry nauczającej: Stary Sambor, Stara Sól, Jaśliska, Lesko, Ustrzyki Dolne. W innych (Pruchnik i Nowy Sambor) nie odnotowano ich obecności. W 22 szkołach (6,3%) nauczał nauczyciel prowizoryczny. Sądzę, że pewna część nauczycieli tej kategorii pełniła także obowiązki diaka. Wskazują na to niektóre opisy tych osób. Przykładem może być szkoła w Nowym Siole (dek. Lubaczów), gdzie uczył *nauczyciel prowizoryczny i diak*. Znacznie niższy był odsetek pomocników nauczycieli (ok. 11%). Parochowie uczyli tylko w 15 szkołach. W jednej nauczaniem zajmował się wikary. Tylko w 1 przypadku (Olchowce) do pracy w szkole zatrudniono zawodowego nauczyciela. W roku szkol. 1864/65 dominującą kategorią nauczycieli nadal pozostawali diacy, którzy stanowili ponad połowę tej społeczności. Nauczycieli prowizorycznych było 87 (22%), co (w stosunku do lat wcześniejszych) wskazywało na znaczny wzrost ilościowy tej kategorii osób. Systematycznie natomiast malała liczba nauczających parochów, a także pomocników nauczycieli. W przypadku 41 osób przy ich nazwiskach zamieszczono oznaczenie *nauczyciel*. Dla tej kategorii stworzyłem rubrykę *nauczyciel kwalifikowany*. Jestem jednak przekonany, że faktycznie oznaczenie *nauczyciel* tylko wyjątkowo odnosiło się do wykwalifikowanych nauczycieli. Przekonuje mnie o tym analiza innych roczników szematyzmów. Dla przykładu osoby uczące w Korzenicy (dek. Jarosław) oraz Suchej Woli (dek. Oleszyce) w 1865 r. określono jako *nauczyciel*, zaś w 1867 r. jako *nauczyciel prowizoryczny*. Dlatego uważam, że zdecydowana większość osób odnotowanych przez mnie we wspomnianej rubryce powinna zasilić rubrykę *nauczyciel prowizoryczny*.

Tabela 7

Nauczyciele greckokatolickich szkół parafialnych w latach 1858–1865

Osoba nauczająca	1858	%	1861	%	1865	%
paroch	15	4,3	9	2,6	6	1,7
wikary	1	0,3	1	0,3	1	0,3
diak	273	78,0	254	74,7	204	57,6
pomocnik nauczyciela / nauczyciel pomocniczy / adjutor	38	10,9	54	15,9	15	4,2
nauczyciel prowizoryczny / tymczasowy	22	6,3	12	3,5	87	24,6
nauczyciel kwalifikowany	1	0,3	10	2,9	41	11,6
razem	350		340		354	

Źródło: *Szematyzmy greckokatolickich szkół ludowych [...] na lata 1858, 1861, 1865*, passim. Uwaga: Zestawienia uwzględniają jedynie te szkoły, dla których podano pełno dane na temat osób uczących w danym roku szkolnym.

W szematyzmie na rok szkol. 1860/61 po raz pierwszy dokonano podziału szkół parafialnych na regularne (regulowane) i nieregularne (nieregulowane). Wymieniono wówczas 13 szkół parafialnych regularnych. W 11 uczyli nauczyciele pomocniczy, w 1 – diak. W przypadku 1 szkoły brak jest odnośnej adnotacji. Z kolei szkół nieregularnych w tych dekanatach było 33; w 26 uczyli diacy, w 2 – paroch i w 1 wikary. Ponadto nie określono statusu 4 osób⁵⁰. W szematyzmie na rok szkol. 1864/65 w zestawieniu zbiorczym nauczyciele w szkołach nieregulowanych określani zostali zbiorowo jako *diakonauczyciele*. Natomiast w przypadku szkół regulowanych obok *diakonauczycieli* uwzględniono także grupę *nauczycieli*⁵¹.

Tabela 8

Nauczyciele greckokatolickich szkół parafialnych w roku szkol. 1864/65

Osoba nauczająca	Szkoły regularne	Szkoły nieregularne	Razem
paroch	1	5	6
wikary	1	0	1
diak	0	204	204
pomocnik nauczyciela	4	11	15
nauczyciel prowizoryczny / tymczasowy	67	20	87
nauczyciel kwalifikowany	34	7	41
brak informacji	12	32	44
razem	119	279	398

Źródło: *Šematizm škol narodnych [...] 1865...*, passim.

Analiza tabeli 8 wskazuje, że w szkołach regularnych dominowali nauczyciele tymczasowi (67 osób – 62,6% kadry nauczycielskiej). W drugiej kolejności byli nauczyciele kwalifikowani (34 osoby – 31,8% kadry). Zgoła inna sytuacja

⁵⁰ *Načertane narodnych učilišč i učitel'skich lic pod pravlenem ruskoj peremyš'skoj konsistorii na god 1861*, Przemysł 1861, s. 9–11, 13–14.

⁵¹ *Šematizm škol narodnych [...] 1865...*, s. 51.

panowała w szkołach nieregularnych, gdzie nadal dominowali diacy (204 osoby – 82,6% kadry) oraz nauczyciele prowizoryczni (20 osób – 8,1% kadry). Wyniki uwzględniają jedynie szkoły, dla których podano odpowiednie dane na temat osób uczących w danym roku szkolnym⁵². Dowodzi to, że w szkołach regularnych zatrudniano lepszą kadrę nauczycielską aniżeli w szkołach nieregularnych, funkcjonujących według starych zasad organizacyjnych⁵³. Generalnie można stwierdzić, że pod względem ilościowym nauczyciele szkół parochialnych zdecydowanie dominowali nad nauczycielami pozostałych typów szkół ludowych⁵⁴.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Archiwum Państwowe w Przemyślu
 Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu,
 sygn. 25 – *Wizytacja dekanatu jarosławskiego 1777 r.*
 sygn. 29 – *Wizytacje dekanatu krośnieńskiego 1742–1775.*
 sygn. 294 – *Visitatio canonica decanatus Dukla 1817.*
 sygn. 299 – *Acta decanatum Kańczugensem [...] 1817.*
 sygn. 368 – *Visitatio canonica decanatus duklensis 1817–1833.*
 sygn. 373 – *Visitatio canonica decanatus jaroslaviensis 1824.*
 sygn. 3546 – *Visitatio decanalis decanatus drohobycensis 1827–1843.*
 sygn. 3548 – *Wizytacje dekanalne dekanatu Dukla 1835, 1839.*
 sygn. 3550 – *Visitatio decanalis decanatus javoroviensis 1830.*
 sygn. 8723 – *Akta szkół dekanatu dukielskiego 1825–1866.*
 sygn. 8726 – *Akta szkół dekanatu jaworowskiego 1817–1865.*
 sygn. 8737 – *Akta szkół dekanatu mościskiego 1836–1865.*
 sygn. 8742 – *Akta szkół dekanatu pruchnickiego 1817–1866.*
 sygn. 8745 – *Akta szkół dekanatu sanockiego 1817–1866.*
 sygn. 8757 – *Akta szkół dekanatu żukotyńskiego 1817–1869.*

Źródła drukowane:

Consignatio scholarum nationalium in Dioecesi Premisiensi r. l. [...] Anno 1819, Przemyśl 1819.

Načertane narodnych učilišč i učitelских lic pod pravlenem ruskoi peremysłskoi konsistorii na god 1862, Przemyśl 1862.

⁵² R. Pelczar, *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Lublin, Wydawnictwo Naukowe KUL, 2009, s. 137–138.

⁵³ *Status scholarum nationalium [...] 1841...*, aneks; R. Pelczar, *Szkoły parafialne na pograniczu...*, s. 135–136.

⁵⁴ *Status Scholarum Nationalium [...] 1836...*, s. 44; *Šematyzm učilišč narodnych i ich učitelei pod upravyltelstvom Konsistorii peremysłskoi ruskoi na rok 1852*, Przemyśl 1852, passim; *Šematizm škol narodnych [...] 1865...*, passim; M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w greckokatolickiej...*, s. 154; R. Pelczar, *Szkoły parafialne na pograniczu...*, s. 140–141.

Načertane narodnych učilišč i učitel'skich lic pod pravlenem ruskoj peremyslskoj konsistorii na god 1863, Przemyśl 1863.

Načertane narodnych učilišč i učitel'skich lic pod pravlenem ruskoj peremyslskoj konsistorii na god 1861, Przemyśl 1861.

Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos gr. cathol. Premisliensis pro Anno Domini 1833, Przemyśl [1833].

Šematism škol narodnych upravljaemych ruskoju konsistorieju peremyskoju na god 1865, Przemyśl 1865.

Šematism škol narodnych upravljaemych ruskoju konsistorieju peremyskoju na god 1867, Przemyśl 1867.

Šematyzm narodnych učilišč i učitel'skich lic pod upravyltel'stvom ruskoj peremyskoj konsistorii na god 1857, Przemyśl 1857.

Šematyzm učilišč narodnych i ich učitelei pod upravyltel'stvom Konsistorii peremyskoj ruskoj na rok 1851, Przemyśl 1851.

Šematyzm učilišč narodnych i ich učitelei pod upravyltel'stvom Konsistorii peremyskoj ruskoj na rok 1852, Przemyśl 1852.

Status Scholarum Nationalium in Dioecesi Premisliensi R. G. catholici Anno 1837, Przemyśl 1836.

Status scholarum nationalium in dioecesi Premisliensi r. g.-catholici anno 1841, w: F. Rzemieniuk, *Unickie szkoły początkowe w Królestwie Polskim i w Galicji 1772–1914*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 1991.

Status scholarum nationalium in dioecesi Premisliensi Ritus Latini Anno 1831, Przemyśl 1831.

Status scholarum nationalium in dioecesi Premisliensi Ritus Latini Anno 1836, Przemyśl 1836.

Opracowania:

Adamczyk M., *Szkolnictwo ludowe w greckokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1772–1867*, w: *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Przemyśl, Instytut Południowo-Wschodni, 1996.

Filipčak I., *Z istorii škilnictva na zachidnij Bojkivščini (vid 1772–1918)*, w: „Litopis Bojkivščini” 1931.

Isajewicz J., *Bractwa cerkiewne w diecezjach przemyskich obrządku wschodniego w XVI–XVIII wieku*, w: *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Przemyśl, Instytut Południowo-Wschodni, 1996.

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

Nabywaniec S., *Diecezja przemyska greckokatolicka w latach 1772–1795*, w: „Premislia Christiana” 1992/1993.

Pelczar R., *Rola duchowieństwa w rozwoju szkolnictwa parafialnego na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, w: *Z dziejów regionów Europy Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, J. Kuzicki, P. Grata, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008.

Pelczar R., *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*, Warszawa, Aspra-JR, 1998.

Pelczar R., *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Lublin, Wydawnictwo Naukowe KUL, 2009.

Persowski F., *Kartki z dziejów szkolnictwa w Galicji w I połowie XIX w. (głównie z terenu województwa rzeszowskiego)*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie” 1967.

Quirini-Popławska D., *Szkolnictwo krośnieńskie od XVII w. do 1914 r.*, w: *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 2, red. J. Garbacik, Kraków, PWN, 1973.

Rzemieniuk F., *Unickie szkoły parafialne w Królestwie Polskim w latach 1840–1864*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1985.

Rzemieniuk F., *Unickie szkoły początkowe w Galicji w latach 1805–1914*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1990.

Categories and numbers of teachers in Ruthenian (Ukrainian) folk schools from the area of the Greek Catholic Diocese of Przemyśl in the years 1774–1867

Summary

In the reporting period there were several types of elementary schools for the urban and rural population (called folk schools). Only one teacher usually taught in trivial schools. During the first decades of partition of Poland this task was performed by local pastors. In subsequent years, the number of teachers systematically decreased. Occasionally, the teaching was also done by curates. Gradually, teachers who were employed temporarily became the most common. This was due to an increase in the number of qualified teachers. In municipal trivial schools (those with one teacher) the teaching was usually entrusted to the local orthodox cantors. Also in parish schools, teaching positions were most often filled with people associated with the Greek Catholic Church. In most cases they were cantors, called “teacher assistants”. These people usually taught general subjects. In addition to teaching, priests also managed the schools. The presence of priests in the role of teachers was most evident in the first decades of this period. Another type of folk schools were main schools. The number of teachers in these institutions varied. In addition to the director and catechist, there were usually 2–5 other teachers. In some years, teachers-in-training teachers also taught there.

Keywords: Ukrainian folk education, Greek Catholic folk education, Ukrainian elementary schools, parish schools, trivial schools, main schools, Ukrainian community, Ukrainian teachers of elementary schools.

IWONA H. PUGACEWICZ
Warszawa

KONRAD WALLENROD CZY PRZYPADKI ROBINSONA CRUSOE. MIEJSCE I ROLA NIECHCIANEJ I ZAKAZANEJ LEKTURY W ŻYCIU UCZNIÓW BATIGNOLSKIEJ SZKOŁY

Według Hipolita Klimaszewskiego, kierującego w latach 1847–1853 Szkołą Narodową Polską w Paryżu¹, religia, moralność i nauka miały być symboliczną trójcą, pod jaką wzrastać powinni uczniowie². Takiej też ideologii miała być podporządkowana szkolna lektura. Pomimo różnorodnych sporów programowych z początku lat pięćdziesiątych, które doprowadziły do dymisji wyżej rzeczonego dyrektora, wszyscy byli zgodni co do tego, że *czytanie zostawia wrażenie w umyśle, których pamięć i czas zatrzeć nie zdoła*. Stąd troska o dobrą, uczącą i wychowującą literaturę i strach przed tą, która zanedo wyzwaliała wyobraźnię, pozwalała obudzić się *ponętom egoizmu i interesu osobistego, który tak dalece jest w terażniejszym wieku podług powszechnego mniemania obudzony, iż większem niebezpieczeństwem grozi społeczności, niż jakiegokolwiek bądź sprzysiężenie się*³.

Zła książka i lektura od zawsze były niebezpieczne, wywoływały najróżniejsze kryzysy i niepokoje. Szczególnie należało chronić przed nią starsze dzieci

¹ Szkoła Narodowa dla Dzieci Wychodźców Polskich, gdyż tak brzmiała jej pełna nazwa, została założona przez Wielką Emigrację w 1842 r. Była to instytucja o podwójnym systemie nadzoru i kształcenia – polskim i francuskim. Młodszy uczniowie realizowali francuski program nauczania w oparciu o rządowe programy, podreżniki i francuskich nauczycieli oraz równolegle zgłębiali swoją własną – polską edukację. Obie ścieżki były realizowane w jednej, macierzystej szkole na Batignolles. Uczniowie klas starszych uczęszczali do Liceum Bonaparte, a edukację narodową nadal odbywali w rodzimym instytucie. Więcej na temat wychodźczej szkoły w Paryżu zob. I. H. Pugacewicz, *O nieznanym początkach, pierwszych projektach i programie wychowawczym Szkoły Narodowej Polskiej w Paryżu*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 1–2, s. 89–107.

² Biblioteka Polska w Paryżu (dalej: BPP), akc. 2346, t. 203, papiery dotyczące otwarcia roku szkolnego 1850/51, *Otwarcie Szkoły Narodowej Polskiej w r. 1850/51 d. 5 października*. Przemówienie H. Klimaszewskiego.

³ BPP, akc. 2359, Księga trzecia spisu obrad Towarzystwa Wychowania Narodowego Dzieci Wychodźców Polskich, wyjaśnienia do programu szkoły zamieszczone pod prot. z 6 grudnia 1852 r.

i dorastającą młodzież, gdyż to dla niej przede wszystkim taka lektura stanowiła obiekt zbyt silnego i niewskazanego psychicznego doznania. Sięganie po dzieła zabronione: romanse i powieści sensacyjno-awanturyczne, traktaty polityczne, antyreligijne, jak i pisma i obrazki erotyczne było wyrazem ciekawości świata i młodzieńczego buntu przeciw zastanej tradycji, wyrażało chęć przeżywania różnego rodzaju doznań sensoryjnych, erotycznych, politycznych i wyrażało różne sfery zainteresowań i aktywności młodzieńczo-dziecięcej⁴. W polskiej literaturze niewiele mamy opracowań naukowych na temat udziału dziecka w dziewiętnastowiecznej kulturze czytania i związanych z tym jego zachowań lekturowych⁵. Popularna w szkole polskiej Klementyna z Tańskich Hoffmanowa doradzała wychowawcom i rodzicom nie tylko staranne dobieranie, ale przede wszystkim ograniczanie liczby czytanych przez nich książek. Ponadto jasno wskazywała na ich pierwszorzędność, a przynajmniej większą przydatność dla chłopców: *Mężczyzna bardziej zgłębiający rzecz każdą w towarzystwie dostatecznie jest zajęty potoczną rozmową, albo myślami swojemu; kiedy doznaje jakiego fizycznego lub moralnego cierpienia, wśród ksiąg zapomina o nich. Nie potrafi tego kobieta*⁶. Przeciwno nadmiernej obecności złaicyzowanej lektury, która ukazywała godne i wartościowe życie bez odwoływania się do religii, a tym samym stawała się narzędziem walki z klerem, występował Kościół⁷, z czym zgadzały się i wprowadzały w życie zacne i bogobojne damy odpowiedzialne w znacznej mierze za wychowanie⁸.

We Francji takie przekonanie było obwarowane rodzimą obszerną literaturą pedagogiczną⁹, a przede wszystkim zaleceniami i różnymi okólnikami tłumaczącymi konieczność swoistej cenzury prewencyjnej. Praktyka odgórnego ustalania zestawu podręczników dla szkół średnich, w tym lektur klasycznych, nie była niczym nowym i sięgała swoimi korzeniami czasów średniowiecza¹⁰. Pierwsze dziewiętnastowieczne francuskie katalogi książek szkolnych sporządzano w 1801, 1803, a następnie 1809 r. w celu jak najskuteczniejszego kształtowania młodego

⁴ Szerzej o przyczynach i skutkach sięgania po „złą książkę” zob. K. Krupka-Jedynak, *Dziecko czytające. Obraz lektury „książki zakazanej” w polskiej kulturze II połowy XIX i na początku XX wieku (na wybranych przykładach z literatury pięknej i pamiętników)*, w: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*, red. K. Heska-Kwaśniewicz przy współpracy S. Gajownik, Katowice 2012, s. 23–32.

⁵ Do ciekawszych, ostatnio wydanych pozycji, traktujących problem nieco przyczynkowo, należy zaliczyć wyżej wskazaną pozycję, wydaną pod red. prof. Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

⁶ K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki. Przez młodą Polkę*, Warszawa 1819, s. 61.

⁷ Więcej na temat walki kościoła francuskiego ze złaicyzowaną, z definicji uznawaną więc za zdemoralizowaną, literaturą zob. F. Marcoin, *Le plaisir de livre: entre ancienneté et nouveauté*, w: *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, sous la dir. de C.-A. Parmegiani, éd. Cercle de la Librairie, s. 14.

⁸ K. Krupka-Jedynak, *Dziecko czytające...*, s. 25, 26.

⁹ Tego typu poradniki o dobrej i złej lekturze w pewnej części były tłumaczone na j. polski i docierały pod zabory, zob. A. Zdanowicz, *Unormować czytanie. O poradnikach lekturowych przelomu XIX i XX wieku*, w: *Komunikowanie i komunikacja na ziemiach polskich w latach 1795–1918*, red. K. Stępnik, M. Rajewski, Lublin 2008, s. 239–250.

¹⁰ E. R. Curtius, *La littérature européenne et le moyen âge latin*, Paris 1956, s. 59–66.

człowieka na praworządnego i oddanego cesarstwu i cesarzowi obywatela¹¹. Taka ideologia wpisana w budowanie propaństwowej szkoły wykorzystywała edukację do celów politycznych. Na dobre zapoczątkowana przez Napoleona Bonaparte utrzymywała się za kolejnych rządów, osiągając swoje apogeum w czasach Drugiego Cesarstwa. Wówczas władzę interesowały nie tylko zestaw podręczników, wykształcenie i proweniencja profesorów nauczających wg rządowych programów, ale też sposób spędzania przez młodzież czasu wolnego, niechętnie widziane uczniowskie lektury nadobowiązkowe, sztuki teatralne, na które uczęszczali, czy gazety, po które sięgali¹². Pojęcia lektury „prywatnej”, czy też „indywidualnej”, czyli podlegającej nieskrępowanemu niczym wyborowi, przez cały wiek dziewiętnasty nie było młodzieży znane. O szkodliwości złej literatury, jej negatywnym wpływie na niewinność, odrywaniu od prawdziwej nauki i pracy, o zgubnym rozniecaniu przez nią wyobraźni przestrzegali bez wyjątku wszyscy dziewiętnastowieczni myśliciele. Niepolecane dla młodzieży dzieła Voltaire’a, Rousseau, G. Sand czy Pierre’a-Josepha Proudhona mogły wzbudzić w niej niewłaściwe oczekiwania społeczne, a utwory znajdujące się na liście tych zakazanych, takie jak np. *Kwiaty zła* Baudelaire’a (1857), *Przyjaciele* Verlaine’a (1868) czy *Madame Bovary* Flauberta (1857), zachwiać młodzieńczą niewinnością¹³.

W poradach wydanych w 1864 r. przez uznany autorytet wychowawczy w ramach nauczania gimnazjalnego ojca Charles’a Goude’a¹⁴, a dotyczących kształcenia francuskiej młodzieży, czytamy: „*Wielcy*” czytelnicy mają zazwyczaj *próżne umysły i są ignorantami lekkiego ducha*¹⁵. Niestety opinia duchownego katolickiego niczym szczególnym nie różniła się od tej powszechnej. Szkodliwość dowolnej, ale i nadmiernej lektury była dominującym przekonaniem społecznym w niemal całym dziewiętnastym stuleciu, jak również i w początkach kolejnego, a sporządzanie przez ojca Louis Bethléem¹⁶, założyciela i redaktora naczelnego „*Revue des lectures*” (1869–1940), kolejnych indeksów z zakazanymi dla wiernych książkami przekonanie to jedynie wzmocniało¹⁷. Nauczyciele wszystkich szkół do samego końca wieku toczyli nieustanną walkę o swoistą godność lektury, zdecydowanie ganiąc proceder oddawania się tej tzw. „frywolnej”, ze

¹¹ A. Chervel, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris 1986, s. 6.

¹² O średniej szkole francuskiej jako swoistym klasztorze, koszarach czy więzieniu, gdzie nie pozostawiano najmniejszego marginesu na wolność działania czy myślenia, zob. F. Grères-Rueff, J. Leduc, *Historie des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, éd. Armad Colin, 2007, p. 18–27; P. Giolitto, *Historie de l'école. Metres et écoliers de Charlemagne à Julek Ferry*, Paris, éd. Imago, 2003, s. 177–188.

¹³ Ch. Horellou-Lafagre, M. Segré, *Sociologie de la lecture*, Paris, éd. La Découverte, 2003, s. 37–41.

¹⁴ Biografia Charles’a Goude’a, honorowego kanonika diecezji Nantes, nauczyciela i długoletniego superiora kolegium Sainte Marie de Béré w Chateaubriant, zob. J. M. Gendry, *Biographie de M. l'Abbé Goudé*, Angers 1882.

¹⁵ A. Goudé, *Le Collège, prélude a la vie du monde. Conseil à la jeunesse*, Paris 1864, s. 91.

¹⁶ Louis Bethléem był autorem takich m.in. książek, jak: *Romans à lire et romans à proserire; essai de classification au point de vue moral des principaux romans et romanciers de notre époque (1800–1911)*, Paris 1911 czy *La littérature ennemie de la famille: les faits, les droits, les devoirs*, Paris 1923.

¹⁷ A. Chervel, *Les auteurs...*, s. 17.

szczególnym potępieniem romansów, ale też wszelkiego rodzaju literatury im współczesnej i codziennej prasy. Argumentacja przy tym stosowana odnosiła się przede wszystkim do konieczności dobrego wychowania, opartego na młodszej, niczym dotąd nieskalanej moralności i stania na straży tak pojmowanej czystości obyczajów, którą mogłaby zachwiać zła lektura. Podnoszono, i to z coraz większą siłą, nowy argument, iście metodologiczny – zgubnego wpływu dowolnie wybieranej, czyli byle jakiej lektury na styl i retorykę uczniowskich wypracowań i tłumaczeń, a nawet zarzucano jej burzenie osiągniętych przez szkołę w tej dziedzinie rezultatów.

Problem złej lektury, czyli takiej, której na Batignolles być nie powinno, ponieważ oddziaływanie jej na wychowanków uważano za szkodliwe, a ponadto, jeśli idzie o francuską literaturę – złą, czyli taką, która nie znalazła się w spisach lektur dopuszczonych do nabywania przez szkolne biblioteki, pojawił się i zaczął trapić polską szkołę w momencie, kiedy jej pierwsi uczniowie weszli w wiek nastoletni. Ponieważ „zło” do szkoły uczniowie przynosili¹⁸ z zewnątrz, wraz z urządzeniem dodatkowej, tzw. wewnętrznej bramy wprowadzono kontrolę, czyli *rewizję efektów przez kontrabandę wnoszonych*, w celu zapobieżenia zakazanemu procederowi¹⁹. Proceder musiał być nierzadki, skoro sam dyrektor odważył się o nim wspomnieć na zamknięciu kursów rocznych i rozdaniu nagród, kiedy przede wszystkim chwalono się osiągnięciami i promowano dobre imię szkoły, zarówno wśród zaproszonych francuskich władz ministerialnych i gości, jak i wobec licznie przybywającej na tego typu imprezy emigracji. Klimaszewski w skierowanych do młodzieży ostrych słowach uprzedzał, iż *wnoszenie podejrzananej natury książek, gdy na usługę potrzebujących mamy 10 000 Bibliotekę pod ręką – słowem: nieobyczajność, nieuległość, zły przykład i niechęć do pracy tolerowane w niej nie będą*²⁰. Groziło za to wyrzucenie ze szkoły. Niemniej nawet najostrejsze upomnienia i zakazy nie wyeliminowały procederu. Zawsze znalazł się ktoś taki, jak *niskich sentymentów uczeń Szulc*, któremu za bardzo na nauce nie zależało, który nie tylko wnosił do niej *książki wszeteczne*, ale i *sięgał po cudzą własność*, za co w końcu został ze szkoły wyrzucony²¹. W przypadku znalezienia „złej lektury” wszczynano szkolne śledztwo. Kiedy 26 stycznia 1858 r. *złapano bardzo złą książkę u Galkowskiego i Tadeusiewicza z VI kl., [a – I. H. P.] po rozpatrzeniu pokazało się, że ją mają od Redycha*, wszystkich odesłano za karę

¹⁸ BPP, akc. 2338, t. 112, *Szkoła Narodowa Polska. Protokół Posiedzeń Komitetu Instrukcji Szkolnej*, Posiedzenie VII Komitetu Instrukcji szkolnej z 11 sierpnia 1846.

¹⁹ BPP, akc. 2346, t. 203, Papiery dotyczące otwarcia roku szkolnego 1850–51, *Dezyderat Dyrektora dążący do podniesienia Instrukcji Szkoły Polskiej*, 31 sierpnia 1851 r.

²⁰ Mowa H. Klimaszewskiego, Dyrektora Szkoły Narodowej Polskiej, w dniu zamknięcia kursów rocznych i rozdania nagród, dnia 15 sierpnia 1851 roku, w: *Ecole nationale Polonaise. Compte rendu de l'année scolaire 1851 suivi du programme des études. Szkoła narodowa Polska. Sprawozdanie naukowe z 1851 oraz program nauk*, Paryż, W Księgarni Polskiej 20 rue de Seine-Saint-Germain, s. 17.

²¹ BPP, akc. 2338, t. 114, Różne papiery i protokoły 1848–1849, *Raport o uczniach leniwych i postępu nierobiących*, 15 września 1849 r.

na jeden dzień do rodziców, do domu²². Zdecydowanie groźniejszy obrót przybrała sprawa wniesienia na Batignolles zakazanej, wydrukowanej w Belgii, broszury politycznej niejakiego Labiennusa, bijącej w cesarza Napoleona III²³. W tej sprawie nie tylko interweniowała policja, zatrudniono grafologa, ażeby ustalić, którzy z uczniów przepisywali zakazane dzieło, relegowano winowajców, usunięto z pracy niedopełniającego swoich nadzorczych obowiązków profesora, ale też i samej szkole groziło cofnięcie rządowych dotacji, a nawet zamknięcie. Jak wykazało szczegółowe dochodzenie, cała intryga była uknuta przez szkolnych adwersarzy, polskich emigrantów, którzy z niskich pobudek (jeden w rewanżu za zwolnienie z pracy, pomimo że nadal na koszt szkoły uczyli się tam jego dwaj synowie, drugi – znany pamfletiarz i paszkwilant – Ibuś, czyli Józef Bolesław Ostrowski, z chorobliwej nienawiści do prezesa Seweryna Gałęzowskiego i całej Rady szkoły) sami ową intrygę sprokurowali, wciągając w nią uczniów. Pomimo nieustannej czujności dyrekcji i nauczycieli względem poprawnego zachowania uczniów, pomimo zawsze podejmowanych nadzwyczajnych środków, kiedy w Paryżu i na emigracji coś się działo, ażeby w rozgrywki polityczne, czy jakiegokolwiek inne, nie wciągnąć szkoły, wówczas, w roku 1866, zapobiec skandalowi się nie udało. Zapewne nieco us্পiona czujność jej opiekunów, po ogromnym sukcesie, jakim było nadanie polskiej szkole (jako pierwszej emigracyjnej instytucji) tytułu *zakładu użyteczności publicznej* przez samego cesarza, sprytnie została wykorzystana przez jej adwersarzy, doprowadzając do największego kryzysu „politycznego” w jej historii. Czy można w stosunku do uczestniczących w nim uczniów postawić tezę, że takie, a nie inne narodowe wychowanie, romantyczna, a szczególnie polistopadowa literatura wyrobiły w niej potrzebę buntu i nauczyły spiskowania za wszelką cenę? Skoro wyczerpał się arsenał patriotycznych ku temu powodów – powstanie styczniowe upadło, a wojna prusko-austriacka rozczarowała bitwą pod Sadową, w której po obu stronach poległo wielu rodaków zmuszonych walczyć przeciw sobie, być może młodzież batignolska, z potrzeby niejako zakorzenionej tradycji ustawicznej irredenty, sięgnęła do innego, francuskiego repertuaru, gdzie bez trudu znalazła nowe powody do spiskowania, jak chociażby tłumiona wolność słowa połączona z rozczarowaniem do polityki i postawy Napo-

²² BPP, akc. 2344, t. 191, Różne rozkłady nauk: 1844, 45/6, 46/7, 53/4, 86/7, *Dziennik ruchu szkolnego 1858*.

²³ Pamflet Auguste Rogeard’a zatytułowany *Les Propos de Labiénius*, doczekał się kilku wydań poza granicami Francji, głównie w Brukseli (1864) i Londynie (1865). Była to ironiczna odpowiedź na *Historie de Jules César* autorstwa samego Napoleona III. Zainteresowania cesarza historią rzymską miały świadczyć nie tylko o jego szerokich, humanistycznych horyzontach, odnosiły się też do teraźniejszości i polityki, gdyż autor próbował w jakimś sensie nawiązywać do starożytnej tradycji, tam właśnie plasując, przynajmniej w sensie symbolicznym, korzenie swojej obecnej władzy. Pamflet Rogeard’a, jako odpowiedź na dzieło Napoleona III, był zupełną kontestacją jego władzy i ironiczną krytyką rządów, które w rzeczywistości często łamały prawa obywatelskie i stawały w opozycji do swobód demokratycznych, stanowiąc jedynie przykrywkę udawanego patriotyzmu. Uciekając się do Labienusa A. Rogeard ubolewał nad brakiem wolności, upadkiem obyczajów, panoszącym się luksusem i prywatą w życiu publicznym, używając przy tym stosownej retoryki.

leona III wobec polskiej sprawy? Nawet jeśli i takie powody, obok bezmyślności i beztroski młodzieńczej, leżały u podstaw politycznej afery z broszurą Labiennusa, była ona skandalem jednorazowym i chyba raz na zawsze odciągnęła licealistów od francuskiej polityki.

Odmienne bywały zachowania lekturowe uczniów wobec szkolnej literatury obowiązkowej – zarówno francuskiej, jak i narodowej oraz tej naukowej, a inne wobec tej niedostępnej, cudem zdobywanej. Jak tylko udało się wnieść do szkoły Labiennusa, rozpoczął się cały proces jego kopiowania, organizowany przez samych uczniów prawie na zasadzie łańcuszka św. Antoniego. Wciągnięto w to kilkunastu wychowanków, a cała klasa, a nawet chyba cały oddział *licejczyków*, był świadom zakazanego proceduru. Nieco inaczej przedstawiała się sprawa upowszechniania literatury sensacyjno-przygodowej. Nikt nie próbował przecieżyć jej przepisywać, a zakazanej lekturze, z uwagi na jej obszerność i bezpośrednie oddziaływanie na wyobraźnię, oddawano się najczęściej w zaciszu domowym, zwykle poza Batignolles lub pod osłoną nocy, gdyż zbyt wiele czasu wymagało jej przeczytanie, a nadzór szkolny zarówno na lekcjach, jak i w jeszcze większym stopniu w czasie wolnym, którego praktycznie w szkole nie było, czujnie przyglądał się młodzieńczym poczynaniom. Pojęcie indywidualnej czy dowolnej lektury nie tyle że nie istniało, co nie było akceptowane. Nawet w czasie wakacji, o ile pozwalano na czytanie, starannie sprawdzano bądź po prostu organizowano właściwą książkę. W listach do Karola Sienkiewicza tak jego synowie informowali o swojej wakacyjnej lekturze. Siedemnastoletni Władzio: [...] *bardzo kontent, że na ten rok tych samych autorów będzie tłumaczyć co przeszłego*²⁴, może więc już zacząć przygotowywać się do szkoły. Najmłodszy, Adaś, z dumą pisał: *już ze dwadzieścia paragrafów Tacyty przeczytałem*²⁵, a najstarszy – Artur, poza pomaganiem braciom w zgłębianiu dzieł klasycznych, których będą uczyć się w wyższych klasach, sprawdzał w publicznej bibliotece w nadmorskiej miejscowości Dieppe, na wyraźne życzenie ojca, czy aby jakiś książek o Polsce tam nie było²⁶.

Oczywiście casus synów świetnie wykształconego i pochłoniętego pracą naukową emigranta, współtwórcy Biblioteki Polskiej w Paryżu, nie musiał być powszechny, ale potwierdzał swoisty, nierzadko stosowany przez dziewiętnastowieczną edukację proceder nadawania szkolnej lekturze walorów wakacyjnej rozrywki, co w większości przypadków odnosiło odwrotny skutek.

Juliusz Jedliński, podobnie jak wielu innych dziewiętnastowiecznych pedagogów i publicystów, przestrzegał przed nadmiernym rozbudzaniem młodzieńczej wyobraźni, która *sama przez się już jest dość żywą, aby ją jeszcze samochcąc zaostrzyć*²⁷. W związku z tym *na teatr, jeżeli nie wcale, to przynajmniej bardzo rzad-*

²⁴ BPP, rkps 531, t. 4/2, k. 328, Z listu Artura Sienkiewicza do ojca Karola, 15 września 1852 r., Dieppe.

²⁵ BPP, rkps 531, t. 4/2, k. 322, Z listu Adama Sienkiewicza do ojca Karola, 3 września 1852 r., Dieppe.

²⁶ BPP, rkps 531, t. 4/2, k. 328, Z listu Artura Sienkiewicza do ojca...

²⁷ J. Jedliński, *O Szkole Narodowej Polskiej w Batignolles pod Paryżem*, Poznań 1853, s. 98.

²⁸ Tamże, s. 99.

ko radziłbym ich wodzić²⁸. Natomiast nic nie miał przeciwko dodatkowej pozaszkolnej lekturze, pod warunkiem jej starannego wyboru. Miałyby mieć ona walor przede wszystkim wychowawczy i edukacyjny, odnoszący się do patriotycznego wychowania narodowego, i wypełniać wolny od nauki czas młodzieży: *Tu znowu czuć się daje potrzeba pilna i gwałtowna innej książki zawierająca właśnie to, co by przedmiotem było do rozmowy wiarusów, – to jest powieści, anegdotki moralne, zabawy polskich studentów, opisy miast, wsi, słowem życia polskiego, miejsc sławniejszych lub ciekawszych osobliwości naszego kraju, etc.*²⁹ Tak pojmowana pozaszkolna lektura stanowiła, w założeniu autora, przedłużenie całego procesu edukacyjnego, ale też chodziło o to, ażeby owa polska dobra literatura wypierała, a przynajmniej zastępowała wszechobecną obcą. Zwracając uwagę, że uczniowie szkoły polskiej *czerpiały rozrywkę umysłową wyłącznie z literatury francuskiej opisującej tak wszystkie zakątki Francji, jak najmniejsze szczegóły obyczajów, nawet dziecinnych, mnóstwo podróży, wypadków, ciekawości etc., które oswajają małych czytelników nie tylko z własnym krajem, ale i z obcymi*³⁰, zaproponował ogłoszenie konkursu na napisanie dla dzieci na emigracji analogicznej książki po polsku, którą miałyby czytać w wolnym od nauki czasie. Proponował zatytułować ją **Rozrywki umysłowe dzieci polskich na wygnaniu**. Pomysł swój motywował również i tym, że *nie masz innej sposobności, jak tylko w tych czytaniach prowadzić go [ucznia – I. H. P.] do Polski*³¹. Niestety, nikt ani na emigracji, ani w kraju propozycji tej nie podchwycił i nie wprowadził w życie, podobnie jak i innej, ażeby starsi uczniowie w ramach szkolnych zajęć, z myślą o uczniach z klas początkowych, tłumaczyli z francuskiego na język narodowy najbardziej wartościową dziecięcą literaturę, ażeby najmłodszy przynajmniej zapoznawali się z nią w języku polskim i w ten sposób, wprowadzając na obcym materiale, uczyli się polskiej mowy. Z drugiej strony J. Jedliński przestrzegał przed zgubnym wpływem powieści przygodowych i europejskiej sensacyjno-awanturkowej literatury, powołując się na głośno komentowany w prasie francuskiej przykład dwunastoletniego Emila Leblanca, który pod wpływem lektury **Przypadki Robinsona Crusoe** zaczął stronić od rówieśników, krewnych, a nawet rodziców, szukając ciągle bezludnej wyspy. Z braku takiej przystani w podparyskim Belleville, gdzie mieszkał, zdecydował się na wykopanie dołu na terenie pobliskiej, opuszczonej żwirowni i tam w swojej chatce przykrytej gałęziami i kawałkami tarcicy spędzał wszystkie niedziele i wolne od szkoły czwartki. *Aby zaś tym wierniej naśladować Robinsona, nie mogąc dostać papugi, schwytał wróbla i jego jedynie do towarzystwa swego przypuścił*. Chłopiec postanowił też, wzorem tytułowego bohatera, sam się żywić, a więc zaczął uprawiać proceder złodziejski i wynosić z pobliskich sadów i ogrodów, co się do jedzenia nadało. Wytropiony przez miejscowych gospodarzy, którzy wezwali policję, został zatrzymany, postawiony przed paryskim

²⁹ Tamże, s. 106.

³⁰ Tamże, s. 108.

³¹ Tamże, s. 110.

wymiarem sprawiedliwości pod zarzutem wielokrotnie popełnianych kradzieży i dokonania licznych zniszczeń mienia prywatnego³². Ostatecznie zapłakanego Emila uwolniono od konieczności poniesienia kary i desłano do rodziców tylko z tego powodu, że wcześniej był dobrym uczniem i przyznał się do winy. We wstępie do całej relacji „Gazette de Tribunaux” donosiła, że $\frac{3}{4}$ dzieci, które przeczytały książkę, pragnęły dzielić losy i żyć jak Robinson Crusoe, jednocześnie zwracając uwagę rodziców na niebezpieczeństwo takiej lektury³³.

Szkoła Polska na Batignolles, promująca literaturę i lekturę naukową i narodową, była jak najbardziej przekonana o szkodliwości zbyt oddziałujących na wyobraźnię współczesnych powieści. Co więcej, zarówno polska placówka, tak jak i wszystkie francuskie, miała chronić dzieci i młodzież przed tego typu niebezpieczeństwami, wyrabiając odpowiednie zainteresowania czytelnicze i kontrolując ich pozalekcyjną lekturę. Zgodnie z panującymi przepisami, identycznie jak we wszystkich liceach cesarskich, w polskim instytucie, ażeby skorzystać z własnej szkolnej biblioteki, uczniowie musieli uzyskać indywidualne zaświadczenie profesora ze wskazaną do przeczytania lekturą i dodatkową zgodę dyrektora. Dopiero na tej podstawie *zaraz biblioteka im wydziela żądane dzieło zalecając zachowanie czystości i całości*³⁴.

Dobrze znający batignolski zakład Zygmunt Miłkowski (znany pod pseud. Tomasz Teodor Jeż)³⁵, który pamiętał go z czasów jego największej świetności³⁶, świadom jego wysokiego poziomu i surowej dyscypliny, kiedy przydarzyło się nieszczęście rodzinne – ucieczka syna z domu do Paryża, nie wahał się wręcz błagać ówczesnych zarządców szkoły: prezesa Józefa Gałęzowskiego i dyrektora Stanisława Malinowskiego, o ratowanie dziecka, czyli przyjęcie go do polskiej szkoły, *ażeby nie przylgnął do paryskiego bruku i nie zginął w gnoju*³⁷. Skoro niespełna szesnastoletni Józef uciekł z domu właśnie do największej na zachodzie Europy przystani Wielkiej Emigracji, tylko szkoła batignolska zdaniem Z. Miłkowskiego – nieprzejednanego w swoich poglądach demokracji, mogła być ostatnią deską ratunku dla dziecka i całej strapionej rodziny. A przyczyn wszystkich zmartwień ojciec – pisarz i intelektualista – upatrywał w książkach, w nadmiernym czytaniu wszelkiej, jaka wpadła w ręce dziecka, literatury. Uzyskawszy zgodę na przyjęcie i zajęcie się przez szkołę synem, taką sporządził jej charaktery-

³² *Chronique, Paris 3 Août*, w: „Gazette des Tribunaux. Journal de Jurisprudence et des Débats Judiciaires” 4 Août 1853, no 8132, s. 743.

³³ Tamże.

³⁴ BPP, akc. 2352, t. 285, *Zdanie sprawy o stanie Biblioteki Szkoły Narodowej Polskiej na Batignolles do prześwietnej Rady Administracyjnej tejże szkoły*, Paryż, 4 lutego 1865 r.

³⁵ Więcej na temat Zygmunta Miłkowskiego, jednego z najplodniejszych pisarzy epoki, zob. S. Kieniewicz, M. Małecki, *Miłkowski Zygmunt Fortunat, pseud. I krypt. Władysław Bonar, Z.F.M., Fortunat Melko, T. J., T. T. J., Teodor Tomasz Jeż, *t. *i. (1824–1915)*, PSB, t. XXI/2, z. 89, s. 263–268.

³⁶ W swoich pamiętnikach ze szczególnym wzruszeniem wspominał uroczystość rozdania nagród, w której uczestniczył jako gość w 1858 r. Zob. T. T. Jeż (Zygmunt Miłkowski), *Od kolebki przez życie*, t. II, Kraków 1936, s. 240, 241.

³⁷ BPP, akc. 2352, t. 300, List Z. Miłkowskiego do Józefa Gałęzowskiego, Genewa, 4 czerwca 1886 r.

stykę: *Chłopca mego, mimo że ojcem jego jestem, znam wady chciałbym, co do takowych, dać zwierzchności szkolnej skazówek kilka. Józef nie jest ani zły, ani zepsuty, ale przede wszystkim i nade wszystko lekkomyślnym. Natura obdarzyła go umysłem bystrym, duchem niespokojnym i fantazją nadzwyczajnie rozbudowaną. Fantazje te poszerzył on czytaniem, którego mu w warunkach bytowania naszego na żaden sposób wzbronąć nie mogłem. Czytał, naczytał się i stworzył sobie świat, a w świecie tym z góry osobie swojej rolę bohatera wyznaczył. Rzecz prosta, bujanie fantastyczne odbywał i kosztem nauki, której zaniedbywał i którą od półtora roku mianowicie traktował od niechęcia*³⁸. Dalej, opisując kolejne etapy edukacji Józefa, odbywanej po różnych instytucjach Szwajcarii, do których chłopiec był kolejno posyłany, na końcu skonstatował: *Książki to – nic co innego – sprowadziły awanturę, która go do Paryża rzuciła. Czytał w Genewie; oddałem go do Lozanny – czytał; posłałem do Zurichu i tam czytał, a przytem w Zurichu wszedł w towarzystwo młodzieży uniwersyteckiej, miał siebie za młodzieńca już dorosłego. [...] Na temperamenta takie wędzideł pedagogicznych potrzeba, [...]. Pewny jestem, że regularna batignolska szkoła stanie się dla tego chłopca burzliwego przystanią opatrnościową. Ów świetny, jeden z najplodniejszych polskich pisarzy³⁹, publicysta i polityk niepodległościowy, ale przede wszystkim przedstawiciel swojej epoki, rozumiał ową przystań opatrnościową jako miejsce, gdzie nie będzie zbyt wiele wolnego czasu, a poważne zajęcia naukowe nauczą syna ciężkiej pracy i racjonalnego rozumowania, że w takiej jak batignolska szkole nie będzie miał możliwości czytania książek, które by go od nauki odrywały i fantazje w nim rozpałały*⁴⁰. Napisawszy w takim duchu do S. Malinowskiego, nie tylko zrzekał się władzy ojcowskiej, przelewając ją w zupełności na władzę Szkoły Polskiej na Batignolles, w nadziei, że instytucja ta odciągnie syna od nałogowego procederu zgubnej lektury i zrobi zeń człowieka uczciwego i Polsce pożytecznego, ale, co więcej, na adres dyrektora nakazał wysłać wszystkie rzeczy chłopca z Zurichu, w tym jego książki, w celu starannego ich przejrzenia, ocenzenia i wyselekcjonowania tylko tych naukowych. W zakończeniu, sam obwiniając się za niedopilnowanie dziecka, ponownie wysunął oskarżenie przeciw złej lekturze: *Bardziej niż, aniżeli rady i przestrogi moje i matczyne, oddziaływały na niego towarzystwo i książki – zwłaszcza te ostatnie. Czytał za dużo. Zamiast karmić rozum, karmił sobie wyobraźnię*⁴¹.

Tuż po zakwaterowaniu Józefa Miłkowskiego w szkole dyrektor roztoczył nad nim stosowną ojcowską opiekę i zajął się, na swój własny sposób, nawracaniem młodzieńca na drogę solidnej nauki. Uświadomiwszy chłopcu jego błędy, namówił do swoistego rachunku sumienia, do szczerzego opisanego dotychczasowego

³⁸ BPP, akc. 2352, t. 300. List Z. Miłkowskiego do J. Gałęzowskiego, Genewa 21 stycznia 1886 r.

³⁹ Autor ponad 80 powieści, wielu felietonów, opowiadań, szkiców, recenzji, spod którego pióra wyszły m.in. świetne *Sylwety emigracyjne z doby minionej*, Lwów 1904. Zob. S. Kieniewicz, M. Małecki, *Miłkowski Zygmunt...*, s. 266–267.

⁴⁰ BPP, akc. 2352, t. 300. List Z. Miłkowskiego do J. Gałęzowskiego, Genewa 21 styczeń 1886 r.

⁴¹ Tamże.

życia. To młodzieńcze *curriculum vitae*, jako jedyne w swoim rodzaju, napisane po francusku pięciostronicowe wynurzenie, odzwierciedla nie tylko koleje dziecięcego życia, ale przede wszystkim wrażliwą naturę, siłę i oddziaływanie lektury na kształtujący się, młodzieńczy charakter i związane z tym duchowe rozterki. Pomijając bardzo ciekawie opisane losy szkolne i rodzinne, skupmy się na samej lekturze i sile jej „rażenia”. Józef już na wstępie przyznaje, że bardzo dużo i w każdej wolnej chwili sięgał po lekturę. Nie wspomina, nie wie, kiedy i jak nauczył się czytać. Już w wieku lat trzynastu znał utwory Kraszewskiego, Fredry, Chodźki, Sienkiewicza i swego ojca. Ale zaczytywał się również w Juliuszu Vernie i tym podobnej, przygodowej literaturze. Szczególnie dużo czytał, kiedy był chory. A że często mu się to zdarzała, w sumie polubił chorowanie. Kiedy wysłano go do gimnazjum w Lozannie, w pensjonacie niejakiej pani Montandon nikt go nie pilnował, więc znowu do woli czytał. Wyznał, że właśnie tam po raz pierwszy zaczął mocno tęsknić za rodziną, szczególnie za ojcem: *Cały czas myślałem o tacie i o mojej ojczyźnie. Przysięgłem sobie, że będę dla Polski pożyteczny, ale tak naprawdę czekałem i nic nie robiłem. Czytałem poezje Mickiewicza, Krasińskiego, Słowackiego. Czytałem dzieła Ostrowskiego, historię rewolucji 1863 r. i tej z 1831, historię Polski, etc.* Ponadto w Lozannie, zapewne pod wpływem lektury, ale i starszych kolegów, postanowił być żołnierzem i zaczął przywdziewać mundur, oddawać się zajęciom gimnastycznym i uprawiać szermierkę. Po powrocie do domu, do Genewy, ojciec, odpytawszy go ze szkolnej wiedzy, stwierdził, że za mało umie i wysłał do kolejnej placówki, tym razem na pensję pani Rechniewskiej, do Zurychu, gdzie, jak sam przyznaje, więcej zaczął się uczyć, ale i procederu czytania nie odpuścił. Kiedy ponownie przyjechał do rodzinnego domu, tym razem na święta Bożego Narodzenia, kiedy zobaczył ciężko po nocach pracującego ojca, matkę zajętą opieką nad czterema młodszymi siostrami, zdał sobie sprawę, że jest za dużym balastem dla całej rodziny. Postanowił ją odciążyć i – wzorem Wielkiej Emigracji – wybrał wygnanie, czyli Paryż. W podsumowaniu swojej historii przyznał się do winy, napisał, że postąpił bardzo źle, i wyznał, że w duchu prosi Boga i ojca o przebaczenie, że nie wie, w jaki sposób ma mu udowodnić swoją wdzięczność za wszystko, co dla niego zrobił, chyba jedynie posłuszeństwem i dalszą pilną pracą. W zakończeniu dodał, że o wielu rzeczach nie napisał, wiele ze swego życia pominął, o wielu sprawach zapomniał i chyba zaprezentował się w lepszym świetle, niż jest naprawdę, ale nie zrobił tego rozmyślnie⁴². Pod tekstem chłopca dyrektor po polsku odnotował: *Józef Milkowski po przejrzeniu przeze mnie niniejszego curriculum powtórzył mi żywo chęć poprawienia się zupełnego, a nawet do powrócenia do praktykowania religii katolickiej, jak to obowiązuje nowych uczniów szkoły.*

Trzeba przyznać, że siła autorytetu i wychowawcza perswazja S. Malinowskiego były imponujące w skutkach. Sam fakt tak szczyrych wyznań Józefa,

⁴² BPP, akc. 2352, t. 300, *Curriculum Vitae Milkowski Józef Leon, le 21 Janvier 1886.*

pomimo krytycznych zastrzeżeń samego autora, najlepiej o tym świadczył. Świadectwo, jakie zostawił, wyraźnie wskazuje na silne oddziaływanie książki, spotęgowane samotnością i tęsknotą za najbliższymi. Wrażliwy chłopiec odczuwał mnóstwo analogii z obrazami odnajdowanymi w romantycznej literaturze. Miłość do oddalonej, znanej tylko z książek ojczyzny, ów emigracyjny patriotyzm, jaki w sobie wskrzesił i ukształtował, był wzmacniany, a być może stanowił substytut oddalonej, a więc w pewnym sensie utraconej miłości rodzinnej. Nie wgłębiając się w szczegółową analizę psychologiczną, nie ulega najmniejszej wątpliwości pierwszorzędna rola lektury, która nie tylko wpłynęła na zmianę sposobu myślenia chłopca o szkole, o rodzinie i o ojczyźnie, ale też pobudziła do konkretnych działań, uwieńczonych ucieczką. Z punktu widzenia ojca była to „złobna lektura”, ale z punktu widzenia szkoły, przynajmniej ta emigracyjna, polska, nie była to lektura zakazana, wręcz odwrotnie – w innych okolicznościach mile widziana i polecana, pod warunkiem jej właściwego doboru i kontrolowania przez wychowawców i nauczycieli polekturowych zachowań uczniów. Nie ulega natomiast wątpliwości, że tak modne wówczas powieści, romanse, literatura awanturnicza, sensacyjno-przygodowa były, tak w szkole polskiej, jak i we francuskich, niechciane i za wszelką cenę eliminowane z powodów wychowawczych, nadmiernego rozbudzania wyobraźni, zbytniego oddziaływania na nadwrażliwe w tym wieku serce i uczucia młodzieńcze, ażeby nie wyzwolić w uczniu przesadnych pragnień i nieuzasadnionych oczekiwań. W szkole batignolskiej rzadko łapano i odbierano wychowancom jakiegoś Dumasa, Defoe, Verne’a czy Coopera, ale chyba było trochę tak, że z braku tego typu nietolerowanej literatury sami uczniowie, żądni wrażeń, nadawali w swojej wyobraźni więcej posmaku sensacji, przygody i awantury dla tej polskiej – narodowej, romantycznej, w szkolnych programach zalecanej i obowiązkowej. Pytanie, na ile *Konrad Wallenrod* w szkole polskiej zastępował *Robinsona Crusoe* wydaje się być o tyle uprawnione, o ile spojrzymy na wychowanie młodzieży z punktu widzenia interferencyjnie przenikających się kręgów kultury i wartości: tych francuskich, europejskich (opartych na wspólnocie kultury basenu Morza Śródziemnego), narodowych. W każdym z nich nadzwyczaj ceniono wierność, oddanie dla ojczyzny i odwagę w połączeniu z historycznymi wyzwaniem, ze szczytnymi celami dziejowymi/losowymi, a tak plasowanego bohatera można było swobodnie przenosić w czasie i przestrzeni. Czy jednak taka symplifikacja literatury eskapistycznej nie umniejszała walorów patriotyczno-narodowych naszej polskiej, rodzimej literatury romantycznej i nie spychała jej głównego przesłania wychowawczego na drugi plan? Na tak postawiony problem trudno jednoznacznie odpowiedzieć.

BIBLIOGRAFIA

Bethléem L., *Romans à lire et romans à proserire; essai de classification au point de vue moral des principaux romans et romanciers de notre époque (1800-1911)*, Paris 1911.

Bethléem L., *La littérature ennemie de la famille: les faits, les droits, les devoirs*, Paris 1923.

Chervel A., *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris 1986.

Chronique, Paris 3 Août, „Gazette des Tribunaux. Journal de Jurisprudence et des Débats Judiciaires” 4 Août 1853, no 8132.

Curtius E. R., *La littérature européenne et le moyen âge latin*, Paris 1956.

Hoffmanowa z Tańskich K., *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki. Przez młodą Polkę*, Warszawa 1819.

Ecole nationale Polonaise. Compte rendu de l'année scolaire 1851 suivi du programme des études. Szkoła narodowa Polska. Sprawozdanie naukowe z 1851 oraz program nauk, Paryż 1851.

Gendry J. M., *Biographie de M. l'Abbé Goudé*, Angers 1882.

Giolitto P., *Historie de l'école. Metres et écoliers de Charlemagne à Julek Ferry*, Paris, éd. Imago, 2003.

Goudé A., *Le Collège, prélude a la vie du monde. Conseil à la jeunesse*, Paris 1864.

Grères-Rueff F., Leduc J., *Historie des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, éd. Armad Colin, 2007.

Horellou-Lafagre Ch., Segré M., *Sociologie de la lecture*, Paris, éd. La Découverte, 2003.

Jedliński J., *O Szkole Narodowej Polskiej w Batignolles pod Paryżem*, Poznań 1853.

Jeż T. T., (Zygmunt Miłkowski), *Od kolebki przez życie*, t. II, Kraków 1936.

Jeż T. T., *Sylwety emigracyjne z doby minioniej*, Lwów 1904.

Kieniewicz S., Małecki M., *Miłkowski Zygmunt Fortunat, pseud. I krypt. Władysław Bonar, Z.F.M., Fortunat Melko, T. J., T. T. J., Teodor Tomasz Jeż, *i. *i. (1824–1915), PSB*, t. XXI/2, z. 89.

Krupka-Jedynak K., *Dziecko czytające. Obraz lektury „książki zakazanej” w polskiej kulturze II połowy XIX i na początku XX wieku (na wybranych przykładach z literatury pięknej i pamiętników)*, w: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*, red. K. Heska-Kwaśniewicz przy współpracy S. Gajownik, Katowice 2012.

Marcoïn F., *Le plaisir de livre: entre ancienneté et nouveauté*, w: *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, sous la dir. de C.-A. Parmegiani, Paris, éd. Cercle de la Librairie, 1993.

Pugacewicz I. H., *O nieznanym początkach, pierwszych projektach i programie wychowawczym Szkoły Narodowej Polskiej w Paryżu*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 1–2,

Rogéard A., *Les Propos de Labiénus*, Londres 1865.

Zdanowicz A., *Unormować czytanie. O poradnikach lekturowych przelomu XIX i XX wieku*, w: *Komunikowanie i komunikacja na ziemiach polskich w latach 1795–1918*, red. K. Stępnik, M. Rajewski, Lublin 2008.

Ponadto w artykule wykorzystano źródła rękopiśmienne Biblioteki Polskiej w Paryżu, złożone w pudłach o numerach akcesyjnych: **2338**, teka 112, t. 214; **2344**, t. 191; **2346**; **2352**, t. 203, t. 285, t. 300; **2359** oraz rękopisy 531, t. 4/2, 322, 328.

Conrad Wallenrod or Robinson Crusoe – about the place and role of forbidden literature in the life of students from Batignolle’s school

Summary

The article is focused on the role and the place of the extracurricular reading of modern literature in the life of pupils from the Polish National School in Paris. The author presents some negative attitudes toward additional reading matter appearing in XIX century education and some methods of controlling and fighting against it. Two aspects of this struggle are taken into consideration: the disposition of French politics and the adjustment Polish people to the socio-political situation. Besides presenting some bad examples of the forbidden literature, the article points to a few opinions about the overzealous readers. The strength and influence of Polish romantic literature in the life of pupils and in the process of creating their national identity is described on the basis of archival sources. At the same time, the author tries to outline the problem of the lack of understanding of the great potential of voluntary and optional reading in the XIX century.

Keywords: Batignolles, library, education, France, book, literature, lecture, Paris, romantisme, school, student, Great Emigration, up-bringing.

WIESŁAWA LEŻAŃSKA
Łódź

POZYTYWISTYCZNY WIZERUNEK NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI W PEDAGOGICE ADOLFA DYGASIŃSKIEGO

ADOLF DYGASIŃSKI W OBSZARZE ZMIAN POZYTYWISTYCZNYCH

Jednym z ważniejszych kierunków zainteresowań historyków wychowania są badania nad dziejami nauczycielstwa w Polsce. W polskiej historiografii istnieje wiele opracowań cząstkowych odnoszących się bezpośrednio do dziejów nauczycielstwa, ale w wąsko nakreślonych cezurach czasowych bądź ograniczonych terytorialnie. Jeszcze więcej mamy krótkich przekazów, powstających jako „produkt uboczny” w zakresie badań monograficznych różnego typu i poziomu instytucji edukacyjnych.

Przyjmując, że instytucje edukacyjne to: nauczyciele, uczniowie, dyrektorzy, wizytatorzy; struktury organizacyjne oraz plany i programy działania, łatwo zauważyć, że historycy najwięcej uwagi poświęcali dotychczas właśnie strukturom organizacyjnym szkolnictwa, reformom i ideom zawartym w planach i programach procesu pedagogicznego, natomiast znacznie mniej nauczycielom, zwłaszcza edukacji wczesnej. Podejmowane próby z jednej strony nie ograniczają się tylko do nauczyciela początkowego, z drugiej zaś analizują wybrane problemy zawodu nauczyciela¹.

Posługując się terminem *nauczyciel wczesnej edukacji*, w zasadzie nie musimy już wyjaśniać, kogo on dotyczy. Pojęcie to bardzo często pojawia się w literaturze

¹ Wymienić można: Stefana Zaleskiego, *Dzieje nauczycielstwa w Polsce* (Lwów 1896); Łukasza Kurdybachę, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków* (1948); Stefana Wołoszyna, *Nauczyciel – tradycje, współczesność, przyszłość. Studia i szkice* („Studia Pedagogiczne” 1978) oraz prace Antoniego Smolańskiego: *Osoba i zawód nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej* (Wrocław 1983); *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 roku* (Opole 1990); *Stosunki służbowe nauczycieli w Polsce do 1939 roku* (Opole 1994); *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku* (Opole 1996); Wiesławy Leżańskiej, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce* (Łódź 1998); Witolda Chmielewskiego, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944-1950)* (Warszawa 2006).

i dyskursach pedagogicznych, aczkolwiek nie zawsze jeszcze znaczy to samo. Tu i ówdzie jest utożsamiane z nauczycielem wczesnoszkolnym, nauczycielem klas początkowych. Tymczasem znajdujemy pełne uzasadnienie, aby terminem tym objąć również nauczycieli przedszkoli².

Podejmując zatem rozważania, których zasadniczym celem będzie odtworzenie wizerunku nauczyciela wczesnej edukacji w pozytywistycznej pedagogice Adolfa Dygasińskiego, założono analizę tekstów źródłowych i opracowań w aspekcie pedagogicznego myślenia naukowego, a także przemian społecznych i politycznych.

Próby kreślenia modelu nauczyciela wczesnej edukacji odnajdujemy w teorii pedagogicznej Ewarysta Estkowskiego, Bronisława Trentowskiego, Adolfa Dygasińskiego oraz polskich twórców nauki o rzeczach – Jana Władysława Dawida i Henryka Wernica. Ich twórczość pedagogiczna charakteryzuje się ścieraniem tendencji myśli europejskiej z poszukiwaniem rozwiązań odpowiadających warunkom i potrzebom polskiego życia. Nauczyciel Estkowskiego w dużym stopniu przypomina niemiecki model Adolfa Diesterwega, a pośrednio Jana Henryka Pestalozziego, wg którego *szkoła jest tyle warta ile jest wart nauczyciel*. Warto przypomnieć te słowa, ponieważ po dzień dzisiejszy są one często przywoływane przez pedagogów i oświatowców.

W twórczości A. Dygasińskiego znajdujemy nauczyciela-psychologa, którego kreowali pozytywiści angielscy. Psychologiczny aspekt towarzyszył także rozważaniom Henryka Wernica. Jego nauczyciel niesie nie tylko wiedzę, ale także radość poznawania świata. Najbardziej jednak znany, odtwarzany po dzień dzisiejszy, model nauczyciela, oparty na psychologii eksperymentalnej, pozostawił Jan Władysław Dawid.

Mimo trudnej sytuacji politycznej na gruncie polskim stosunkowo łatwo przyjmowały się nowe przejawy refleksji i dokonań pedagogicznych Zachodu. Powodowały wyraźny wzrost zainteresowania dzieckiem i jego nauczycielem. W okresie pozytywizmu nowego wymiaru nabrała problematyka wychowania przedszkolnego. Coraz częściej traktowano je jako element bytu narodowego i społecznego oraz walki o postęp cywilizacyjny i kulturowy.

Wzrost popularności instytucji przedszkolnych w przodujących gospodarczo i społecznie krajach wywołał u schyłku XIX wieku szerokie zainteresowanie nie tylko koncepcjami wychowania małych dzieci, ale także kompetencjami ich wychowawców.

Po klęsce powstania styczniowego próby zaadaptowania zachodnioeuropejskiego pozytywizmu do warunków polskich podjęli tzw. „Młodzi” – głównie wychowankowie Szkoły Głównej w Warszawie. Wśród nich ważne miejsce zajmował Adolf Dygasiński. To im zawdzięczamy „pozytywizm warszawski”, który

²Zgromadzenie Ogólne UNESCO w 1997 roku przyjęło międzynarodowe standardy kwalifikacyjne w edukacji, które wychowanie przedszkolne nazywają przedpoczątkowym poziomem edukacji „0”, *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation In OECD Countries*, Paris 1999, p. 25.

miął charakter ruchu publicystycznego, programu społecznego, a nie doktryny teoretycznej. Z zachodnioeuropejską filozofią pozytywną łączyła go ogólna zasada trzeźwości, utylitaryzmu i oderwanie się od tradycji³.

„Młodzi” proponowali romantyczne zrywy zbrojne zastąpić codzienną, żmudną pracą w dziedzinach gospodarki, oświaty i kultury, zrujnowanych przez zaborcę. Proponowany kult pracy i wszelkiej działalności na rzecz wspólnego dobra zgadzał się z pozytywistycznymi hasłami pracy organicznej i pracy u podstaw. Z tego punktu widzenia program „Młodych” był narzędziem walki o egzystencję narodu, który miał przetrwać polityczną niewolę, ale także narzędziem budowania nowoczesnego społeczeństwa polskiego.

Teoria pedagogiczna Dygasińskiego mieściła się w obszarze przemian pozytywistycznych. Świadomie przeciwstawiała się tradycyjnym koncepcjom wychowawczym, które nazywał „starą szkołą” i „starą pedagogiką”. Dygasiński nie był twórcą oryginalnego systemu nauczania ani wychowania, ale starał się wykorzystać wiodące koncepcje pedagogiczne Europy w określonej sytuacji polityczno-gospodarczej rozbiorowej Polski. Uważany jest za głównego przedstawiciela naturalizmu w literaturze polskiej. Pedagog i popularyzator psychologii, a szczególnie „psychologii empirycznej”. Termin ten wskazywał na powiązanie psychologii z naukami posługującymi się metodami doświadczalnymi. Ze wzrostem wiedzy biologicznej o człowieku rozszerzyła się również wiedza o dziecku, o jego fazach rozwojowych, potrzebach i zainteresowaniach. Ten właśnie nurt był szczególnie bliski Dygasińskiemu.

Analizując twórczość Dygasińskiego, a przede wszystkim *Jak się uczyć i jak uczyć innych* (1889), można go umieścić wśród tych pedagogów, którzy pedagogikę i psychologię zaczęli utożsamiać ze sobą, zacierając granice między przedmiotem badań. Niewątpliwie badania psychologiczne przyczyniły się do ożywienia twórczości pedagogicznej i opracowania nowych systemów nauczania i wychowania. Na szczeblu edukacji początkowej, która należała do głównych obszarów zainteresowań Dygasińskiego, pojawiły się koncepcje nauczania całościowego, które również odnajdujemy w jego propozycjach dydaktycznych.

Tomasz Adolf Dygasiński urodził się 7 marca 1839 roku w Niegosławicach (obecnie powiat pińczowski). Jego ojciec Jan był oficjalistą rolnym, zaś matka Katarzyna zajmowała się dziećmi i domem. Nauki początkowe Adolf pobierał w Zielenicach, u Augusta Bieleckiego, *bylego medyka*. Niezamożność rodziny zmusiła A. Dygasińskiego do wczesnego zarabiania na życie i opóźniła naukę szkolną. Do szkoły wyższej realnej w Kielcach przeniósł się, mając lat 19. Skromne zarobki z prowadzonych korepetycji pozwoliły mu w roku 1862 podjąć studia na Wydziale Historyczno-Filologicznym Szkoły Głównej⁴.

Za udział w powstaniu został ukarany półrocznym więzieniem. Po upadku powstania kontynuował studia w Warszawie, a następnie w Pradze. Po powrocie

³ R. Wroczyński, *Pozytywizm warszawski*, Warszawa 1948, s. 136–137.

⁴ J. Z. Jakubowski, *Zapomniane ogniwo*, Warszawa 1978, s. 17 i nast.

do kraju rozpoczął karierę nauczyciela domowego w majątku Karczewskich, w Wielgim koło Radomia. W domu tym Dygasiński uczył trzech synów Feliksa Karczewskiego – Waława, Bronisława i Kazimierza oraz Jacka Malczewskiego i Edwarda Glińskiego⁵. Sytuacja polityczna sprzyjała rozwojowi edukacji domowej. Kwestia nauczania domowego należała zatem do ważnych problemów pedagogiczno-społecznych. W warunkach bezwzględnej rusyfikacji nabierała także charakteru narodowego.

Wysiłki władz carskich zmierzały bowiem do całkowitego rozbicia dorobku szkoły polskiej w Królestwie Kongresowym i zaprzepaszczenia jej tradycji opartych o dzieło Komisji Edukacji Narodowej. Uważano, że wpływ na narastanie nastrojów rewolucyjnych wśród Polaków miało objęcie „wyższą” oświatą warstw „niższych”. Szkoły wyższe uległy więc całkowitej likwidacji, a liczba szkół średnich znacznie zmalała. Panowało przekonanie, że klasyczne wychowanie, oparte na przykładach starożytnych, podburzało młodzież domagającą się demokracji i wolności. Dlatego zamykano gimnazja filologiczne, powołując niżej zorganizowane szkoły realne, w których nauki przyrodnicze traktowano jako mniej niebezpieczne. Jednocześnie nasilono rusyfikację programów nauczania i systematycznie wprowadzano język rosyjski jako wykłady.

W odpowiedzi na te represje zaczęło się rozwijać szkolnictwo prywatne i nauczanie domowe. Choć kierowane było do zamożniejszych obywateli, okazało się zjawiskiem o dużym zasięgu, które powołało do życia literaturę podręcznikową i poradnikową. Między innymi redakcja „Opiekuna Domowego” podjęła się akcji wydania 25 książek obejmujących problematykę wychowawczą, dydaktyczną i metodyczną, przeznaczoną do realizacji procesu kształcenia w zakresie nauczania początkowego. Poza specjalistami w redagowaniu podręczników brali udział także nauczyciele i rodzice.

Szczególnie ważną rolę w tej dziedzinie odegrał „Przegląd Pedagogiczny” poprzez propagowanie wydawnictw pedagogicznych, dzieł i rozpraw naukowych, opracowywanie podręczników i poradników metodycznych. Angażował przy tym niemal wszystkich znakomitych przedstawicieli polskich nauk o wychowaniu. Inicjatywa ta w dużym stopniu była zasługą Dygasińskiego, jednego z założycieli pisma i jego pierwszego redaktora.

Represje carskie odniosły odwrotny skutek, zmobilizowały bowiem Polaków do poszukiwania nowych metod i form działalności we wszystkich dziedzinach życia społecznego, gwarantujących możliwość utrzymania odrębności narodowej.

Głębokie przemiany w mentalności polskiego społeczeństwa, jego strukturze i sytuacji ekonomicznej stworzyły podatny grunt dla pragmatycznego empiryzmu, racjonalizmu i innych zdobyczy cywilizacyjnych Europy.

⁵ A. Winiarz, *Nauczanie domowe dzieci polskich w dobie niewoli narodowej (1795–1919)*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiaka i A. Winiarza, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004, s. 121, 126.

Niejako „spalony” w Warszawie Dygasiński przeniósł się do Krakowa, gdzie w 1871 roku otworzył pensjonat dla młodzieży męskiej ze sfer ziemiańskich, zwany „Instytutem Wychowawczym”. Okres krakowski zapowiadał się bardzo obiecująco. W tym samym roku poślubił Natalię Wyszowską, córkę ziemianina z Radomia, późniejszą tłumaczkę Flauberta. Rok później został także wydawcą. Jego wydawnictwo miało charakter popularnonaukowy. Ambicją Dygasińskiego było popularyzowanie prac przyrodniczych i psychologicznych, wśród których znalazły się prace Tyndalla i Wundta, ale także dramaty Świętochowskiego.

Niestety Dygasiński przeliczył się ze swoimi możliwościami i obarczony długami wrócił do Warszawy w poszukiwaniu innej posady. Trudno nie wspomnieć tego trudnego faktu w jego życiu, ponieważ do końca swoich dni spłacał długi wydawnicze i podejmował się prac, które zdecydowanie przecięły go fizycznie i czasowo. Pracował jako nauczyciel w najbardziej znanych pensjach warszawskich, ale w krótkim czasie odebrano mu prawo nauczania w polskich szkołach prywatnych z powodu wykładania w języku polskim. Rozpoczął zatem pracę piórem w stosunkowo poczytnych czasopismach: „Niwie”, „Nowinach”, „Wędrowcu”, „Przeglądzie Tygodniowym” i w „Przeglądzie Pedagogicznym”. Można przyjąć, że rozpoczął się wówczas okres niezwykle wzmózonej twórczości pedagogicznej, społecznej i beletrystycznej Dygasińskiego. Jego rozbudowana twórczość była symbolem programu „Młodych”. Wszystkie swoje prace pedagogiczne osadzał w rzeczywistości społecznej. Zgodnie z pozytywistycznym utylitaryzmem tłumaczył tylko te prace, które miały przynieść wymierną korzyść polskiej nauce, edukacji i gospodarce.

Dorobek pedagogiczny Dygasińskiego to 14 książek i dłuższych rozpraw, 18 podręczników i książek dla dzieci, kilkadziesiąt artykułów i recenzji z zakresu pedagogiki, 14 tłumaczeń obcych dzieł, rozpraw pedagogicznych i podręczników, 17 przekładów z innych dyscyplin naukowych. Refleksje oświatowe i wychowawcze można odnaleźć w całej jego twórczości literackiej, zaś tłumaczenia pedagogów i psychologów zachodnich uzupełniał zawsze własnym komentarzem.

Adolf Dygasiński zmarł nagle w Grodzisku 3 czerwca 1902 roku. Został pochowany na Powązkach w Warszawie⁶.

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI W TWÓRCZOŚCI DYGASIŃSKIEGO

Krytyka złej tradycji wychowawczej znalazła najpełniejszy wyraz w pierwszej rozprawie pedagogicznej Dygasińskiego – *Listach o naszym wychowaniu* – publikowanej w latach 1875–1876 na łamach „Szkiców Społecznych i Literackich” w Krakowie.

Przedstawiony w *Listach*... ideał wychowawczy pełnego człowieka, jak i ostry atak na wszelkie formy obłudy wychowawczej w rodzinach z tzw. „towa-

⁶ *Polski Słownik Biograficzny, (PSB)*, t. VI, zeszyt 1, Warszawa 1948.

rzystwa” zapowiadały dalszą drogę pedagogiczną autora. Swoje ostateczne przemyślenia na temat ideału wychowawczego oraz celów wychowania opublikował w rozprawie *Wychowanie Nowoczesne* na łamach „Przeglądu Tygodniowego” w roku 1880. Rozprawę tę można przyjąć za pedagogiczne credo Dygasińskiego, aczkolwiek ukształtowane pod wpływem wiedeńskiego pedagoga Fryderyka Dittesa (*Ogólne zasady pedagogiki dotyczące wykształcenia umysłu, uczuć, moralności i religijności*), który głosił wiarę w dominującą rolę wiedzy oraz poznania w skomplikowanym procesie wychowania i nauczania, propagował kształcenie zmysłów jako najlepszą drogę wszelkiego poznania, ujmował psychikę ludzką jako jednolitą całość oraz postulował kształcenie uczuć i woli w podporządkowaniu ich intelektowi, przekonany, a także był przekonany, że *nowoczesne wychowanie* będzie zażęgnywać konflikty klasowe.

Dygasiński zdecydowanie przeciwstawiał się wszelkim przesądom i obskurantyzmowi w wychowaniu. Wyrażał to w sposób następujący: *Cała pedagogika polegająca na kilku przykazaniach: To czyń, tego nie czyń – nie może czego innego dokonać, tylko ograniczyć moralność, podkopać ją i wywołać tę etyczną ciasnotę, wśród jakiej dzisiaj żyjemy. Modlić się, aby za to pójść do nieba; być o tyle uczciwym, o ile nam nie grozi kryminal; zresztą zagwarantowani cielesnie i duchowo robimy już wszystko inne, kłamiąc przed Bogiem i drwiąc ze świata*⁷.

Nauczanie małych dzieci uważał Dygasiński za niezmiernie ważny aspekt oddziaływań rodzicielskich, ale także niełatwy aspekt pracy nauczyciela domowego. Tym bardziej że nauczanie domowe rozpoczynano w różnym wieku, najczęściej lat sześciu, siedmiu, ale bywało, że od lat czterech. Niewłaściwe formy i metody wczesnej edukacji stosowane przez przypadkowych nauczycieli zniechęcały na długie lata. Świadomy takiej sytuacji Dygasiński pisał: *Wychowanie dzieci jest sztuką lub, jeśli kto woli, umiejętnością i to umiejętnością ciągle postępującą, jak wszystkie w ogóle umiejętności ludzkie. [...] należy dziecko wychowywać przede wszystkim na człowieka*⁸.

Dygasiński miał skłonność do używania wielkich słów, ale człowieka definiował bardzo konkretnie: *Człowiekiem nazywamy istotę posiadającą dobrze rozwinięte władze czucia i myślenia, będące niezawodnymi warunkami wszelkiej działalności*⁹.

W swojej naturalistycznej koncepcji pedagogicznej często odwoływał się do pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego i Jana Henryka Pestalozziego. Szczególnie bliska była mu koncepcja kultury pogłądowej Pestalozziego, jego przekonanie o decydującej roli zmysłów w rozwoju człowieka. Zmysły są niezastąpione w postrzeganiu świata, jego klasyfikowaniu, a więc edukacji. Dygasiński, jak wszyscy naturaliści, wymagał od nauczyciela dostarczania dzieciom dużej ilości mate-

⁷ A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, oprac. W. Danek, Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1954, s. 8.

⁸ A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1889, s. 183.

⁹ A. Dygasiński, *Pisma...*, s. 6.

riału do obserwacji, zmysłowego poznania i zapamiętania. Świat zewnętrzny, spostrzegany przy pomocy zmysłów, wpływał na rozwój świata wewnętrznego – umysłowości, której narządem jest mózg. *Mówiąc, iż my spostrzegamy zmysłami jest jednak metaforą, bo właściwie spostrzegamy umysłem*¹⁰. Apelowal zatem do nauczycieli o tworzenie szerokiego środowiska edukacyjnego.

Jego koncepcja edukacji początkowej była koncepcją *nauki o rzeczach*. Dygasiński próbował stworzyć swój oryginalny system nauczania, ale stworzył pewną eklektyczną koncepcję, w której potrafił łączyć zdobycze ówczesnej fizjologii i psychologii.

*Kto ma do czynienia z małą dziaćką, dla tego nie jest tajemnicą niedoskonałość jej spostrzegania; dzieci nie umieją wyróżniać w przedmiocie części, pomijają własności, nie zdają sobie sprawy z kształtu, barwy, materiału, użyteczności itd.*¹¹

Psychologia dawała Dygasińskiemu najczęściej punkt wyjścia do rozważań pedagogicznych. W jego pracach zagadnienia ściśle naukowe stawały się postulatami dotyczącymi nowych metod nauczania i wychowania. Metod dostosowanych do potrzeb, możliwości i zainteresowań dziecka.

W czasach, kiedy powszechnie uważano, że małym dzieckiem trzeba się opiekować, nie zaś je nauczać, Dygasiński w obszar swoich zainteresowań włączył problem edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Za te pierwsze zręby edukacji czynił odpowiedzialnymi rodziców. Z właściwą sobie ostrością krytykował ogólnie przyjęty w zamożniejszych domach zwyczaj oddawania dzieci mamkom i opiekunkom. *Przecież tego, co winien ze siebie oddać synowi ojciec, córce matka, tego nikt inny dokonać żadną miarą nie może. [...] Dziecko karmione i niańczone przez obcą kobietę już na pierwszym kroku zdradzone zostało przez matkę, która jeśli dziecku rodzonemu odmawia mleka swej piersi, to matką być nie powinna, i to w żadnym razie, czy gdy nie chce, czy nie może*¹².

Dygasiński z całym przekonaniem podkreślał, że nauczanie małych dzieci przed ich pójściem do szkoły jest bardzo ważnym i bardzo trudnym zadaniem. Odwołując się do praktycznych kursów freblowskich, na których również wykładał, oraz własnych doświadczeń nauczyciela domowego, starał się za wszelką cenę wprowadzać teorię pedagogiczną, uwalniając naukę i praktykę od przypadkowości i dyletanctwa. *Wychowanie umysłu dziecięcego nie może być pozostawione przypadkowi, pisał, ani też nie może zależeć od czyjogoś kaprysu oraz dowolności, powinno się ono raczej przeprowadzać według oznaczonych pedagogicznych prawideł*¹³.

¹⁰ A. Dygasiński, *Nauczanie bez książki, czyli wskazówki teoretyczno-praktyczne, odnoszące się do pierwszego nauczania*, Warszawa, Drukarnia Ziemkiewicza i Noakowskiego, 1880, s. 6.

¹¹ A. Dygasiński, *Wychowanie nowoczesne, Dodatek miesięczny do czasopisma*, w: „Przegląd Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” 1880, s. 163–187, w: A. Dygasiński, *Pisma...*, s. 22.

¹² A. Dygasiński, *Listy o naszym wychowaniu*, w: „Szkice Społeczne i Literackie” 1875, nr 36, s. 339–341, w: A. Dygasiński, *Pisma...*, s. 7.

¹³ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole. Wykłady pedagogiczne*, Warszawa 1882, s. 54.

Dostrzegali i doceniali fakt, że dziecko w sposób ciągły rozszerza zakres swojej wiedzy i swoich umiejętności, dlatego okres przedszkolny z samej natury powinien być przygotowaniem do edukacji szkolnej. *Winniśmy odpowiedzieć sobie uprzednio na pytanie, jakim jest umysłowy stan dziecka przedtem, zanim ono zacznie pobierać naukę szkolną. Każdy wie, iż dziecię przybywa do szkoły już z pewnym zapasem pojęć oraz wyrazów. Nawet bez specjalnego kierownictwa czyjegoś uczy się ono poznawać najrozmaitsze rzeczy oraz zjawiska w otoczeniu swoim*¹⁴.

Dygasiński dostrzegali nietrwałość i nietrafność dziecięcych wiadomości. Dlatego rolę szkoły widział w porządkowaniu tych pojęć, które dziecko już zna, i pogłębianiu jego wiedzy poprzez dostarczanie mu nowych. Podkreślał konieczność stosowania metody poglądowej, przestrzegał przed werbalizmem i nadmiernym moralizatorstwem. Na każdym szczeblu nauczania, także przedszkolnym, zalecał tak organizować proces pedagogiczny, aby jego istotą stała się samodzielna praca ucznia. *Krótko mówiąc, niechaj dziecię samo bada, doświadcza i obcuje ze światem całym; pedagog niechaj kieruje tymi czynnościami i zdolnościami wychowawca*¹⁵.

Dobrze wyćwiczone w spostrzeganiu zmysły mają nieocenione znaczenie na całe życie człowieka, umożliwiają mu bowiem analizowanie, porządkowanie i wnioskowanie, bez względu na rodzaj zajęcia, którym się zajmuje. *Dobre kierowane nauczanie poglądowe, połączone z ćwiczeniami językowymi, stanowi w edukacji elementarnej najdzielniejszy żywioł pełen życia. W nim to nauczyciel znajduje najskuteczniejszy środek popierania rozwoju zmysłowego malców oraz przygotowania ich do pobierania nauki późniejszej. Nauczanie to zbliża wychowawcę do dzieci, uczy go poznawania i oceniania nie tylko ich rozumu, ale także ich uczuć, przy czym stanowi ono nieznaczne przejście do wyższych stopni edukacji*¹⁶.

Za czynnik przesądający o efektach nauczania Dygasiński uznawał zdolność nauczyciela do budzenia, podtrzymywania oraz podsycania ciekawości dziecka oraz jego zainteresowań nauką. W związku z tym nauczyciel powinien nauczać przystępnie, posługując się żywym językiem i częstym odwoływaniem się do praktyki życiowej dziecka oraz pobudzaniem go do samodzielnego myślenia i działania. Pomocą w takim działaniu miały być napisane przez Dygasińskiego podręczniki i książki dla dzieci z przeznaczeniem do edukacji początkowej w szkole i w nauczaniu domowym, np. *Najłatwiejszy elementarz, czyli nauka czytania i pisania do użytku szkolnego i domowego* wzbogacony o porady metodyczne do wykorzystania przez nauczycieli szkolnych i domowych.

Według Dygasińskiego edukacja dziecka rozpoczynała się jeszcze przed pójściem do szkoły i była procesem ciągłym, wykorzystującym wcześniej poznane wiadomości i umiejętności. Domagał się uznania tego ważnego faktu przez na-

¹⁴ Tamże, s. 58.

¹⁵ A. Dygasiński, *Wychowanie nowoczesne...*, s. 22.

¹⁶ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie...*, s. 80.

uczycieli w szkole i kontynuację edukacji przedszkolnej. Było to trudne zadanie, ponieważ większość nauczycieli, nieposiadających wiedzy psychologicznej, lekceważyła naturalny wzrost inteligencji dziecka oparty na zasadniczych prawach rozwoju, odnosiła się także sceptycznie do pracy instytucji wychowania przedszkolnego.

Przemyślenia Dygasińskiego na temat roli nauczyciela w procesie wychowywania dzieci i młodzieży oraz cech jego osobowości miały niewątpliwie swoje źródło w doświadczeniach szkolnych autora, zwłaszcza w szkole realnej w Kielcach. Wspomnienia z tego okresu były na tyle ważne, że stały się przedmiotem opublikowanej w roku 1899 powieści *W Kielcach...* Wracając do swoich nauczycieli, odkrywał, że o ich sukcesach nie decydowała wiedza, jaką posiadali, ale *to coś* – ich indywidualność, charakter, zapał do pracy i stosunek do wychowanków.

Pracę wychowawczą traktował jak sztukę *polegającą na właściwym stosowaniu wpływów pożądanych i w sposób taki, aby każde dziecko wychowywać na dzielnego człowieka bezwarunkowo a odpowiednio do jego skłonności duchowych*¹⁷. Dobry pedagog powinien zatem kierować się obiektywizmem w kontaktach z dziećmi, odrzucać wszelkie uprzedzenia, niewłaściwe nastawienia czy zły humor.

Jednym z najtrafniejszych postulatów Dygasińskiego było wymaganie, aby każdy nauczyciel był pedagogiem. Przez pedagoga rozumiał człowieka o szerokiej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, pozwalającej mu na dobrą pracę wychowawczą, a nie tylko uprawianie dydaktyki. Bardzo często zatem posługiwał się pojęciem *pedagog* bądź *nauczyciel-wychowawca*.

Szczególnie z małymi dziećmi powinni pracować *pedagodzy*. Szkoły dla dzieci młodszych bowiem, w jego rozumieniu, powinny przede wszystkim wychowywać, rozwijać osobowość, kształtować właściwe postawy emocjonalne. To nie mogą być placówki dydaktyczne, których jedynym zadaniem jest zadawanie i odpytywanie lekcji.

Jeżeli szkoła nie będzie wychowywać, to kto? Pytał Dygasiński. Szkoła jest według niego naturalnym środowiskiem wychowawczym, które kontynuuje w tym zakresie pracę domu rodzinnego, a nierzadko po prostu go zastępuje.

Jak wszyscy naturaliści Dygasiński stwierdzał, że metody i środki dydaktyczne są znane od zawsze, ponieważ są stosowane przez naturę. W procesie wychowawczym małych dzieci nie ma zatem lepszych metod niż te naturalne. Ale wykorzystać je potrafi tylko mądry nauczyciel, który rozumie prawa natury i prawa rozwoju człowieka. Wiedzę i zdolności pedagogiczne nauczyciela porównywał do mleka matki, tak niezbędnego w rozwoju fizycznym każdego dziecka¹⁸.

¹⁷ A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, w: *Pisma wybrane*, t. XIII, red. B. Horodyski, Warszawa, KiW, 1952, s. 33.

¹⁸ A. Dygasiński, *O nauczaniu poglądowym w szkole elementarnej*, w: A. Dygasiński, *Pisma...*, s. 33.

Wnikanie w specyfikę dziecięcej natury, poznawanie na drodze empirycznej prawidłowości rozwoju dziecka i jego indywidualnych właściwości czyniło wychowanie bardziej skutecznym. Nauczyciel ma być przyjacielem dziecka, bo tylko wtedy będzie mógł je dobrze poznać i uczestniczyć w kształtowaniu jego osobowości. Pisarz zwracał się do nauczycieli: *Śmiejmy się szczerze z dziećmi, bo i śmiech jest wdzięczną krasą życia, boleimy, jeśli boleść możemy uczuwać prawdziwie, bo i dla odczuwania szlachetnych cierpień musi być zostawione miejsce w systemie dobrego wychowania*¹⁹.

Dygasiński przestrzegał przed powstrzymywaniem spontaniczności i naturalnej emocjonalności dziecka. Widział ogromną potrzebę uznania praw dziecka do odpowiedniego przeżycia każdej kolejnej fazy swojego rozwoju.

*Nie srogość i nie miękkość pedagoga decydują tu o jego korzystnym dla zawodu takcie, ale głębokie przeświadczenie, iż trafne postępowanie, swobodne a jednak umiejętne obcowanie z dziećmi tworzy charaktery sympatyczne w wychowawcach*²⁰.

Podmiotowy styl kierowania nie pozwala nauczycielowi na zbyt surowy rygor szkolny. Wyrządza on bowiem więcej szkody niż korzyści, wyzwala w wychowankach bunt i tłumi ich spontaniczne reakcje. Kara według Dygasińskiego nie ma żadnych wartości wychowawczych. Zamiast kar, zwłaszcza wszechobecnej wówczas w szkołach chłosty, zalecał stosowanie cierpliwego i serdecznego przykładu, stosowanie metod, które rozwijałyby zainteresowanie ucznia. To bowiem pozwoli na prowadzenie lekcji w spokojnej i twórczej atmosferze.

Podstawą całego procesu pedagogicznego musi być *miłość do dziecka*. Nauczyciel niezwiązany emocjonalnie z uczniem, nieczujący doń sympatii – nie będzie zdolny do kierowania młodymi umysłami. Tymczasem najważniejszym zadaniem pedagogiki jest zbliżanie sztuki wychowania do *życia rzeczywistego i przekazywanie ideałów wychowawczych jako wzorów do postępowania*²¹.

Rozwój emocjonalny i społeczno-moralny wychowanka jest możliwy tylko w oparciu o uczucie, wręcz szczerą miłość, jaką nauczyciel powinien darzyć wychowanka.

*Więc jak ma postępować pedagog, ażeby praca dawała wychowawcowi zadowolenie, cnota przedstawiała się wzniośle piękną, ludzie – godni kochania? Powinien swą pracę zacząć od ludzi: ponieważ sam jest człowiekiem, przeto niechaj się uczyni zupełnie konkretnie godnym miłości! Ażeby się zaś stał takim, musi on szczerze pokochać dzieci, uznać je w głębi swej duszy za godne jego miłości prawdziwej – społeczeństwo ludzi przyszłych, które on kształci, rozwija podług wypielegnowanego we własnej duszy ideału*²².

¹⁹ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie...*, s. 110.

²⁰ Tamże, s. 110.

²¹ A. Dygasiński, *W Kielcach...*, s. 34.

²² Tamże, s. 106.

Postulaty miłości są u Dygasińskiego głęboko humanistyczne. Wynikały z jego przemyśleń dotyczących postrzegania samego siebie i odbierania swej osoby przez innych. Uważał, że sukces wychowawczy i pełną akceptację u dzieci osiągnie tylko taki pedagog, który traktuje swoją pracę jako wewnętrzny, dobrowolny nakaz i cel, a ideały, jakie przedstawia wychowankom, są mu prawdziwie bliskie.

Za niezwykle cenne w twórczości pedagogicznej Dygasińskiego należy uznać zainteresowanie kształceniem wychowawczyń przedszkoli (ochroniarek). Pionierskim jest już sam fakt włączenia wychowawczyń małych dzieci do grupy nauczycieli początkowych. Już wtedy pojawiła się potrzeba stworzenia nowej instytucji przedszkolnej, w której zadania opiekuńcze należało łączyć z zadaniami wychowawczymi w taki sposób, aby przygotowywały dzieci do życia w szkole i ułatwiały im naukę. Nowe funkcje instytucji opiekuńczo-wychowawczych wywołały potrzebę nauczyciela, który sprostałby tym wymaganiom. Dygasiński negował zatem pogląd, że wychowanie małych dzieci jest bardzo proste, ponieważ sprowadza się tylko do dobrze zorganizowanej opieki. *Pierwsze wychowanie uważał za niezwykle istotne dla dalszego rozwoju dziecka. Trzeba jednak pamiętać, że te chwile życia dziecka są nadzwyczajnie ważne; wtedy to bowiem umysł nie budzi się – jak zwykle mówią – lecz się tworzy. O tej okoliczności pierwszorzędnej muszą pamiętać kobiety, które mają do czynienia z małą dziaćką w ochronkach, w tak zwanych dziecięcych ogródkach, lub w rodzinach. Są one albowiem wychowawczyniami w pełnym tego słowa znaczeniu*²³.

Dygasiński zauważał, że zgodnie z oczekiwaniami społecznymi kobiety zajmują się albo dziećmi małymi, albo uczniami szkoły elementarnej. Dostrzegał ich słabe przygotowanie zawodowe i namawiał do zdobywania i poszerzania wiedzy. Ale samokształcenie to zdecydowanie za mało, polecał kursy zawodowe, np. freblowskie, i seminaria nauczycielskie. Bycie pedagogiem wymaga solidnej wiedzy pedagogicznej. Zgadzał się z poglądami, że kobiety mają specjalne predyspozycje do bycia wychowawczyniami, ale mocno przestrzegał przed przecenianiem powołania zawodowego i traktowania go jako wystarczającej podstawy do wykonywania zawodu. Ten pogląd podkreślał konieczność traktowania wychowania jako zawodu wymagającego profesjonalnych kwalifikacji. *Powołanie zawodowe pojmujemy tu jako celowe udoskonalenie rozumu, uczuć i charakteru pracownika; inaczej będzie on tylko głosem natury, który pobudza, lecz w nieświadomości swojej nie zdoła kierować krokami*²⁴.

Dlatego Dygasiński zachęcał do zgłębiania teorii pedagogicznej i psychologicznej, do stosowania nowoczesnych metod nauczania i walki z rutyną, która pogrąża nauczyciela i ucznia. Jednocześnie przestrzegał przed bezkrytycznym przyjmowaniem nowości, namawiał do rzetelnej oceny tychże, odrzucania dogmatów

²³ A. Dygasiński, *Jak się uczyć...*, s. 182.

²⁴ Tamże, s. 181.

i poddawania ich surowej krytyce. Zachęcał do obserwowania pracy koleżanek przez adeptki sztuki nauczycielskiej oraz korzystania z dobrych doświadczeń.

W swoim, bodaj najbardziej znanym, poradniku *Jak się uczyć i jak uczyć innych* pisał: *każda kandydatka do stanu nauczycielskiego któregokolwiek stopnia starać się powinna korzystać jak najwięcej z cudzego doświadczenia pedagogicznego. Toteż pierwszorzędne znaczenie ma tu możliwość uczęszczania na lekcje tych nauczycielek i nauczycieli, którzy wydają najlepsze rezultaty. Niejedna bowiem kwestia metodyczna inaczej się przedstawia w książce, a inaczej wygląda ona w praktyce, kiedy szkoła – jak to mówią – zostaje w ruch puszczona*²⁵.

Wychowawczyniom przedszkolnym stawiał bardzo konkretne wymagania: umiejętność rozmowy z dzieckiem, cierpliwość w odpowiadaniu na pytania, kierowanie dziecięcą obserwacją i zainteresowaniami, prowadzenie procesu edukacyjnego w zgodzie z rozwojem i aktualnymi możliwościami wychowanka. Ponieważ wysoko cenił edukacyjny walor powiastek, bajek, opowiadań, wierszyków i piosenek, wymagał od nauczycielek umiejętności niemal aktorskich w celu jak najlepszego ich przekazywania.

Zgodnie z poznawaniem przez dziecko najbliższego otoczenia Dygasiński proponował wykorzystywanie bajek opartych o realia, w których bohaterami często były zwierzęta, lub stosowania prostych bajek ludowych, wykorzystując ich wychowawcze przesłanie. Za użyteczne wychowawczo uważał także przyswajanie krótkich wierszyków, zagadek i śpiewanie piosenek. Wymagał więc od wychowawczynie umiejętności śpiewu, deklamacji, poprawnego stosowania języka ojczystego²⁶.

Najwartościowszym celem wychowania przedszkolnego było według Dygasińskiego przygotowanie dziecka do szkoły. Aby ten cel osiągnąć, każda wychowawczynie musiała być odpowiednio wykształcona, przynajmniej w zakresie podstaw językowych, matematycznych i przyrodniczych. *Sądźmy, że każda młoda kobieta, która ukończyła elementarny kurs nauk, przy dobrych chęciach może w ciągu roku znakomicie się przygotować do porządnego wypełniania obowiązków takiej pierwszej wychowawczynie*²⁷.

Ważne jest również to, że domagając się kształcenia wychowawczyń i nauczycielek, Dygasiński występował o równouprawnienie kobiet w zakresie ich dostępu do oświaty i prawa do pracy.

Nauczyciel-wychowawca, takim pojęciem najczęściej posługiwał się Dygasiński, powinien być przyjacielem dziecka, tylko wtedy będzie mógł je dobrze poznać i uczestniczyć w kształtowaniu jego osobowości. Nauczyciel-przyjaciel to stanowisko typowe wszystkim naturalistom – wprowadził je J. J. Rousseau, w pedagogice polskiej Michał Dymitr Krajewski – ale Dygasiński poszedł dalej: przyjaźń i empatia, spolegliwość, opiekuńczość, racjonalne myślenie, kompetent-

²⁵ Tamże, s. 189.

²⁶ Tamże, s. 185.

²⁷ Tamże, s. 186.

ność w profesji, optymizm pedagogiczny, odpowiedzialność, stosunek do wychowanków oparty na demokratycznym, podmiotowym stylu kierowania, a także kultura osobista, to niezbędne cechy wychowawcy małych dzieci. W przypadku wychowawczyń Dygasiński wymagał jeszcze dobrego i łagodnego usposobienia.

Koncepcje nauczyciela-wychowawcy (takim pojęciem posługiwano się najczęściej) przedstawiane w licznych pracach polskich pedagogów, psychologów oraz socjologów z końca XIX i początków XX wieku były bardzo interesujące, lecz zarazem różnorodne i często pozostające ze sobą w całkowitej sprzeczności. Znajdujemy zatem koncepcje pełne wiary w istnienie idealnego nauczyciela oraz takie, które wyrażały całkowity pesymizm. Jedni widzieli w nauczycielu społecznika, animatora środowiska, inni – artystę, twórcę kultury, a jeszcze inni zadowalali się kondensacją pożądanых cech przeciętnego nauczyciela.

Coraz liczniej pojawiające się badania pedeutologiczne zmierzały zazwyczaj do ustalenia związków między określonymi cechami osobowości dobrego nauczyciela a czynnościami nauczania i wychowania oraz ich rezultatami. Poszukiwano zatem trwałej i dominującej cechy osobowości nauczyciela-wychowawcy, której wpływ na efektywność pracy pedagogicznej byłby dominujący²⁸. Dygasiński odegrał znaczącą rolę w tym procesie. W czasach kształtowania się psychologii jako dyscypliny naukowej dostrzegał jej ogromne znaczenie w kształceniu nauczycieli, w dostarczaniu wiedzy o dziecku, w kształtowaniu umiejętności pracy z dzieckiem oraz postaw wobec dziecka i jego rozwoju.

Po dzień dzisiejszy nie ustajemy w poszukiwaniach determinantów dobrego nauczyciela, zwłaszcza wczesnej edukacji. Z pełną świadomością walczymy o jego coraz wyższe kwalifikacje, rozszerzamy zakres kompetencji, ale także coraz częściej wracamy do tych pedagogów, którzy mówili o talencie, zdolności pedagogicznej czy wreszcie o powołaniu zawodowym.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Dygasiński A., *Nauczanie bez książki, czyli wskazówki teoretyczno-praktyczne, odnoszące się do pierwszego nauczania*, Warszawa, Drukarnia Ziemkiewicza i Noakowskiego, 1880.

Dygasiński A., *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole. Wykłady pedagogiczne*, Warszawa 1882.

Dygasiński A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1889.

Dygasiński A., *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, w: *Pisma wybrane*, red. B. Horodyski, Warszawa, KiW, 1952.

²⁸ W. Leżańska, *W poszukiwaniu modelu nauczyciela wczesnej edukacji*, w: *Pedagogika alternatywna. Postulaty, Projekty i Kontynuacje*, red. B. Śliwerski, Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2007, s. 72–73.

Dygasiński A., *Pisma wybrane*, red. B. Horodyski, Warszawa, KiW, 1952.
Dygasiński A., *Pisma pedagogiczne*, oprac. W. Danek, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1954.

Opracowania:

Danek W., *Poglądy pedagogiczne A. Dygasińskiego*, Wrocław, Wydawnictwo PAN, 1954.

Historia filozofii, t. III, Filozofia XIX wieku i współczesna, red. W. Tatarkiewicz, Warszawa, Wydawnictwo PWN, 1988.

Jakubowski J., *Zapomniane ogniwo*, Warszawa 1978.

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

Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa, red. W. Leżańska, Łódź, Wydawnictwo UŁ, 2011.

O twórczości i życiu A. Dygasińskiego, red. H. Wolny, Kielce, Wydawnictwo WSP, 1990.

Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje, t. II, red. B. Śliwowski, Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2007.

Polski Słownik Biograficzny, t. VI, zeszyt 1, 1948.

Wroczyński R., *Pozytywizm warszawski. Zarys dziejów oraz wybór publicystyki i krytyki*, Warszawa 1948.

The positivistic image of the early childhood education teacher in the Adolf Dygasinski's pedagogy

Summary

The paper is situated in the author's research on the topic of the image of the early childhood education teacher in Polish educational literature from the XVIII and XIX centuries. The paper consists of two parts. The first presents the profile of Dygasiński as an educator, prose writer and commentator in the area of positivistic changes. It shows the activity and works of Dygasiński as one of the main representatives of "the Young" in the context of social and political transformation. It also discusses his works, including the leading conceptions of naturalism.

The second part of the paper is an analysis of Digasiński's work in the area of early childhood education, specifically, problems related to the early education teacher and the preschool tutor.

In Dygasiński's writing we find a negation of the "old school" and the concept of a "new" one in which teaching and bringing up a child is an art and the teacher is a friend. One of the most apt and up-to-date postulates of Dygasiński's was that a teacher should be required to have broad knowledge in pedagogy and psychology, allowing him/her not only to be a good teacher but also a form of tutor. Because of this he very frequently used the term *an educator* or *a teacher-tutor*.

Keywords: Adolf Dygasiński, positivism, early childhood education teacher.

KS. CZESŁAW GALEK
Zamość

UWARUNKOWANIA PRACY NAUCZYCIELI DOMOWYCH NA ZIEMIACH POLSKICH PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU

Celem niniejszego studium jest ukazanie uwarunkowań pracy nauczycieli uczących dzieci w ich rodzinnych domach. Podjęcie tej tematyki jest ważne chociażby z tego względu, że ich praca nie była regulowana przez żadne przepisy prawne, stąd zarówno ich pensje, jak i warunki bytowe najczęściej były uzależnione od dobrej lub złej woli ich pracodawców. Materiałem źródłowym do niniejszego studium jest literatura pamiętnikarska i beletrystyczna, gdyż ona w sposób najbardziej pełny obrazuje problemy, z jakimi spotykali się nauczyciele domowi w omawianym okresie. Wnikliwy obserwator tamtych czasów, powieściopisarz, satyryk, redaktor i nauczyciel Jan Lam (1838–1886), którego matka była nauczycielką domową, pisał: *Los guwenera, a jeszcze bardziej los guwernantki, powinien by przecież kiedyś znaleźć czulego poetę, który by opisał wszystkie jego ciernie i kolce, wszystkie te drobne cierpienia, dolegliwości i upokorzenia, których suma starczy za niejedno kolosalne nieszczęście. Potrzeba nadziejskiej łagodności umysłu, aby się nie przejąc ukrytą nienawiścią do całego rodzaju ludzkiego, znosząc przez kilka lub kilkanaście lat z jednej strony kaprysy niesfornych i źle prowadzonych bębnow, których się ma niby wychowywać, a które chowają się raczej same pod opieką nie mniejszych z drugiej strony kapryśków mamy. Gdyby tablice statystyczne miały osobną rubrykę dla śmiertelności guwenerów i guwernantek, pokazałoby się, że nieszczęśliwe te indywidua żyją w przecięciu jeszcze krócej od artystów i lekarzy. Dziś pojmuję, dlaczego tak wcześniej zostałem sierotą, dziś też, doświadczony, jak mocno rozgoryczają nasz temperament ciągle drobne utarczki z życiem, podwójnie uwielbiam anielskie serce mojej matki, jej słodycz i łagodność niezrównaną¹*. Ta wypowiedź naocznego świadka tamtych czasów również skłania do podjęcia zasygnalizowanej tematyki.

¹ J. Lam, *Głowy do poźłoty. Powieść*, opr. S. Frybes, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1953, s. 21–22.

MOTYWY PODEJMOWANIA PRACY NAUCZYCIELA DOMOWEGO

Nauczycieli domowych najczęściej zatrudniano w rodzinach ziemiańskich i burżuazji miejskiej. Do rzadkości należało zatrudnianie ich przez rodziny robotnicze². W polskich rodzinach najchętniej zatrudniano nauczycielki pochodzące z zagranicy, zwłaszcza z Francji³. Ale były wśród nich także Niemki i Austriaczki⁴, a nawet Irlandki⁵. Kobiety pochodzące z innych krajów podejmowały pracę nauczycielek domowych w Polsce najczęściej dlatego, że nie mogły jej znaleźć w swoich krajach. Nauczycielka domowa, pochodząca z Francji, opisywana przez historyka literatury i eseistkę Marię Czapską (1894–1981), podjęła się pracy nauczycielskiej na terenie Królestwa Polskiego, by wspomagać swoją matkę. Zarabiała miesięcznie ok. 39 rubli, czyli 100 franków. Cały zarobek odsyłała matce. Inna cudzoziemka zarabiała miesięcznie ok. 70 rubli. Chcąc zabezpieczyć się na starość, wszystkie dochody lokowała w rosyjskich papierach wartościowych, które po rewolucji bolszewickiej w Rosji straciły ważność. Żyła i umarła w skrajnej nędzy⁶. Konkurencja na rynku pracy powodowała niezdrową rywalizację między nauczycielkami pochodzenia zagranicznego. Uciekały się one nawet do wzajemnych fałszywych oskarżeń i pomówień. Nauczycielki pochodzące z rodów arystokratycznych gardziły wywodzącymi się z niższych stanów⁷.

² J. Korczak, *Dzieci salonu*, w: tegoż, *Dzieci ulicy, Dzieci salonu*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona, 1992, s. 401–415.

³ Zob. I. J. Paderewski, *Pamiętniki*, spisała M. Lawton, przełożyły W. Lisowska, T. Mogilnicka, Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1986, s. 22; J. Iwaszkiewicz, *Książka moich wspomnień*, Warszawa, Czytelnik, 1975, s. 35–36; H. Sienkiewicz, *Hania*, w: tegoż, *Nowele*, t. 2, Warszawa, PIW, 1987, s. 220–222; tegoż, *Nikt nie jest prorokiem między swymi*, w: tamże, t. 1, s. 123; J. Lam, *Głowy...*, s. 29; M. Czapska, *Europa w rodzinie*, Warszawa, Res Publica, 1989, s. 211 i nast.; M. Sapieżyna z Windisch-Graetzów, *My i nasze Siedliska*, Kraków, WL, 2004, s. 143; A. Kieniewicz, *Wspomnienia z zamierzchłej przeszłości*, przygotował do druku S. Kieniewicz, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989, s. 49; A. Skarbak-Sokołowska, *Czas udreki i czas radości. Wspomnienia*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977, s. 42 i nast.; H. Obiezierska, *Jedno życie prywatne na tle życia narodu polskiego w wieku XX*, Bydgoszcz, Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej, 1995, s. 18; H. Krzemieniecka, *Troska przekwitłej elegantki (scherzo). Igraszka psychologiczna*, w: tejsze, *Pod cichą falą. Szkice i obrazki: Przed wyrokiem, Szczęście rodzinne, Troska przekwitłej elegantki*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1902, s. 231–233; S. Grudziński, *Lala. Obrazek miejski*, w: tegoż, *Nowele: Zamieć zimowa, Koncert, List bezimienny, Nr. 2564, Śnieżycy, Lala, Okno na poddaszu*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1887, s. 236; G. Kamiński [Gamaston], *Opowiadania*, Warszawa, Nakład „Wędrowca”, 1906, s. 8; J. Żółtowska z Puttkamerów, *Inne czasy, inni ludzie*, Londyn, Nakładem Księgarni Polskiej, 1959, s. 12; T. G. Jackowski, *W walce o polskość*, Kraków, WL, 1972, s. 83.

⁴ M. Czapska, *Europa...*, s. 208 i nast.; A. Skarbak-Sokołowska, *Czas...*, s. 41–42; H. Kutylowska [Leta], *Wspomnienia z Podola (1898–1919)*, Warszawa, Czytelnik, 2003, s. 22; E. Orzeszkowa, *Pan Graba*, Warszawa, Czytelnik, 1971, s. 40.

⁵ Zob. A. Potocka z Działyńskich, *Mój pamiętnik*, Krosno, Nakładem Rodziny, 2003, s. 15–18.

⁶ M. Czapska, *Europa...*, s. 209–210, 213.

⁷ Zob. J. Lam, *Głowy...*, s. 29–34; H. Sienkiewicz, *Hania...*, s. 254; M. Czapska, *Europa...*, s. 216; W. Zagórski, *Pan radca. Powieść*, Warszawa, Nakładem redakcji Słowa, 1891, s. 1–5. Pisarka i krytyk literacki Zofia Kowerska (1845–1929) opisuje konflikt między guwernerką pochodzenia francuskiego a nauczycielem Polakiem, który, po wielu perypetiach, zakończył się ich ślubem. Zob. Z. Kowerska, *W suchowskim dworze. Powieść dla młodego wieku z 6 rycinami Ant. Kamińskiego*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1904.

Podobnymi do kobiecych były motywy podejmowania pracy nauczycieli domowych przez mężczyzn. Jeden z nich, narodowości francuskiej, przybył wraz z żoną i dwojgiem dzieci na zaproszenie polskiego arystokraty na Podole, by podjąć tu pracę, ponieważ w Paryżu nie mógł jej znaleźć. Jednak pracodawca wkrótce zbankrutował i guwerner musiał na własną rękę szukać pracy. Ciężkie warunki bytowe sprawiły, że umarł przedwcześnie⁸. Równie tragiczny był los nauczyciela domowego opisywanego przez Bolesława Prusa (1847–1912). Nauczyciel ten ukończył we Francji wyższe studia pedagogiczne. Musiał jednak opuścić ten kraj, gdyż nie mógł w nim otrzymać satysfakcjonującej go posady. Poza tym naraził się innym nauczycielom, ponieważ próbował zreformować stosowane w tamtejszych szkołach metody wychowawcze. Najpierw wyjechał do Anglii, gdzie pracował przez 10 lat. Zarobione pieniądze stracił na skutek katastrofy statku, na którym powracał do Francji. Znalazł się w szpitalu w Portugalii. Po wyzdrowieniu wyjechał do Tunisu, gdzie jako nauczyciel pracował przez 6 lat, wychowując swojemu pracodawcy dwóch synów i córkę. Ten jednak zbankrutował i nie oddał mu zarobionych pieniędzy, za które mógłby wrócić do Francji. Po wielu tarapatach nauczyciel znalazł się w Genui, skąd pewna bogata rodzina zaprosiła go na ziemie polskie, gdzie przebywał przez 13 lat. Jednak i tutaj nie wypłacano należnych mu pieniędzy. Czuł się upokorzony, zgnębiony i wyczerpany. Tęsknił za ojczyzną, w której nie był trzydzieści lat, ale nie tracił nadziei, że zaoszczędzi pieniądze na powrót do niej⁹.

Jeśli chodzi o młodych Polaków, to najczęściej podejmowali się pracy nauczyciela domowego z konieczności, np. wtedy, gdy rodzice tracili pracę: *Miałem wtedy piętnasty rok – pisze w swoim liście Marek Wyszogrodzki w latach pięćdziesiątych XIX w. – ale dość już byłem rozwinięty, ażeby uczuć obowiązek przyjścia im [rodzicom – C. G.] w pomoc według możliwości. Nie zważając na istotną chęć dalszego kształcenia się obowiązek przeważył i wybrałem najniewdzięczniejszą pracę, ale dającą od razu jakie takie wynagrodzenie. Zostałem guwernerem. [...] Będąc rzucony między obcych ludzi z zajęciem im się przypatrywałem, analizowałem, a wreszcie na serio zacząłem się zastanawiać nad własnym życiem. Dobra to była szkoła. Takie życie pędziłem pięć lat, nareszcie nie widząc przyszłości w tym zawodzie, przenieśliśmy się do Warszawy [z Lublina – C. G.], wstąpiłem do służby rządowej i prócz tego dawałem korepetycje*¹⁰.

Guwernerami bywali często studenci¹¹, ale trafiali się nawet księża¹². Zdarzało się, że na skutek hulaszczego trybu życia ziemianie bankrutowali, a następnie podejmowali pracę nauczycieli domowych u nowych właścicieli ich byłego majątku¹³. Jeśli chodzi o Polki, to do podejmowania pracy w charakterze nauczycielek

⁸ J. Lam, *Głowy...*, s. 19–21.

⁹ Zob. B. Prus, *Przy księżycu*, w: tegoż, *Szkiele i obrazki*, t. 1, Warszawa, LSW, 1948, s. 137–149.

¹⁰ H. Malewska, *Apokryf rodzinny*, Warszawa, PIW, 1977, s. 94.

¹¹ J. Kraszewski, *Ładny chłopiec. Powieść współczesna*, Kraków, WL, 1976, s. 31.

¹² H. Sienkiewicz, *Stary sługa*, w: tegoż, *Nowele*, t. 2..., s. 207; tegoż, *Hania...*, s. 222.

¹³ Zob. J. Gnatowski [Łada], *Pan z Rychlic. Wiejska fotografia z Galicyi*, w: tegoż, *Sweet boy. Trzy nowe-le*, Lwów, Towarzystwo Wydawnicze, 1904, s. 163–174.

domowych zmuszała je najczęściej trudna sytuacja materialna¹⁴. Zdarzało się, że zostawały nimi córki zbankrutowanej szlachty¹⁵, żony urzędników, np. po śmierci współmałżonka, który był jedynym żywicielem rodziny¹⁶, albo młode dziewczęta po śmierci ojca¹⁷. Czasami córki podejmując się pracy nauczycielek domowych, chciały przez to polepszyć sytuację materialną swojej rodziny. Tak było w przypadku późniejszej wielkiej uczonej Marii Skłodowskiej (1867–1934)¹⁸. Czasami zamożne, młode kobiety, po przeżyciu zawodu miłosnego, wyjeżdżały na odległą prowincję, by tam pracować w charakterze nauczycielek domowych¹⁹. Pracę nauczycielek podejmowały także dziewczęta, których ojcowie tracili pracę. Zdarzało się, że dziewczęta wychowywane w domach szlacheckich lub urzędniczych wstydziły się pracować w charakterze nauczycielek w środowisku, w którym ich rodziny miały dotychczas wysoki status ekonomiczny i szerokie stosunki towarzyskie, dlatego wyjeżdżały do wielkich miast, np. do Warszawy. Z taką postawą walczyli pisarze pozytywistyczni, wpajając im przekonanie, że jest to *wstyd fałszywy, ponieważ nikt nie powinien się wstydzić brać pieniędzy zarobionych uczciwie*²⁰. Inne podejmowały pracę ze względów ideowych, chcąc w ten sposób pomóc rodzinom biedniejszym²¹.

LOS NAUCZYCIELI DOMOWYCH

W Warszawie był nadmiar nauczycieli: *Strach, co teraz guwernantek u nas w mieście... więcej jak dzieci* – stwierdziła bohaterka opowiadania autorstwa Elizy Orzeszkowej (1841–1910)²². Dalego trudno było tam znaleźć pracę²³, a przy

¹⁴ J. Żółtowska z Puttkamerów, *Inne...*, s. 70.

¹⁵ M. Bałucki, *Profesorka*, w: tegoż, *Pisma wybrane*, t. 9: *Nowele i humoreski*, Kraków, WL, 1956, s. 347.

¹⁶ Zob. E. Orzeszkowa, *Marta*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1979, s. 7–17; B. Prus, *Sieroca dola*, w: tegoż, *Nowele*, t. 2, wyboru dokonała I. Orlewiczowa, Warszawa, PIW, 1974, s. 80–101.

¹⁷ Zob. E. Orzeszkowa, *A... B... C...*, w: *Arezydziela nowelistyki pozytywizmu*, wybór i posłowie E. Pieścikowski, Szczecin, Wydawnictwo Glob, 1989, s. 53–76; H. J. Pajzderska [Hajota], *Zgubiona*, w: tejże, *Co życie dało, Nowelle i obrazki. Z portretem autorki*, Warszawa, Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego, 1886, s. 5–14.

¹⁸ Zob. M. Curie-Skłodowska, *Wspomnienia*, w: *Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewczęcych*, wyboru pamiętników XVIII–XIX w. dokonały D. Stępniewska i B. Walczyna, Warszawa, NK, 1983, s. 548–549.

¹⁹ H. Mniszkówna, *Trędowata*, t. 1, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Reporter, 2002, s. 9–11.

²⁰ Zob. Z. Urbanowska, *Księżniczka*, Warszawa, Wydawnictwo Kama, 1999, s. 29–47.

²¹ Zob. T. J. Papi, *Ognisko rodzinne. Powieść dla młodzieży z rysunkami*, Warszawa, Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego, 1894, s. 115–122.

²² E. Orzeszkowa, *Julianka. Obrazek miejski*, w: tejże, *Opowiadania*, Warszawa, Czytelnik, 1971, s. 59. Z. Urbanowska ukazuje przyczyny braku zapotrzebowania na nauczycielki prywatne w Warszawie: *Warszawa mało potrzebuje nauczycielek prywatnych [...]. Przy wzrastającej drożyznie mieszkań i artykułów spożywczych utrzymanie nauczycielki jest kosztownym zbytkiem. Zresztą najlepsza nawet nauczycielka nie może posiadać wszystkich przedmiotów i zastąpić szkoły. Rodzice więc posyłają dzieci do któregoś z zakładów, gdzie nauka jest tańszą i lepszą. Ludzie bogaci wprawdzie pozwalają sobie zbytku utrzymywania kilku nauczycielek razem i dobrze im płacą, ale na to trzeba choć jeden przedmiot znać doskonale* (Z. Urbanowska, *Księżniczka...*, s. 42–43).

²³ E. Orzeszkowa, *Marta...*, s. 23.

tak dużej konkurencji była ona bardzo słabo opłacana²⁴. Nieraz nauczycielki na własną rękę poszukiwały pracy²⁵, ale też zajmowali się tym różni pośrednicy²⁶. Do czasu jej znalezienia nauczycielki mieszkwały w specjalnym schronisku, zorganizowanym dla nich przez władze miejskie²⁷. Kandydatki na nauczycielki były egzaminowane przez pośredników ze znajomości języków obcych oraz umiejętności gry na fortepianie. Preferowano nauczycielki zagraniczne. Cudzoziemki i młode kobiety, przy tym o ładnej aparycji, otrzymywały pracę w bogatych domach arystokratycznych, w których otrzymywały wysokie wynagrodzenie²⁸. Jednak z punktu widzenia wychowawczego ich zatrudnienie było ryzykowne, ponieważ przy okazji nauczania swoich podopiecznych języka francuskiego budziły w nich także zamiłowania do płytkiej pod względem intelektualnym i moralnym literatury francuskiej, np. romansów²⁹. Również w sprawach obyczajowych nie zawsze dawały swoim wychowankom dobry przykład³⁰. Ich wychowankowie mówili nieraz lepiej po francusku niż po polsku, co negatywnie skutkowało na ich dalsze kształcenie, które odbywało się w szkołach publicznych³¹. Nauczyciele obcokrajowcy wychowywali dzieci w duchu kosmopolitycznym. Pewna nauczycielka, która pracowała u jednej z rodzin przez 20 lat, *znała zaledwie kilka polskich słów*³². Niektóre rodziny zwalniały nauczycielki cudzoziemki, by dać szansę zarobku Polkom, które często bezskutecznie poszukiwały pracy³³.

Nauczycielki pochodzenia polskiego miały trudności ze znalezieniem pracy, ponieważ pracodawcy preferowali cudzoziemki. Od Polek wymagano przede wszystkim dobrych manier³⁴, wykształcenia i wysokich kwalifikacji zawodo-

²⁴ E. Orzeszkowa, *Panna Antonina*, w: tejsze, *Opowiadania...*, s. 109–110.

²⁵ E. Orzeszkowa, *Julianka...*, s. 49, 59.

²⁶ E. Orzeszkowa, *Marta...*, s. 23; S. Graybner, *Guwerner – ramotka (Z prawdziwego zdarzenia)*, w: tegoż, *Na warszawskim bruku. Szkic powieściowy oraz drobiazgi: Mój romans – nowela, Nie z fantazji – nowela, Bez ręki – powiastka, Nemezis – powiastka, Słaby argument – fantazja, Słowo honoru – fantazja, List sieroty – obrazek, Moralny koń – facecja, Guwerner – ramotka*, Lwów, Jakubowski & Zdurowicz, 1894; Warszawa, Gebethner i Wolff, 1894, s. 346–347. Pośrednictwo pracy miało w sobie coś z handlu. E. Orzeszkowa tak pisze o jednej z takich pośredniczek, Ludwice Żmińskiej: *Była to postać od stóp do głowy obleczona w wyraz urzędowości; kobieta ta umiała może w innych porach i w innym miejscu uśmiechać się swobodnie, patrzeć z czułością, serdecznym ruchem wyciągnąć dłoń do uścisku ale tu, w saloniku tym, w którym przyjmowała osoby wzywające jej porady i pomocy, występowała w charakterze urzędowej pośredniczki pomiędzy osobami tymi a społeczeństwem, była taką, jaką zapewne być była powinna, grzeczną i przyzwoitą, ale powściągliwą i ostrożną. Salonik ten miał tylko pozór saloniku; w gruncie był miejscem handlu takim, jakim bywają wszelkie inne miejsca handlu; właścicielka jego ofiarowywała porady swe, wskazówki, stosunki tym, którzy ich od niej żądali, w zamian wzajemnej usługi tłumaczącej się monetą. Był to także czyściciel, przez który przechodziły dusze ludzkie, wstępując zeń w nie zdobytej pracy lub zstępując w piekło przymusowego bezrobocia* (E. Orzeszkowa, *Marta...*, s. 24).

²⁷ Zob. Z. Niedźwiecka [Bohowityn], *Wyzyskiwani. Powieść*, Warszawa, Wydawnictwo Księgarni Teodora Paprockiego, 1903, s. 332–348.

²⁸ E. Orzeszkowa, *Marta...*, s. 25–34; Z. Niedźwiecka [Bohowityn], *Wyzyskiwani...*, s. 348–354.

²⁹ H. Sienkiewicz, *Hania...*, s. 254.

³⁰ S. Grudziński, *Lala...*, s. 238.

³¹ W. Marrené [Morzkowska], *Pieszczocha*, w: tejsze, *Pensjonarki: Z pamiętników pensjonarki, Pieszczocha, Wypracowanie*, Warszawa, Skład Główny w Księgarni Sennewalda, 1901, s. 51.

³² M. Czapska, *Europa...*, s. 208.

³³ E. Orzeszkowa, *Marta...*, s. 46–47.

³⁴ F. Faleński, *Sama jedna. Opowiadanie*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1877, s. 106.

wych³⁵. W zaborze rosyjskim nauczyciel domowy musiał dobrze znać język rosyjski, przy czym nie mógł być ani za stary, ani za młody, ponieważ jeden i drugi mógłby być lekceważony przez dzieci³⁶. Często młode dziewczyny, na skutek wadliwego wychowania domowego, nie były przygotowane do pracy nauczycielskiej, co stwierdza jedna z nich: *Uczono mnie wszystkiego po trosze [...] umiem mówić biegle po francusku, po niemiecku, po angielsku, grać, śpiewać, rysować z natury*. Tymczasem – jej zdaniem – powinno uczyć się dziewczęta mniej a dobrze, czyli jednego przedmiotu, którego później mogły być nauczycielkami³⁷. Również nauczycielka, która nie umiała grać na fortepianie, nie mogła znaleźć pracy³⁸. Chcąc utrzymać się na rynku pracy, nauczycielki domowe doksztalały się³⁹.

Starsze kobiety, np. sześćdziesięcioletnie, dotychczas niepracujące w zawodzie nauczycielskim, nie miały żadnych szans na otrzymanie pracy jako nauczycielki. Na rynku pracy były również dyskryminowane Polki posiadające dzieci, co stawiało je nieraz w bardzo trudnym położeniu⁴⁰. W niektórych domach nie chciano zatrudniać zbyt młodych nauczycielek, ponieważ uważano, że mogą uwodzić domowników płci męskiej, w związku z tym preferowano mężatki. Jedna z młodych kobiet, chcąc zdobyć pracę, zawarła fikcyjne małżeństwo z bardzo starym człowiekiem⁴¹. Niechętnie zatrudniano także samotne matki. Zdarzało się, że taka matka, nie mogąc utrzymać dziecka, a w dodatku wstydząc się otoczenia, porzucała dziecko, które tułało się po mieście. Nie jest wykluczone, że ojcem takiego dziecka mógł być jeden z jej pracodawców, który nie chciał przyznać się do ojcostwa⁴². Tego typu nauczycielki czuły się samotne i żyły głównie wspomnieniami z przeszłości⁴³. Mężczyźni także mieli trudności ze znalezieniem pracy. Jednego z nich nie zatrudniono, ponieważ potencjalni pracodawcy uważali, że za dużo jadł!⁴⁴

Kobiety pracujące jako prywatne nauczycielki uczyły najczęściej tylko języka francuskiego, muzyki i rysunków. Natomiast takie przedmioty jak geografia, historia powszechna i literatura były niejako z góry zarezerwowane dla mężczyzn⁴⁵. Mimo to kobiety musiały być omnibusami. Jedna z nich dla zdobycia środków do

³⁵ Zob. E. Orzeszkowa, *Marta*..., s. 24–41.

³⁶ J. Korczak, *Dzieci*..., s. 311.

³⁷ Z. Urbanowska, *Księżniczka*..., s. 42.

³⁸ H. J. Pajzderska [Hajota], *Ślubna obrączka*, w: tejże, Nowelle: *Wymarzone spotkanie, Nemezys serca, Czemu ciebie tu nie ma? Ostatni kosz, Przecignięta struna, Kwiat paproci pana Leonarda*, Kraków, Nakład J. K. Żupańskiego & K. J. Heumanna, 1887, s. 54–58.

³⁹ E. Orzeszkowa, *Panna*..., s. 94; J. Lam, *Głowy*..., s. 24.

⁴⁰ Zob. E. Orzeszkowa, *Marta*..., s. 26–28, 33–35, 41–45; Z. Niedźwiecka [Bohowityn], *Wyzyskiwani*..., s. 61–70, 360–387.

⁴¹ Zob. H. J. Pajzderska [Hajota], *Ślubna*..., s. 61–84.

⁴² Zob. E. Orzeszkowa, *Julianka*..., s. 48–84.

⁴³ G. Daniłowski, *Nego*, w: tegoż, *Nego. Nowele*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1904, s. 9–10.

⁴⁴ Zob. S. Graybner, *Guwerner*..., s. 346–355.

⁴⁵ E. Orzeszkowa, *Marta*..., s. 35–41; Taż, *Pamiętnik Wacławy. Ze wspomnień młodej panny*, t. 2, Warszawa, Czytelnik, 1959, s. 211, 215–216.

życia uczyła języka francuskiego, angielskiego, gry na fortepianie, różnych przedmiotów szkolnych, śpiewu, prac kobiecych itd.: *Bóg wie, czego nie uczyła i czego nie umiała*⁴⁶. Często były nieprzygotowane do pełnienia tych funkcji. O jednej z nich powieściopisarka Maria Dąbrowska (1889–1965) pisze, że *nie miała [...] pojęcia o żadnej metodzie nauczania*⁴⁷. Tego typu nauczycielki liczyły na to, że będą dzieciom zadawały materiał do nauki z książki. Spotykał je zawód, ponieważ *metoda zadawania dzieciom lekcji z książek minęła już niepowrotnie [...] pedagogika dzisiaj posługuje się innymi środkami. Nauczający przede wszystkim musi sam umieć dobrze to, co uczy* – zauważyła jedna z autorek⁴⁸. Stąd zdarzało się, że uczennica więcej umiała od nauczycielki i ta bardzo szybko traciła pracę. Stąd apel E. Orzeszkowej i innych pisarzy o kształcenie kobiet⁴⁹. Zwolniona kobieta nie mogła znaleźć pracy i czasem kończyła tragicznie⁵⁰.

Nauczycielki domowe, które nie spełniały oczekiwań swoich pracodawców, były zmuszane do częstej zmiany miejsca pracy. W wielu domach nauczycielka była traktowana jak osoba obca, i tak się czuła. Była nieufna wobec swoich kolejnych pracodawców⁵¹ i tęskniła za rodzinnym domem⁵². Otoczenie na ogół nie utrzymywało z nią stosunków towarzyskich⁵³. Była w korzystniejszej sytuacji, kiedy miała stałą pracę i mieszkała w domu, w którym udzielała lekcji. W takim przypadku, pomimo niskiego wynagrodzenia, miała zapewnione pewne minimum bytowe, a co najważniejsze – wyżywienie. W przeciwnym wypadku cierpiała niedostatek, a nawet biedę⁵⁴. Nauczycielki domowe były przeciążone pracą. Jedna z nich – opisywana przez E. Orzeszkową – zaczynała pracę o godzinie ósmej, a o godzinie dwunastej szła na kolejną lekcję do czwartego już domu. W ciągu dnia miała osiem godzin zajęć *na mieście*, a dziewięć z biednymi dziećmi za darmo. Nieraz, przy niesprzyjających warunkach atmosferycznych, przemierzała wiele kilometrów z jednego końca miasta na drugi, by dotrzeć do kolejnych uczniów⁵⁵. Poza tym nauczycielki-matki musiały uczyć także swoje dzieci, najczęściej późnym wieczorem lub nocą⁵⁶. Na wskutek przeciążenia pracą niektóre nauczycielki, pomimo młodego wieku, były dotknięte różnymi chorobami, np.

⁴⁶ J. Lam, *Głowy...*, s. 22.

⁴⁷ M. Dąbrowska, *Noce i dnie*, t. 2, Kraków, Wydawnictwo Greg, 2005, s. 178–179. Zob. tamże, s. 170–211.

⁴⁸ Z. Urbanowska, *Księżniczka...*, s. 42. Również słabe było przygotowanie niektórych nauczycielek zagranicznych. Dla przykładu jedna z nich, pochodzenia francuskiego, ucząc w jednym z domów swojego ojczystego języka, nakazała swojej uczennicy nauczyć się na pamięć słownika tego języka! Zob. A. Skarbak-Sokołowska, *Czas...*, s. 42–43.

⁴⁹ Zob. *Marta...*, s. 47–49, 55–58, 61–67.

⁵⁰ Zob. tamże, s. 68–222.

⁵¹ E. Orzeszkowa, *Panna...*, s. 93–105.

⁵² H. Mniszkówna, *Tředowata*, t. 1..., s. 26.

⁵³ E. Orzeszkowa, *Panna...*, s. 89.

⁵⁴ E. Orzeszkowa, *Julianka...*, s. 63.

⁵⁵ E. Orzeszkowa, *Panna...*, s. 92, 105–107.

⁵⁶ J. Lam, *Głowy...*, s. 22, 26–27.

artretyzmem, i z ich powodu umierały przedwcześnie⁵⁷. W obronie poniżanych nauczycielek niekiedy stawały emancypantki, broniąc godności kobiety i zawodu nauczycielki⁵⁸.

Ciężki był także los nauczycieli zatrudnionych w domach arystokratycznych, co zostało zawarte w stwierdzeniu jednego z nich: *ciężki to chleb być profesorem przy dzieciach po arystokratycznych domach*⁵⁹, ponieważ taki nauczyciel znaczył *niejako nic*⁶⁰. Zdarzało się, że uczniowie z bogatych domów upokarzali nauczyciela poprzez przezwiska i fałszywe posądzanie go przed rodzicami o naganne czyny⁶¹. Niektóre matki, widząc niewłaściwe zachowania swoich dzieci, karcili nauczyciela za to, że daje na to przyzwolenie. Tego typu kobiety nie dostrzegały własnych błędów wychowawczych, ale dopatrywały się braku zdolności pedagogicznych u nauczyciela. Ich postawa jeszcze bardziej rozzuchwalała uczniów i przyczyniała się czasem do załamania psychicznego pedagoga⁶². Również inni członkowie rodzin upokarzali nauczycieli⁶³, zarzucając im brak kompetencji i zdolności pedagogicznych⁶⁴. Pracodawcy także nie dotrzymywali umów, zwiększali ilość zajęć i obniżali im wynagrodzenie⁶⁵. Nauczyciel domowy, chcąc utrzymać pracę, z wielką uniżonością traktował swojego pana, nieraz kosztem własnej godności⁶⁶. Po upadku, parcelacji i licytacji dworów nauczyciele tracili pracę i często żyli w ubóstwie, ponieważ pracodawcy nie wypłacili im należnych wynagrodzeń. Jeden z nich z tego powodu nie czuł do nich pretensji, a nawet starał się ich usprawiedliwiać stwierdzeniem: *Giną panowie, giną slugi*⁶⁷. Nie mogli też liczyć na wdzięczność swoich dawnych uczniów⁶⁸.

Także guwernantki były często niewłaściwie traktowane przez swoich pracodawców. Jedna z nich pracowała w zamian za skromne mieszkanie. Była świadoma, że podejmując pracę guwernantki, *będzie rodzajem sprzętu potrzebnego chwilowo, piątym kołem u wozu – gdzie przyjeżdżające z wizytą damy oglądają ją będą od stóp do głów wzrokiem, jakim się ogląda nową guwernantkę, i cenić,*

⁵⁷ Zob. E. Orzeszkowa, *Panna*..., s. 89, 108–109, 111–112.

⁵⁸ Por. B. Prus, *Emancypantki*, t. 2, Warszawa, PIW, 1973, s. 96.

⁵⁹ A. Strug, *Z kroniki Świeciechowskiej*, w: tegoż, *Kronika Świeciechowska*, Warszawa, Czytelnik, 1958, s. 108.

⁶⁰ A. Strug, *Z kroniki Świeciechowskiej*..., s. 111.

⁶¹ B. Prus, *Przy księżycu*..., s. 131–132; G. Zapolska, *Menażeria ludzka*, w: tejsze, *Nowele*, t. 2, Kraków, WL, 1958, s. 29–32, 34–35, 41–45.

⁶² Tamże, s. 33–34.

⁶³ Zob. G. Zapolska, *Menażeria*..., s. 36–39.

⁶⁴ Z. Niedźwiecka [Bohowityn], *Wyzyskiwani*..., s. 33–38.

⁶⁵ Zob. L. Godlewska [Exterus], *W karnawale*, w: tejsze, *Kwiat aloesu*, Warszawa, Nakładem Redakcji „Gazety Polskiej”, 1899, s. 40–51.

⁶⁶ Zob. A. Gruszecki, *Rugiwojscy. Powieść współczesna*, Warszawa, Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego, 1897, s. 132–136. Zdarzało się, że nauczyciel pochodzący z ubogiej rodziny trzymał się kurczowo posady i znosił upokorzenia ze strony rodziny, w której pracował. Pomagał rodzicom, *którzy odmawiając sobie kawałka mięsa, chwili spoczynku – do szkół go wysłali i teraz czekają plonów tej mozolnej, ciężkiej pracy* (G. Zapolska, *Menażeria*..., s. 39–41).

⁶⁷ A. Strug, *Z kroniki*..., s. 103–104, 109–111.

⁶⁸ E. Orzeszkowa, *Panna*..., s. 116.

o tyle, o ile ma dobry akcent francuski – gdzie dokuczać jej będzie tak samo jak tu oszukana łatwowierność i pocałunek, pocałunek ofiarowany za darmo⁶⁹. Starsze nauczycielki były bezpardonowo zwalniane z pracy, pomimo że w danym domu pracowały długo i ofiarnie⁷⁰.

Nauczycielki domowe pracujące zarówno w mieście, jak i na wsi były narażone także na niebezpieczeństwa natury moralnej. Najczęściej nie mogły wyjść za mąż, ponieważ były biedne i nie miały posagu⁷¹, więc tym łatwiej stawały się obiektem pożądań erotycznych mężczyzn związanych z domem, w którym udzielały lekcji⁷². Niezamężne kobiety, członkinie rodzin, widziały w nich swoje rywalki⁷³. Podobnie było w domach ziemiańskich na wsi⁷⁴, gdzie często był uważane za kobiety skłonne do romansów⁷⁵. Nieraz żony posądzały swoich mężów o romanse z nimi i zwalniały je z pracy⁷⁶. Także otoczenie niekiedy posądzało nauczycielkę o niemoralne prowadzenie się⁷⁷. A u podstaw autentycznej miłości nauczycielki stanu wolnego do bogatego mężczyzny widziano nieraz tylko motywy merkantylne⁷⁸. Zdarzało się, że nauczycielka, której opinia społeczna niesłusznie wyrobiła złą opinię, nie mogła znaleźć pracy. Jedna z nich była nawet zmuszona z tego powodu wstąpić do klasztoru⁷⁹.

*

Reasumując, należy stwierdzić, że autorzy wspomnień i dzieł literackich sporo uwagi poświęcają zagadnieniu trudnych uwarunkowań pracy nauczycieli domowych przełomu XIX i XX wieku, zarówno cudzoziemców, jak i Polaków. Ciężki los nauczycieli był przyczyną tego, że niektóre młode dziewczęta nie chciały być nauczycielkami. Wyrazicielką ich postawy jest stwierdzenie jednej z nich: *Nie myślę wcale zostać nauczycielką, latać za groszowymi lekcjami po błocie i słocie, i słuchać rad i wskazówek różnych kwok i gęsi*⁸⁰. Jednak na ogół nauczycielki mężnie znosiły swój los. Publicystka, powieściopisarka i tłumaczka Eugenia Żmijewska (1865–1923) pisze o jednej z nauczycielek: *była jedną z najdzielniejszych kobiet, jakie pocichu, ukradkiem przed ludźmi, walczą z wszelką niedolą, zapominając ustawicznie o sobie na rzecz drugich. Nikt z ust jej*

⁶⁹ S. Żeromski, *Oko za oko*, w: tegoż, *Wybór opowiadań*, opr. A. Hutnikiewicz, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2003, s. 105.

⁷⁰ Z. Niedźwiecka [Bohowityn], *Wyzyskiwani...*, s. 310–320.

⁷¹ Zob. J. Zacharyasiewicz, *Posag. Powieść*, Warszawa, M. Glücksberg, 1872, s. 18–24 i nast.

⁷² Zob. E. Orzeszkowa, *Marta...*, s. 49–55, 59–61, 64–65 i nast.; B. Prus, *Emancypantki*, t. 2..., s. 45–75; Z. Niedźwiecka [Bohowityn], *Wyzyskiwani...*, s. 173–198, 219–240, 274–309; H. J. Pajzderska [Hajota], *Zgubiona...*, s. 18–25, 35–67 i nast.

⁷³ Zob. Z. Niedźwiecka [Bohowityn], *Wyzyskiwani...*, s. 94–100, 170–173.

⁷⁴ Zob. H. Mniszkówna, *Trędowata*, t. 1..., s. 50–59.

⁷⁵ H. Sienkiewicz, *Nikt...*, s. 135.

⁷⁶ A. Skarbek-Sokołowska, *Czas...*, s. 50.

⁷⁷ G. Daniłowski, *Nego...*, s. 6–7.

⁷⁸ Zob. A. Gruszecki, *Dla miliona. Powieść*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1900, s. 335–250.

⁷⁹ Zob. J. Sawicka [Ostoja], *Z krainy duchów*, w: tejże, *Nowelle*, Warszawa, Nakładem Teodora Paprockiego, 1890, s. 264–283.

⁸⁰ A. Gruszecki, *U źródeł wiedzy. Powieść*, Warszawa, Nakładem Kasy Przeworności i Pomocy Warszawskich Pomocników Księgarskich, 1914, s. 40.

nie słyszał skargi na los, który się nigdy do niej nie uśmiechnął przez cały czas jej życia⁸¹. To właśnie tego typu nauczyciele wnieśli wielki wkład w krzewienie oświaty nie tylko w ziemiańskich dworach oraz domach bogatych przemysłowców i bankierów, ale także, zazwyczaj nieodpłatnie, wśród dzieci pochodzących z warstw biedniejszych.

BIBLIOGRAFIA

Arcydziela nowelistyki pozytywizmu, wybór i posłowie E. Pieścikowski, Szczecin, Wydawnictwo Glob, 1989.

Bałucki M., *Pisma wybrane*, t. 9: *Nowele i humoreski*, Kraków, WL, 1956.

Czapska M., *Europa w rodzinie*, Warszawa, Res Publica, 1989.

Daniłowski G., *Nego. Nowele*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1904.

Dąbrowska M., *Noce i dnie*, t. 2, Kraków, Wydawnictwo Greg, 2005.

Faleński F., *Sama jedna. Opowiadanie*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1877.

Gnatowski [Łada] J., *Sweet boy. Trzy nowele*, Lwów, Towarzystwo Wydawnicze, 1904.

Godlewska [Exterus] L., *Kwiat aloesu*, Warszawa, Nakładem Redakcji „Gazety Polskiej”, 1899.

Graybner S., *Na warszawskim bruku. Szkic powieściowy oraz drobiazgi: Mój romans – nowela, Nie z fantazji – nowela, Bez ręki – powiastka, Nemezis – powiastka, Słaby argument – fantazja, Słowo honoru – fantazja, List sieroty – obrazek, Moralny koń – facecja, Guwerner – ramotka*, Lwów, Jakubowski & Zdurowicz, 1894; Warszawa, Gebethner i Wolff, 1894.

Grudziński S., *Nowele: Zamieć zimowa, Koncert, List bezimienny, Nr. 2564, Śnieżycy, Lala, Okno na poddaszu*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1887.

Gruszecki A., *Dla miliona. Powieść*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1900.

Gruszecki A., *Rugiwojscy. Powieść współczesna*, Warszawa, Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego, 1897.

Gruszecki A., *U źródła wiedzy. Powieść*, Warszawa, Nakładem Kasy Przerobności i Pomocy Warszawskich Pomocników Księgarskich, 1914.

Iwaskiewicz J., *Książka moich wspomnień*, Warszawa, Czytelnik, 1975.

Jackowski T. G., *W walce o polskość*, Kraków, WL, 1972.

Kamiński [Gamaston] G., *Opowiadania*, Warszawa, Nakład „Wędrowca”, 1906.

Kieniewicz A., *Wspomnienia z zamierzchlej przeszłości*, przygotował do druku S. Kieniewicz, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.

⁸¹ E. Żmijewska, *Jutro. Powieść współczesna*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1912, s. 55.

Korczak J., *Dzieci ulicy, Dzieci salonu*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona, 1992.

Kowerska Z., *W suchowskim dworze. Powieść dla młodego wieku z 6 rycinami Ant. Kamińskiego*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1904.

Kraszewski J., *Ładny chłopiec. Powieść współczesna*, Kraków, WL, 1976.

Krzemieniecka H., *Pod cichą falą. Szkice i obrazki: Przed wyrokiem, Szczęście rodzinne, Troska przekwitłej elegantki*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1902.

Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewięćcycych, wyboru pamiętników XVIII–XIX w. dokonały D. Stępniewska i B. Walczyna, Warszawa, NK, 1983.

Kutyłowska [Leta] H., *Wspomnienia z Podola (1898–1919)*, Warszawa, Czytelnik, 2003.

Lam J., *Głowy do pozłoty. Powieść*, opr. S. Frybes, Wrocław, Zakład Narodowym im. Ossolińskich, 1953.

Malewska H., *Apokryf rodzinny*, Warszawa, PIW, 1977.

Marrené [Morzkowska] W., *Pensjonarki: Z pamiętników pensjonarki, Pieszczocha*, Wypracowanie, Warszawa, Skład Główny w Księgarni Sennewalda, 1901.

Mniszkówna H., *Trędowata*, t. 1, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Reporter, 2002.

Niedźwiecka [Bohowityn] Z., *Wyzyskiwani. Powieść*, Warszawa, Wydawnictwo Księgarni Teodora Paprockiego, 1903.

Obiezierska H., *Jedno życie prywatne na tle życia narodu polskiego w wieku XX*, Bydgoszcz, Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej, 1995.

Orzeszkowa E., *Marta*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1979.

Orzeszkowa E., *Opowiadania*, Warszawa, Czytelnik, 1971.

Orzeszkowa E., *Pamiętnik Wacławy. Ze wspomnień młodej panny*, t. 2, Warszawa, Czytelnik, 1959.

Orzeszkowa E., *Pan Graba*, Warszawa, Czytelnik, 1971.

Paderewski I. J., *Pamiętniki*, spisała M. Lawton, przełożyły W. Lisowska, T. Mogilnicka, Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1986.

Pajzderska [Hajota] H. J., *Co życie dało, Nowelle i obrazki. Z portretem autorki*, Warszawa, Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego, 1886.

Pajzderska [Hajota] H. J., *Wymarzone spotkanie, Nemezys serca, Czemu ciebie tu nie ma? Ostatni kosz, Przeciągnięta struna, Kwiat paproci pana Leonarda*, Kraków, Nakład J. K. Żupańskiego & K. J. Heumanna, 1887.

Papi T. J., *Ognisko rodzinne. Powieść dla młodzieży z rysunkami*, Warszawa, Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego, 1894.

Potocka z Działyńskich A., *Mój pamiętnik*, Krosno, Nakładem Rodziny, 2003.

Prus B., *Emancypantki*, t. 2, Warszawa, PIW, 1973.

Prus B., *Nowele*, t. 2, wyboru dokonała I. Orlewiczowa, Warszawa, PIW, 1974.

- Prus B., *Szkice i obrazki*, t. 1, Warszawa, LSW, 1948.
- Sapieżyna z Windisch-Graetzów M., *My i nasze Siedliska*, Kraków, WL, 2004.
- Sawicka [Ostoja] J., *Nowelle*, Warszawa, Nakładem Teodora Paprockiego, 1890.
- Sienkiewicz H., *Nowele*, t. 1–2, Warszawa, PIW, 1987.
- Skarbek-Sokołowska A., *Czas udreki i czas radości. Wspomnienia*, Wrocław Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977.
- Strug A., *Kronika Świeciechowska*, Warszawa, Czytelnik, 1958.
- Urbanowska Z., *Księżniczka*, Warszawa, Wydawnictwo Kama, 1999.
- Zacharyasiewicz J., *Posag. Powieść*, Warszawa, M. Glücksberg, 1872.
- Zagórski W., *Pan radca. Powieść*, Warszawa, Nakładem redakcyi Słowa, 1891.
- Zapolska G., *Nowele*, t. 2, Kraków, WL, 1958.
- Żeromski S., *Wybór opowiadań*, opr. A. Hutnikiewicz, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2003.
- Żmijewska E., *Jutro. Powieść współczesna*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1912.
- Żółtowska z Puttkamerów J., *Inne czasy, inni ludzie*, Londyn, Nakładem Księgarni Polskiej, 1959.

Work conditions of private tutors in the territory of Poland at the turn of the 19th and 20th centuries

Summary

The purpose of this study is to describe the work conditions of tutors teaching children in their family homes at the turn of the 19th and 20th centuries in the territory of Poland, which was at that time under the rule of Russia, Prussia and Austria. Polish memoirs and novels provided the source material for the study, as they best depict the problems tutors had at that time. There were too many teachers on the labour market, so Polish employers most willingly employed tutors of foreign origin. Tutors from Poland and from abroad were not always treated well or paid well by their employers. The fate of Polish female tutors was especially rough. They earned very little money and were overworked. In order to make ends meet, they had to teach children in several homes distant from each other every day. As a result of poor food and bad clothing, they were prone to various illnesses, which sometimes ended in death. The tough fate of tutors was the reason for a young persons' unwillingness to undertake the teaching profession. On the whole, however, teachers bravely lived their lives and with great devotion educated not only children from aristocratic and middle-class families, but also taught those from lower classes.

Keywords: Polish education at the turn of the 19th and 20th centuries, home education, teacher at the turn of the 19th and 20th centuries.

HANNA WÓJCIK-ŁAGAN
Kielce

ŻANNA KORMANOWA O NAUCE HISTORYCZNEJ I NAUCZANIU DZIEJÓW. WYBRANE REFLEKSJE (LATA 40. I 50. XX W.)

PRZESZŁOŚĆ, TERAŹNIEJSZOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ W POGŁADACH
Ż. KORMANOWEJ

Droga życiowa Żanny Kormanowej była burzliwa, pełna zaangażowania i tajemnic. Konsekwencją, a także skutkiem doświadczeń osobistych i tych dotyczących szerszej perspektywy, czyli sytuacji społeczno-politycznej, były poglądy na dzieje i wkład w przebudowę polskiej historiografii na wzór stalinowski. Sama zafascynowana stalinizmem wywarła znaczący wpływ na kształt nauki historycznej w latach 40. i 50. XX w. (aktywna w działalności naukowej i dydaktycznej była także w kolejnych dekadach) i skutecznie „zaszczepiła” na gruncie szkolnym stalinowską wersję dziejów¹. Ż. Kormanowa stojąc na czele tej grupy historyków,

¹ Obszerne zyciorysy Ż. Kormanowej odnajdujemy w publikacjach: R. Stobiecki, *Historiografia PRL. Ani dobra, ani mądra, ani piękna... ale skomplikowana*, Warszawa, Wydawnictwo Trio, 2007, s. 32; F. Tych, *Kormanowa Żanna*, w: *Słownik biograficzny działaczy polskiego ruchu robotniczego*, t. III, red. F. Tych, Warszawa, Wydawnictwo Muzeum Niepodległości, 1992, s. 296–298; H. Wójcik-Łagan, *Związki nauki z nauczaniem w powojennych wypowiedziach Żanny Kormanowej (lata 40. i 50. XX w.)*, w: *Wokół historii... Historia wokół. Studia*, red. A. Konopka i A. Brzostek, Białystok, Wydawnictwo Prymat, 2013, s. 157–162. O politycznym i oświatowym tle z uwzględnieniem aktywności Ż. Kormanowej piszą: B. Jakubowska, *Przobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*, Warszawa, Wydawnictwo Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986. Kilka podstawowych danych dla czytelnika: Ż. Kormanowa (z domu Zelikman albo Zeligman, pseud. Zosia, Zofia, Orm) urodziła się 14 sierpnia 1900 r. w Łodzi w polskiej rodzinie pochodzenia żydowskiego. Zmarła 3 sierpnia w Warszawie w 1988 r. Od 1915 r. była związana z Socjaldemokracją Królestwa Polskiego i Litwy i interesowała się literaturą marksistowską, m.in. pracami: Karła Kauts’ego i Karola Marksa. Od 1918 r. była aktywna w działalności łódzkiej Rady Delegatów Robotniczych, zaś od grudnia 1918 r. działała w szeregach Komunistycznej Partii Robotniczej Polski (później Komunistycznej Partii Polski). Studiowała najpierw medycynę, a potem historię na Uniwersytecie Warszawskim. Ukończyła także studia dziennikarskie na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, natomiast nie ukończyła studiów prawniczych podjętych w 1926 r. na UW. Dnia 12 grudnia 1927 r. zdała egzamin nauczycielski przed Państwową Komisją Egzaminacyjną w Warszawie i uzyskała dyplom Nauczyciela Szkół Średnich z historii jako przedmiotu głównego i nauki obywatelskiej jako przedmiotu pobocznego. Po wybuchu II wojny światowej, w listopadzie

którzy podjęli się przebudowy polskiej historiografii w duchu stalinowskim, mogła zaznaczyć swoją niekwestionowaną pozycję z kilku powodów: osobiście weryfikowała realia radzieckie, osiągnięcia radzieckiej marksistowskiej historiografii, znała też przyszłe efekty zastosowania w polskiej nauce historycznej podstaw metodologii marksistowskiej². Jej zasługi dla skutecznej aplikacji stalinowskiego modelu nauki historycznej ujawniły się w formowaniu struktur organizacyjnych nauki historycznej (tworzenie nowych partyjnych katedr historii), w formułowaniu założeń metodologicznych stalinowskiego modelu na gruncie polskiej historiografii (wyjaśnienie pojęcia partyjności w nauce historycznej), w konstruowaniu obrazu przeszłości w narracjach naukowych. Optowała za stalinowską definicją marksizmu, która miała być szczególnie przydatna dla polskich historyków.

1939 r. wyjechała z Warszawy do Białegostoku i w tym mieście prowadziła działalność pedagogiczną. Po wybuchu wojny niemiecko-radzieckiej wraz z mężem Pawłem Kormanem, związanym z ruchem komunistycznym, wyjechała do Stalingradu. Po śmierci męża przebywała w osadzie Chropnik pod Swierdłowskiem, a od jesieni 1943 r. przebywała w Moskwie, gdzie nawiązała współpracę ze Związkiem Patriotów Polskich, pracowała w Komitecie do Spraw Dzieci Polskich w ZSRR (tzw. Kompoldietie), a od 1 grudnia 1943 r. rozpoczęła współpracę z Instytutem Słowianoznawstwa Akademii Nauk ZSRR i Katedrą Słowian Zachodnich i Południowych. Jesienią 1944 r. Ż. Kormanowa wróciła do Polski i od 10 listopada objęła stanowisko najpierw kierownika Wydziału Wydawniczego, a następnie Naczelnika Wydziału Programowego w Resorcie Oświaty PKWN. W listopadzie tego roku (do 1948 r.) została dyrektorem Departamentu Reformy Szkolnictwa i Wychowania (po przekształceniu PKWN w Rząd Tymczasowy). W grudniu 1944 r. wstąpiła do Polskiej Partii Robotniczej i rozpoczęła okres błyskotliwej kariery politycznej, równoległe rozwijała aktywność naukową, którą rozpoczęła w latach 30. XX w. Do śmierci zajmowała się transformacją idei marksistowskiej do nauki, nauczania. Prowadziła intensywną partyjną działalność organizacyjną, m.in. na UW, w Marksistowskim Zrzeszeniu Historyków, była członkiem Komitetu Centralnego PZPR, w Instytucie Kształcenia Kadr Naukowych przy KC PZPR (od 1956 r. Instytut Nauk Społecznych), w Instytucie Historycznym PAN.

² Z racji szczupłości ram artykułu autorka dokonała wyboru źródeł i opracowań dotyczących teoretycznych podstaw nauk historycznych i jej uwarunkowań politycznych. Przytacza źródła historyczne oraz opracowania wydane głównie po 2000 roku: Z. Libiszowska, *Przegląd wydawnictw historycznych*, w: „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1953, nr 3–4, s. 129–132; *Pierwsza konferencja metodologiczna historyków polskich. Przemówienia, referaty, dyskusja*, T. I., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1953, s. 139; J. Stalin, *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, Warszawa, KiW, 1950, s. 51; J. Maternicki, *Historia i historycy. Studia i szkice historiaraficzne*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005, s. 25; R. Stobiecki, *Historia pod nadzorem, Spory o nowy model historii w Polsce (II połowa lat czterdziestych – początek lat pięćdziesiątych)*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1993, s. 37, 47; T. P. Rutkowski, *Nauki historyczne w Polsce 1944–1970. Zagadnienia polityczne i organizacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007, s. 23–235; G. G. Iggers, *Historiografia XX wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 71–70; A. F. Grabski, *Zarys historii historiografii polskiej*, wyd. II, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 198–201; R. Stobiecki, *Historiografia PRL...*, s. 69–84; A. Wierzbicki, „Prawda jest i może być tylko w rękach klasy robotniczej”. *Z dziejów zasady partyjności nauki historycznej w Polsce*, w: *Klio Polska. Studia i materiały z dziejów historiografii polskiej po II wojnie światowej*, red. A. Wierzbicki, Warszawa, Wydawnictwo Neriton, Instytut Historii PAN, 2008, s. 145; M. Hirszowicz, *Pułapki zaangażowania. Intelktualiści w służbie komunizmu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2001; A. Wierzbicki, *Europa w polskiej myśli historycznej i politycznej XIX i XX w.*, Warszawa, Wydawnictwo Trio, 2009, s. 250–254; Z. Romek, *Zinstytucjonalizowana autocenzura historyków polskich w czasach stalinowskich*, w: *Klio Polska...*, s. 105–143; T. P. Rutkowski, *Rola Wydziału Historii Partii KC PPR/PZPR w kształtowaniu polityki historycznej w Polsce (1946–1956)*, w: *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, red. S. M. Nowinowski, J. Pomorski, R. Stobiecki, Łódź, Wydawnictwo Instytut Pamięci Narodowej, IPN, 2008, s. 359, 361–368; Ż. Kormanowa, *Zagadnienie partyjności w nauce historycznej*, w: *Pierwsza konferencja...*, s. 139; *Polskie Towarzystwo Historyczne 1886–1956. Księga jubileuszowa z okazji zjazdu jubileuszowego PTH w Warszawie 19–21.X.1956*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1958, s. 49–193.

Brzmiała następująco: *Marksizm jest nauką o prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa, nauką o rewolucji uciskanych i wyzyskiwanych mas, nauką o zwycięstwie socjalizmu we wszystkich krajach, nauką o budownictwie społeczeństwa komunistycznego*³. Tę definicję z myśli Józefa Stalina⁴ Ż. Kormanowa przytoczyła, uzasadniając adekwatność metodologii marksistowskiej w wyjaśnianiu tezy o jedności nauki i partyjności (jej zdaniem każda nauka historyczna była partyjną, historia zawsze uzasadniała ideologie). Rozumiała to następująco. Ograniczenia poznania historycznego wynikające z braku źródeł można było niwelować teorią rozwoju społecznego, a w szczególności teorią rewolucyjnej klasy, tzn. klasy robotniczej. W połączeniu z praktyką dawało to dodatkowe pola do badania historycznego. Prawdziwy obiektywizm (tzw. zasada prawdy obiektywnej) rozumiała jako ten, który uzasadniał niekwestionowane zadania budowy społeczeństwa, a w nim pojedynczego człowieka stale doskonalącego się w zakresie kulturowym. Badacz zaś, przyjmujący postawę bojownika przekonanego do filozofii przemian, czuwał nad ugruntowaniem świadomości socjalistycznej. Tematyka podejmowanych zagadnień i problemów musiała uzasadniać stan współczesny i ówczesną kondycję „mas ludowych”. Stąd badacz, utożsamiający się z ideą walki, sięgał do tych epok, które tłumaczyły *genezę mas, ich walk klasowych* [rozumianych jako wytwór określonego systemu stosunków produkcji, jako ich dziejowa konieczność w kapitalizmie, jako ustroju „wyzyskiwaczy” – H. W. Ł.], *ich wielki wkład do historii (zasada postępowości)*⁵. W badaniach podstawowe znaczenie miały metody: krytyki i samokrytyki, wykorzystane w motywacji *optymizmu poznawczego* polegającego na perspektywie *nowych zadań badawczych*, w odkrywaniu przeszłości ze *stanowiska marksistowskiego*⁶. Punktem odniesienia były dla niej daty 1944 lub 1945, które rozpoczynały nową jakość w ocenie dziejów. Korzeni dnia współczesnego historycy mieli poszukiwać w okresie reformacji i odrodzenia, w II połowie XVIII w., w końcu XIX w. i początkach XX w. Te czasy uznała Ż. Kormanowa za przełomowe w polskiej historii – czasy, w których ukryte były źródła postępu inspirującego następowanie kolejnych formacji społeczno-politycznych. Kresem była budowa ustroju socjalistycznego jako optymalnego w sensie potrzeb społecznych.

Na przełomie lat 40. i 50. XX w. rozpoczęła się akcja „N” (od słowa nauka), w której Ż. Kormanowa wzięła aktywny udział. Akcja polegała ona na podporządkowaniu całego życia naukowego władzy. Przemodelowaniu podstaw instytucjonalnych nauki historycznej służyło stworzenie struktury na czele z Instytutem Historii PAN, instytucjami partyjnymi z jednoczesnym upośledzeniem roli uniwersytetów (tworzenie uniwersyteckich katedr historii ZSRR i dziejów najnowszych) i Polskiego Towarzystwa Historycznego⁷. Obowiązujący stał się

³ Ż. Kormanowa, *Zagadnienie partyjności...*, s. 139.

⁴ J. Stalin, *Marksizm...*, s. 51.

⁵ Ż. Kormanowa, *Zagadnienie partyjności...*, s. 136; A Wierzbicki, *„Prawda jest...”*, s. 145.

⁶ Ż. Kormanowa, *Zagadnienie partyjności...*, s. 138, 139.

⁷ Z. Romek, *Zinstytucjonalizowana autocenzura...*, s. 105–143.

model badań teoretyczno-metodologiczny wyjaśniający ściśle określony obraz przeszłości narodowej i powszechnej, wynikający z analizy zgodnej z marksizmem-leninizmem. Propagowano go m.in. na powszechnych zjazdach historyków polskich⁸. Wkład bohaterki moich rozważań polegał na relacjonowaniu debat prowadzonych w radzieckim środowisku historycznym i zaszczerpieniu na polskim gruncie zaleceń do realizacji. Na I Kongresie Nauki Polskiej (od 29 czerwca do 2 lipca 1951 r. w Warszawie) wygłosiła referat, w którym nakreśliła dyrektywy metodologiczne, krytycznie odniosła się do dotychczasowej historiografii, zwłaszcza międzywojennej. Skrytykowała m.in. postawy twórcze historyków i określiła je jako: *nacjonalistyczne, klerykalne, kosmopolityczne, zmitologizowane*. O takie postawy posądziła m.in. Ludwika Kolankowskiego, Jana Cynarskiego, Adama Próchnika, Ludwika Krzywickiego, a więc badaczy związanych z różnymi ideami politycznymi. Zasadnicze inklinacje „nowej” nauki historycznej miały natomiast polegać na przyjęciu „nowego początku” i takiej ocenie przeszłości, która pozwalała formułować zadania na przyszłość. Odrzucenie „burżuazyjnej” historiografii (umacniającej kapitalizm) i zastąpienie jej inspiracją marksizmem-leninizmem stało się priorytetem. W planie badań dziejopisów pojawiły się obligatoryjne tematy: historia rolnictwa i przemysłu, historia walk klasowych, tradycja rewolucyjnej współpracy z siłami postępu w Polsce i w Rosji, dzieje najnowsze 1918–1951. W wygłoszonych przez Ż. Kormanową referatach dominowała postawa pryncypialności, presji ideologicznej i niezachwianego przekonania o słuszności „nowych” idei. Prowadziło to do uproszczeń i upowszechniania czarno-białych schematów. Poparli ją m.in.: Tadeusz Daniszewski, Józef Gutt, Leon Grosfeld, Józef Kowalski, Roman Werfel, historycy, którzy rozpoczynali kariery naukowe przed II wojną światową, i młodzi historycy, którzy ukończyli studia już po wojnie⁹. Cechowało ich przekonanie o słuszności idei i wzorców radzieckich, często postawy koniunkturalne. Ż. Kormanowa należała do grupy afirmującej władzę i jej argumenty w nauce i nauczaniu¹⁰. Uległa stalinowskiej historiozofii.

⁸ R. Stobiecki, *Historiografia PRL...*, s. 187–188; T. P. Rutkowski, *X Powszechny Zjazd Historyków Polskich w polityce władz PRL*, w: *Klio...*, s. 213–218; A. Wierzbicki, *Europa w polskiej...*, s. 236–240.

⁹ R. Stobiecki, *Historiografia PRL...*, s. 289–270. Zob. też: Tenże, *Historia pod nadzorem*, Łódź 1993; Tenże, *Stalinowska mitologizacja idei postępu*, w: *Historia – Mity – Interpretacje*, red. A. Barszczewska-Krupa, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1996; A. Czyżewski, *Historycy wobec destalinizacji – próba analizy postaw*, w: *Klio...*, s. 187–211; M. Hirszowicz, *Pułapki zaangażowania...*, s. 128–129; M. Kula, *Dobrymi chęciami piekło wybrukowane. Refleksje nad Marksistowskim Zrzeszeniem Historyków*, w: *Społeczeństwo w dobie przemian. Wiek XIX i XX. Księga Jubileuszowa Profesor Anny Żarnowskiej*, red. M. Nietyksza, A. Szwarz, K. Sierakowska, A. Janiak-Jasińska, Warszawa, Wydawnictwo „DiG”, 2003.

¹⁰ Stefan Kieniewicz, wybitny badacz dziejów Polski w XIX w., wyszczególnił niewielką grupę tych historyków, która nie publikowała lub publikowała niewiele, liczniejsza grupa podejmowała problematykę, która nie interesowała władzy z politycznego punktu widzenia. Byli także badacze dziejów afirmujący władzę i najliczniejsza grupa dziejopisów, która częściej lub rzadziej „szła” z władzą na kompromisy. Nie ulega wszakże wątpliwości, że historycy wpływali na poziom świadomości społecznej. Sfera emocji i psychologia zachowań zdecydowanie utrudniały rozwiązywanie powojennych dylematów politycznych. Zob. R. Stobiecki, *Historiografia PRL...*, s. 10.

Zdaniem Aleksandra Wata (1900–1967) stalinizm jako doktryna nosił w sobie wiele cech charakterystycznych dla teologii, jak pisał: *teologii Boga chamów, ale teologii*. W innym miejscu A. Wat przyznawał, że *stalinizm jest syntezą religii i magii*¹¹. Przekształcenie stalinizmu w świecką teologię było rezultatem z jednej strony silnego oddziaływania nań tradycyjnych, rosyjskich wzorów kulturowych, z drugiej zaś widocznego w środowisku ideologów partyjnych dążeń (od momentu narodzin bolszewizmu) do rewizji klasycznego marksizmu. Potrzebny był władca aspirujący do „rządu dusz” i polityka jako narzędzie manipulacji. Zdaniem A. Wata cały system komunistyczny społecznie i psychoideologicznie opierał się na idei i praktyce walki¹², wszędzie obecny był wróg, co doprowadzało do eliminacji coraz szerszych kręgów społeczeństwa. Charakterystyczne dla stalinizmu było przeplatanie się fali represji i liberalizacji w chwili, gdy nastąpiła już granica ludzkiej wytrzymałości, tworzenie silnego aparatu biurokratycznego czuwającego nad poprawnością społeczeństwa. Kolejną sprawą charakteryzującą stalinizm był klucz semantyczny. Język oparty na antonimach „biały” lub „czarny” instrumentalizował postawy, myśli, edukował społeczeństwo w znaczeniu „podpowiadania”, co ono ma robić, kreował pożądany świat.

Przesilenie październikowe 1956 r. przyniosło zmiany w postaci rekonstrukcji struktur organizacyjnych nauki historycznej, nastąpiła wymiana pokoleniowa („pałeczkę” przejęli historycy wykształceni po II wojnie światowej, w zmienionych realiach społeczno-politycznych). Marksizm w wersji stalinowskiej tracił dynamikę, pojawiły się nowe poglądy metodologiczne. Badacze dziejów zajęli się także nowymi problemami. Po okresie dominacji historii społeczno-gospodarczej i dziejów ruchu robotniczego pojawiły się analizy w zakresie historii kultury i struktur społeczno-politycznych, a nawet uwzględniono dzieje Kościoła. Odbywało się to jednak pod nadzorem władzy czuwającej nad przestrzeganiem zasad marksizmu w jego wersji politycznej.

REFLEKSJE DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE Ż. KORMANOWEJ. POSTULATY DO REALIZACJI

Ż. Kormanowa wykazywała wielką troskę o to, aby wizja przeszłości preferowana przez władzę znalazła odzwierciedlenie w szkole. Historia szkolna stała się ważnym „ogniwem” frontu ideologicznego, narzędziem władzy w indoktrynacji politycznej dzieci i młodzieży. Odpowiednio spreparowana wiedza historyczna (półprawdy, uproszczenia, zakłamania) niefachowo przekazywana uczniom (regres w metodach nauczania), pogłębiała ich niewiedzę. Można wręcz skonstatować, że po 1948 r. dominował i obowiązywał stalinowski model nauczania (pasywno-kontemplacyjny). Symptomy pewnego ożywienia, nawiązujące do

¹¹ Za: R. Stobiecki, *Historiografia PRL...*, s. 33.

¹² Tamże, s. 33, 35–38.

międzywojennego dorobku dydaktyczno-historycznego, pojawiły się po październikowej odwilży 1956 r.¹³

Doświadczenia praktyczne w charakterze nauczyciela historii Ż. Kormanowa zdobywała w warszawskim gimnazjum Zofii Kaleckiej jeszcze przed II wojną światową, natomiast teoretyczny wpływ na edukację historyczną miała w czasie pobytu na terenie ZSRR. Była wówczas autorką programu historii¹⁴. Według tego programu miały się kształcić dzieci polskie, które w czasie wojennym znalazły się na terenie ZSRR. Z oczywistych powodów nie mógł on być kontynuacją przedwojennych koncepcji programów nauczania i musiał być zgodny z założeniami ideowymi ZPP. W tym dokumencie, w jego części pt.: **Material dla nauczyciela** znalazło się zagadnienie dotyczące sprawy znaczenia Polski w dyplomacji międzynarodowej, wypowiedzi marszałka J. Stalina w sprawie polskiej oraz deklaracja rządu radzieckiego w kwestii wschodnich granic Polski. Autorka nie zastosowała jeszcze w tej koncepcji programu periodyzacji wynikającej z teorii marksistowskiej (przyjęła uzasadnienia polityczne podziału okresów) według kryterium ustrojowego zgodnego z formami życia i pracy ludzi (feudalizm, kapitalizm), ale szybko uległo to zmianie. W tym programie nauczania Ż. Kormanowa zwracała uwagę np. na ciężką dolę chłopów wyzyskiwanych przez szlachtę, agresywne działania szlachty na wschodzie, zaniedbanie ziem zachodnich, konieczność współpracy ze wschodnim sąsiadem, który odżegnywał się od związków z polityką caratu i był zainteresowany wspólną z Polską walką z okupantem niemieckim (interpretacja stosunków polsko-niemieckich była ważnym czynnikiem wychowawczym) oraz wyrażał chęć odbudowy Polski. Poszczególne hasła programowe egzemplifikowały przykłady. Z powodu braku podręczników nauczyciele wykorzystywali artykuły historyczne z „Nowych Widnokręgów” i „Wolnej Polski”, albo sięgali do podręczników radzieckich. Takie wątki tematyczne, jak: antyniemieckość, solidarność słowiańska, pesymistyczna wizja dziejów Polski wynikająca z win Polaków, znalazły się w powojennych koncepcjach kształcenia historycznego. Warto jeszcze podkreślić, że wykład kompendiów do historii był niezwykle drobiazgowy i często „suchy”. Zwracam w tym wypadku uwagę na podręcznik **Historia starożytna** (pod redakcją A. W. Miszulina, wyd. II, Warszawa 1950), który jako piąty przekład wydania oryginału rosyjskiego w oparciu o polski przekład trzeciego wydania w Moskwie w 1945 r. ukazał się w 1950 r. pod redakcją Ż. Kormanowej. Twórczyni powojennego modelu szkolnej edukacji

¹³ B. Wagner, *Szkola publiczna w Polsce w XX wieku. Zarys dziejów społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s. 202–282; J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży, problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń, Wydawnictwo TNOiK „Dom Organizatora”, 1998, s. 46–47; Tenże, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, w: *Historia, społeczeństwo, wychowanie*, red. J. Maternicki, M. Hoszowska, P. Sierzęga, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003, s. 29; M. Hoszowska, *Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2002, s. 35–45.

¹⁴ *Program historii Polski (projekt) dla klas III–IV i VI–VII szkół dla dzieci polskich w ZSRR*, Moskwa 1944. Za: B. Jakubowska, *Przeobrażenia...*, s. 78; M. Hoszowska, *Praktyka...*, s. 35–85.

historycznej przyczyniła się także do powstania podręcznika wykorzystywanego na lekcjach języka polskiego i historii w klasie IV (*Czytanki polskie na klasę IV*, red. Z. Łuczec, Moskwa 1944, cz. I: *Kraj lat dziecińczych* i II: *Gdziekolwiek jesteście*). Warto podkreślić, iż w doborze treści czytanek (również jako ich autorka) Ż. Kormanowa miała wpływ na pojawienie się w nich elementów zwiastujących zmianę orientacji historiograficznych i obligatoryjność podstawowych kategorii metodologicznych historii marksistowskiej (na gruncie szkolnym „podanych” w uproszczeniu): zagrożenia niemieckiego (wstrząsające wspomnienia dzieci, które przeżyły agresję niemiecką w 1939 r.), odmiennosć losów dzieci pochodzących z „niższych” (ciężko pracujących) i „wyższych” sfer. Ż. Kormanowa w czytance *Rozproszeni po świecie* wskazywała na zjawisko emigracji traktowane jako ucieczka przed biedą i represjami, np. powstaniowymi, politycznymi (emigracja socjalistów), przed wojną (agresja niemiecka). Braterstwo broni ze Związkiem Radzieckim gwarantowało taką Polskę, która w jednakowym stopniu miała zadowolac chłopą, robotnika i inteligenta. Kwestie te były obrazowane fragmentami historycznej literatury pięknej, a wątki współczesne dotyczyły bohaterskich walk z Niemcami na Zachodzie i na terenie ZSRR, których „zbiorowym” bohaterem byli żołnierze polscy, partyzanci radzieccy oraz dzieci. Zaledwie wspomniany etap pracy politycznej i oświatowej Ż. Kormanowej już wskazuje na klasowy charakter proponowanej analizy dziejów w programach nauczania i podręcznikach, zwłaszcza w wyjaśnianiu dziejów I i II Rzeczypospolitej, i w niewielkim jeszcze, ale stopniowym zarysowywaniu wizji dziejów w ujęciu społecznym. Ż. Kormanowa na inspirację czerpała z ustaleń radzieckiej nauki historycznej¹⁵.

Takie wizje przeszłości, terażniejszości i przyszłości respektowała Kormanowa, będąc aktywną autorką koncepcji reformy szkolnej, konsultowaną np. na krajowych naradach nauczycieli – członków PPR (13 i 14 maja 1945 r. i na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym, zwołanym przez Ministerstwo Oświaty w Łodzi – od 18 do 22 czerwca 1945 r.). Jako uczestniczka Zjazdu Ż. Kormanowa wygłosiła referat pt.: *Zasady przebudowy programów szkolnych* (inne, które pre-

¹⁵ Sprawy związane z przebudową polskiej oświaty powojennej, z rozwiązaniami programowo-organizacyjnymi i ideologicznymi dotyczącymi szkolnictwa są omówione m.in. w pracach.: S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolinskich, 1974, s. 19–74 i nast.; B. Potyrała, *Środowisko nauczycielskie w Polsce po 1944 roku*, w: *Nauczyciele w procesie przemian oświatowych*, red. B. Potyrała, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1992, s. 76; F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indokrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997, s. 110, 121; J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001, s. 178, 197, 209; S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2005, s. 37–111; W. J. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton, 2006, s. 13, 14, 16, 25, 30 i in.; Tenże, *Polska Administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski 2010, s. 115, 116, 121 i in.; Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2010, s. 17 i nast.; D. Kozmian, *Przemiany polityczno-ustrojowe w Polsce i ich wpływ na formowanie oblicza wychowawczego szkoły w latach 1949–1956*, w: *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, T. III, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010, s. 30 i nast.

zentowały projekt ministerialnej koncepcji reformy szkolnej, ogłosili: Stanisław Skrzeszewski, *Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce*; Władysław Bieńkowski – wiceminister w Ministerstwie Oświaty, *Zasady reformy ustroju szkolnego*). W referatach sformułowano postulatywne zalecenia, wg których treści nauczania i wychowania musiały być zgodne z potrzebami państwa i narodu, zaś programy nauczania dostosowane do przeobrażeń społeczno-ustrojowych państwa, oparte już na założeniach Manifestu PKWN¹⁶. W referacie m.in. Ż. Kormanowej pojawiła się kwestia kształtowania naukowego poglądu na świat. Jej doprecyzowanie nastąpiło w wypowiedzi delegata Ministerstwa Oświaty Włodzimierza Michajłowa na posiedzeniu komisji przyrodniczo-geograficznej. Skonstatował mianowicie, że oznaczało to: *rozumienie [przez uczniów – H. W. Ł.] jedności świata organicznego i głównych zasad jego ewolucyjnego rozwoju*¹⁷. Można to uznać za zapowiedź kształtowania światopoglądu materialistycznego. Kormanowa zwróciła także uwagę na konieczność położenia głównego akcentu na problematykę antyfaszystowską i antyniemiecką. Przyjęto jej sugestię (o czym była mowa w publikacjach dla nauczycieli, np. aby nawiązywać do tradycji i kultury ludu polskiego i klasy robotniczej jako współgospodarzy kraju). Warto podkreślić także, że pojawił się ciekawy wątek uwzględnienia w programach nauczania wartościowych pierwiastków kultury ludowej i ich wkładu do kultury ogólnonarodowej, ale też propozycja nauczania historii wsi i jej mieszkańców. Zalecano położenie akcentu na dzieje ruchu ludowego i przybliżenie sylwetek jego wybitnych przedstawicieli. Ważne także były sprawy dotyczące wsi współczesnej¹⁸. Postulat ten można uznać za oryginalny, nawiązujący do społecznych aspektów życia ludzi w „duchu” szkoły historiograficznej *Annales* (był sformułowany przed czasem stalinizacji polskiej szkoły). W programach nauczania anonsowano zagadnienia dotyczące przyłączonych do Polski Ziemi Zachodnich i Północnych i szeroko pojętego słowiaństwa. Panteon postaci, który egzemplifikował idee postępu i historycznego dorobku demokracji polskiej oraz zasług chłopów i robotników, tworzyli: Stanisław Staszic, Hugo Kołłątaj, Joachim Lelewel, Maurycy Mochnacki, Stanisław Worcell, Stanisław Konarski. Na zarzuty „odhumanizowania” treści programowych Ż. Kormanowa odpowiadała argumentem o potrzebie industrializacji kraju, ale też doceniała takie treści humanistyczne, jak: poszanowanie człowieka, prawdy, wolności i sprawiedliwości (wzmocniono przede wszystkim cele poznawcze). Znaczenie szczególne miało kształtowanie nowego stosunku do pracy dla dobra państwa (w odróżnieniu od pracy w okresie okupacji naznaczonej kolaboracją z Niemcami).

¹⁶ *Ministerstwo Oświaty. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945 r.*, Warszawa, Wydawnictwo PZWS, 1945, s. 59, 83.

¹⁷ Za: S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo...*, s. 45.

¹⁸ C. Nowarski, *Chłopi polscy w podręcznikach historii 1945–1980*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006, s. 45–110.

Ż. Kormanowa poszukiwała skutecznych sposobów recepcji haseł nowej wizji polskiej przeszłości i wyznaczników metodologicznej przebudowy polskiej historiografii. Właśnie w pierwszych dokumentach programowych dotyczących nauczania historii, będących prowizorycznym przystosowaniem programów przedwojennych do nowych warunków społeczno-politycznych¹⁹, a przede wszystkim w uwagach do programu doprowadzonego do zakończenia II wojny światowej, zgodnie z sugestiami Ż. Kormanowej, odwołano się do, wynikających z „nowego” spojrzenia na przeszłość, dyrektyw uwzględniających w historii szkolnej: dzieje gospodarcze i społeczno-ustrojowe, historię chłopów i robotników oraz ruchów demokratycznych, zwłaszcza XIX i XX w. Problematyka okresu najnowszego w dziejach Polski musiała być potraktowana szczególnie obszernie w aspekcie prześladowań okupanta niemieckiego i walki z nim. Oczywiście w dyrektywie nie uwzględniono wkroczenia wojsk radzieckich na ziemie wschodnie 17 września 1939 r.

W tym nowym modelu edukacji historycznej znalazł się także zamysł oddziaływań propagandowych na najmłodszych uczniów. Ż. Kormanowa była mianowicie autorką pogadanek prehistorycznych (2 półrocze klasy II i 1 półrocze klasy IV), które obowiązywały w szkole powszechnej od 1946 r. Powoływała się na wzory angielskie, belgijskie i francuskie, a sama inicjatywa programowa miała przynieść skutek w postaci zapoznania uczniów z ewolucją gatunku ludzkiego, z wartością pracy towarzyszącej człowiekowi od zarania dziejów (praca jako przyjemność, a nie smutny obowiązek). Jeden z wątków tego programu dotyczył zagadnień genezy człowieka, jego rozwoju, zmian klimatu, np.: *Jak wyglądał pierwszy człowiek i świat kiedy się pojawił*. Oferowano uczniom tematykę życia codziennego ludzi (rozpalanie ognia, sporządzanie posiłków, polowania). Nauczyciele korzystali z podręcznika Zofii Podkowińskiej pt. ***Człowiek w czasach przedhistorycznych. Książka dla nauczyciela prehistorii*** (Warszawa 1946, wyd. II 1947), a uczniowie z podręcznika Janiny Przeworskiej pt. ***Życie ludzi w dawnych wiekach*** (Warszawa 1946, wyd. II 1947, wyd. III 1948, wyd. IV 1949, wyd. V 1950, wyd. VI 1951, wyd. VII 1952). Ciekawa oferta dydaktyczna została jednak skrytykowana z powodów m.in. ideologicznych (potraktowano ją jako zamiar walki ze światopoglądem chrześcijańskim) oraz za niedostosowanie problematyki do wieku i możliwości uczniów, którzy nie rozumieli pojęcia czasu, przestrzeni i innych pojęć historycznych, nie znali mapy. Możemy uznać ten pomysł metodyczny za próbę „unaukowienia” nauczania historii, ale to w efekcie doprowadziło do uproszczeń, propagandowych ujęć. Można skonstatować, iż do 1948 r. u podstaw szkolnego nauczania historii leżała motywacja: wyznaczenia szkolnej historii przede wszystkim zadań poznawczych, oferująca metodę badania naukowego (zapoznanie uczniów z pojęciami, związki nauki z rzeczywistością), uwolnienia jej od serwitutów wychowawczych (jak miało to miejsce w latach

¹⁹ *Program historii (tymczasowy) w szkole średniej ogólnokształcącej*, Warszawa 1945.

trzydziestych XX w.). „Pogłębienia” wiedzy zamierzano dokonać, uwzględniając w programach nauczania historię powszechną, włączając dzieje słowiańszczyzny zachodniej, wschodniej i południowej. Ż. Kormanowa postulowała rezygnację z chaotycznego wykładu skupiającego „sztuczne” połączenia historii politycznej, społeczno-gospodarczej i kulturalnej na rzecz ustystematyzowania wątków (odpowiednio dozowanych) na rzecz ukazania wzajemnych zależności faktów. Proponowała zmianę kryteriów doboru faktów historycznych, tzn. aby z zakresu historii gospodarczej wybrać zagadnienia dotyczące organizacji i techniki pracy wytwórczej. Z historii ustroju „zacerpnąć” podstawowe pojęcia tej dyscypliny: ustrój pierwotny, niewolniczy, feudalny, kapitalizm itp. Z historii społecznej sugerowano wziąć pod uwagę: dzieje chłopów i robotników, opisać „wyzyskiwaczy”: magnaterię i szlachtę. Z historii politycznej należało zaakcentować szczególnie mocno stosunki słowiańsko-niemieckie i polsko-niemieckie, odejść od tendencyjnego sposobu prezentacji, adekwatnego dla przedwojennych programów nauczania i kompendiów do historii, zaznaczyć kwestię Bałtyku i polskiej granicy północnej oraz zachodniej (sprawa Śląska i Zaolzia, Pomorza Zachodniego i Prus Wschodnich). Historia kultury w sensie tradycji, nawiązania do dorobku reformacji, miała także pozycję priorytetową. Jako cezurę „zamykającą” dzieje na różnych poziomach edukacji szkolnej przyjęto rok 1939. Materiał w takim kształcie stanowił – zdaniem Ż. Kormanowej – wystarczającą podstawę do rozważań o teraźniejszości, do czego przykładano wielką wagę²⁰. Poszerzenie sfery poznawczej nie oznaczało całkowitej rezygnacji z celów wychowawczych. Wymienione treści budowały postawy uczniów w ocenie np. położenia społecznego chłopów, błędnej polityki zagranicznej prowadzącej do ekspansji na wschód. Można skonstatować, że podejmowane przez historyków problemy badawcze docierały na grunt szkolny w postaci uproszczonej, często dla uczniów niezrozumiałej, w narracji szkolnej mnożyły się „białe plamy”.

Wskazane powyżej teoretyczne tendencje w nauczaniu historii po 1948 r., które kształtowały się w atmosferze walki z hasłem apolityczności szkoły po ponownym objęciu teki ministra oświaty przez Stanisława Skrzyszewskiego²¹, skonkretyzowały się w postaci wygórowanych celów poznawczych, nakładających na uczniów umiejętności wiązania wydarzeń z czasem i przestrzenią, chronologicznego uszeregowania faktów, ustalania związków przyczynowo-skutkowych, a nawet rozumienia stosunków gospodarczych w dziejach i ich afiliacjach z ustrojem społeczno-politycznym. Związek nauki z nauczaniem objawił się w postaci pojęcia „unaukowienia”. W szkole podstawowej spowodowało ono wysoki stopień trudności treści, z którymi mieli zapoznać się uczniowie. Jednak nie potrafili oni poznać, a tym bardziej zrozumieć złożonych pojęć historycznych,

²⁰ B. Jakubowska, *Przeobrażenia...*, s. 111.

²¹ *Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Historia*, Warszawa 1947. W jego przygotowaniu oprócz Ż. Kormanowej uczestniczyli m.in.: Natalia Gąsiorowska, Maria Dłuska, Marian Henryk Serejski, Hanna Połowska, Tadeusz Manteuffel, Witold Kula, Janina Przeworska. W tej grupie znajdowali się wybitni polscy historycy, niektorzy z nich aktywni także w okresie międzywojennym.

takich jak: „stosunki społeczne”, „stosunki gospodarcze”, „ustrój polityczny”, „republika”, „demokracja”, „dobra kulturalne”. Z całą pewnością uczniowie klasy VIII nie mogli analizować zależności stosunków społeczno-politycznych od warunków produkcyjnych i gospodarczych i egzemplifikować ich faktami. W postawach wychowawczych oczekiwano umocnienia poczucia przynależności do narodu i państwa, gotowości do ponoszenia ofiar na rzecz ojczyzny oraz obrony sprawiedliwości i demokracji.

Nie wnikając w treści *Instrukcji programowej dla szkół jedenastoletnich na rok szkolny 1948/49*²², przypominam hasło ideologicznej osi programowej szkoły jedenastoletniej, które brzmiało następująco: *Polska Ludowa na tle współczesnego świata oraz kształtowanie się jej w dziejowej walce i pracy*. Dyrektywy podjęte na naradzie oświatowej Polskiej Partii Robotniczej (30 października 1948 r.) sankcjonowały rolę historii szkolnej jako służebnej wobec władzy. Upolitycznienie treści nauczania i dostosowanie ich do rzeczywistości *zaostrzonej walki klasowej* wymagało ich zmiany i wzmocnienia w programach nauczania *elementów ideologii marksizmu-leninizmu*. Natomiast *nowe metody marksistowskiego nauczania* stosowane według *marksistowskiej koncepcji pedagogicznej*, czerpiącej z *dorobku nauki radzieckiej*, miały ukształtować młodego Polaka w myśl *zasad najwznioślejszej etyki, etyki socjalistycznej*. Wspomniana narada była inspiracją do rewizji programów nauczania i podręczników szkolnych na wszystkich szczeblach szkolnictwa w celu wyeliminowania pozostałości *reakcyjnych*, wzbogacenia treści nauczania ideologią materializmu historycznego, silnego zaakcentowania roli Związku Radzieckiego przodującego w walce o pokój i demokrację. Te wskazania i postulaty znalazły się w *Wytycznych Ministerstwa Oświaty dla autorów prac programowych w 1948 r.*²³ Dokument ten był bardzo istotny, będąc swoistą kropką nad i w debacie o celach edukacji historycznej. Zalecał zastosowanie: *zasady nauczania wychowującego, materialistycznego, wychowanie w socjalistycznym stosunku do pracy i własności społecznej, ekspozowanie postępowych obrazów z przeszłości, ale przy jednoczesnym odrzuceniu wyjątkowości i misyjności narodu polskiego*. Sygnalizował potrzebę wychowania w duchu internacjonalizmu, braterskiego porozumienia z innymi narodami. W kryteriach selekcji i oceny treści programowych musiały być uwzględnione: *marksizm-leninizm jako ideologia zwycięska, wyjaśniająca rzeczywistość, będąca drogowskazem na przyszłość, inspirująca jako teoria metodologiczna, idealna w postępowaniu badawczym*. Sprawą priorytetową było respektowanie w treściach nauczania *ZSRR jako przyjaciela i sojusznika w walce z kapitalizmem i jego kulturą*. Wyjaśniano, że kapitalizm poniósł klęskę w budowaniu szczęśliwych społeczeństw i w osiąganiu postępu. W ramach rewizji treści programowych należało uwzględnić także zagadnienia związane z walką klasową na wsi

²² Zob. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty z 1948 r. Nr 7, poz. 127.

²³ Za: S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo...*, s. 204.

i z motywami jej wydobycia z zacofania kulturowego i technicznego, zwracano uwagę na wielkie znaczenie budowania spółdzielczości i wszelkich form pracy zespołowej kształtujących nowe relacje społeczne. Dyżurnymi pojęciami obecnymi na lekcjach historii stały się: *zręby socjalizmu, walka klasowa, rozwój sił wytwórczych, uspołecznienie gospodarki, obóz imperializmu, obóz socjalizmu motor dziejów, naukowy pogląd na świat moralność socjalistyczna* i in.²⁴ Naukę historii należało oprzeć na metodzie materializmu historycznego rozumianego jako wiązanie faktów historycznych z historią społeczno-gospodarczą (historia polityczna i kultury determinowane były dziejami gospodarczymi) i walką klasową. Historia szkolna tłumaczyła patriotyzm jako postawę solidaryzującą się z ludowością, internacjonalizmem, a wykazaną w walce o wyzwolenie społeczne i narodowe, jednocześnie demaskującą nacjonalizm. Warto zwrócić uwagę na język celów nauczania zawartych w programach zwłaszcza do historii i nauki o Polsce i świecie współczesnym. Propagandowy, ideologiczny w stawianiu z góry założonych tez, nakazujący, zniechęcający nauczycieli²⁵.

Takie koncepcje formułowała i popularyzowała Ż. Kormanowa, a ich adresatami byli nauczyciele historii w latach 40. i 50. XX w. Upowszechniała je w postaci wskazówek do zastosowania m.in. na łamach „Wiadomości Historycznych”, czasopisma dla nauczycieli, i w prasowych organach partyjnych, np. w „Nowych Drogach”²⁶. W tych publikacjach określiła zasady doboru treści nauczania: 1. Wiodącą rolę historii gospodarczej, 2. Poszerzenie „materiału” o problematykę powszechnodziejową, 3. Priorytetowe potraktowanie kwestii chłopskiej i robotniczej. Filozoficzne, zgodne z materializmem historycznym i dialektycznym, wymagania metodologiczne polegały – jak już wspominałam – na uzyskaniu efektu w postaci umiejętności uczniów w klasycznej interpretacji faktów i procesów historycznych i wyjaśnianiu powiązań struktur gospodarczych z ustrojem społeczno-politycznym i z życiem kulturalnym. Myślenie historyczne

²⁴ Powyższe konkluzje dotyczące założeń nowych programów nauczania padły z ust Józefa Barbaga w maju 1949 r. na zjeździe inspektorów szkolnych. Zob. J. Barbag, *Zagadnienie programów szkolnych i wyników nauczania*, Warszawa, PZWS, 1949.

²⁵ Charakterystycznym przykładem propagandowej narracji są programy nauczania i instrukcje programowe z lat 1950/51–1954/55. Zob. S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo...*, s. 206–207; H. Konopka, *Obraz Kościoła i wartości kultury chrześcijańskiej w Polsce Piastowskiej w podręcznikach historii dla szkół podstawowych i średnich w latach 1944–1956*, w: *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, 1999, s. 212–230; Taż, *Religia w szkołach Polski Ludowej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 1997.

²⁶ Ż. Kormanowa, *Założenia naukowe i ideowe nowego programu historii dla szkoły podstawowej*, w: „Wiadomości Historyczne” 1948, nr 1, s. 15–23; Taż, *W świetle doświadczeń nauki radzieckiej*, tamże 1949, nr 1, s. 1–9; Taż, *Вопросы учопуи*, tamże 1949, nr 2, s. 53–55. Zob.: Taż, *O radzieckiej nauce historycznej*, w: „Kwartalnik Historyczny” 1951, z. 2, s. 58–84; Taż, *Programy nauczania i zaagadnienie podręcznika*, w: „Nowa Szkoła” 1947, nr 2–3, s. 61 i nast.; Taż, *Zagadnienie demokratycznej przebudowy szkolnictwa*, w: „Nowe Drogi” 1947, nr 4; J. Schöenbrenner, K. Szymborska, „Wiadomości Historyczne” w latach 1948–1953 (okres łódzki), w: „Rocznik Łódzki”, T. XV, 1971, s. 29–57; J. Rulka, „Wiadomości Historyczne”, w: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa, Wydawnictwo Juka, 2004, s. 417–418.

miało w tym zadaniu odegrać rolę decydującą²⁷. Podstawowa kategoria nauki historycznej, historyzm w interpretacji Ż. Kormanowej dla nauczycieli, brzmiała następująco: *Historyzm jako zasada badania każdego przedmiotu w jego genezie, rozwoju i zanikaniu, jako zasada badania każdego zjawiska w świetle rządzących nim prawidłowości i zależności, w świetle ścierania się zawartych w nim sprzeczności – pozwala myśli ludzkiej na podsumowanie olbrzymiego doświadczenia dziejowego, na zgeneralizowanie tego dorobku poznawczego w skali najszerzej – w obiektywne naukowe kategorie i prawidłowości. Na tej drodze historia dojrzała do rzędu nauki przodującej w humanistycznym poznaniu, stanowiącej system wiedzy o przeszłości, teraźniejszości i perspektywach przyszłościowego rozwoju ludzkości, uzbudowującej nasze myślenie w trwałe dyspozycje i obiektywne normy genetycznego, dialektycznego ujmowania i wartościowania przedmiotów i zjawisk*²⁸. Z całą pewnością Kormanowa doceniała wagę myślenia historycznego i aktualizacji jako zabiegu dydaktycznego polegającego na tłumaczeniu współczesności genezą historyczną. Przede wszystkim jednak podkreślała rangę dziejów w humanistycznym kształtowaniu człowieka. Jednocześnie jej propozycja realizacji tego zadania była oparta na fałszywych podstawach ideologicznych i propagandowych. Sprawy nie ułatwiała operowanie kategoriami niezrozumiałymi dla uczniów: *teoria kapitalizmu, teoria socjalizmu*²⁹. Odwoływanie się do prac J. Stalina – np. *Ekonomiczne problemy socjalizmu w ZSRR...* (1950); *O materializmie dialektycznym i historycznym...* (1938); *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa...* (1950)³⁰ – stało się obligatoryjne dla historyków, którzy wykładnią klasyków marksizmu mogli zwalczać „antynaukowe” teorie historiograficzne. Na gruncie szkolnym dzieła J. Stalina, najwyższego autorytetu we wszystkich dziedzinach nauki, wspierały nauczycieli w kształtowaniu naukowego poglądu na świat, tzn. w wyjaśnianiu, że rzeczywistością rządzą obiektywne prawa, które służą społeczeństwu, w rozumieniu wagi produkcji w dziejach, w pojmowaniu zależności między bazą i nadbudową, roli jednostki i mas w historii. Tacy autorzy jak wcześniej Natalia Gąsiorowska, Aleksander Szaniawski, a potem Ż. Kormanowa, Jerzy Dowiat i Kinga Szymborska pisali o tym na łamach periodyków dla nauczycieli, popularyzowali dorobek radzieckiej nauki historycznej³¹ (historię

²⁷ Ż. Kormanowa, *Założenia naukowe...*, s. 15–23; Zob. Red., *Nowy program historii*, w: „Wiadomości Historyczne” 1949, nr 4, s. 3–10.

²⁸ Ż. Kormanowa, *Założenia naukowe...*, s. 15.

²⁹ *Program nauki w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Historia*, Warszawa 1952.

³⁰ Za: S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo...*, s. 216.

³¹ N. Gąsiorowska, *Historia społeczno-gospodarcza w nauce i nauczaniu*, w: „Wiadomości Historyczne” 1948, nr 1, s. 5–14; A. Szaniawski, *J. Stalin o kształtowaniu się rozwoju i historycznych losach narodów*, tamże 1949, nr 5, s. 10–25; Ż. Kormanowa, *W świetle doświadczeń nauki radzieckiej*, tamże 1949, nr 1, s. 5–9; Taż, *W stulecie „Manifestu Komunistycznego”*, tamże 1948, nr 1, s. 77–84; Taż, *I Kongres Nauki Polskiej*, tamże 1951, nr 4, s. 62–63; W. Orłów, *Niektóre zagadnienia nauczania historii w świetle nauki Józefa Stalina o bazie i nadbudowie*, tamże 1953, nr 2, s. 90–100; J. Dowiat, *Nieśmiertelne nauki Józefa Stalina – wytyczna pracy nad kształtowaniem światopoglądu naukowego młodzieży*, w: „Historia i Nauka o Konstytucji” 1953, nr 1, s. 30–38; Tenże, *Nowa faza pracy nad kształtowaniem światopoglądu uczniów*, tamże 1953, nr 2, s. 15–20; K. Szymborska, *Z zagadnień kształtowania naukowego poglądu na świat*, tamże, s. 12–15.

szkolną w tym zadaniu od roku szkolnego 1952/53 wspierała Nauka o Konstytucji. Zlikwidowano przedmiot Nauka o Polsce i o świecie współczesnym, a jego problematykę włączono do programów historii w klasach VII i XI³²).

Warto wszakże zauważyć, że zbyt trudne podręczniki do historii i zawarte w nich schematyczne ujęcia, język przepełniony trudnymi, niedostosowanymi do możliwości percepcyjnych uczniów pojęciami politycznymi i ekonomicznymi spowodowały krytykę w początku lat 50. XX w.³³ Brak podstawowej wiedzy historycznej, błędne uogólnienia, niezajomość chronologii, niedostatek umiejętności myślenia historycznego, o którym pisała Ż. Kormanowa, niezajomość mapy historycznej, niezrozumienie związków między faktami – wszystko to ujawniło się w badaniach wyników nauczania i niepowodzeniach na corocznych egzaminach wstępnych na uczelnie wyższe³⁴. Dlatego m.in. z tych powodów historia nie należała do ulubionych przedmiotów uczniów.

W miarę upływu czasu rozważania Ż. Kormanowej o pożądanym modelu nauki historycznej i jej związkach z nauczaniem dziejów doprowadziły autorkę do niepodlegających dyskusji tez. Metodologiczne aspekty nauki historycznej pojawiły się np. w podręczniku *Historia Polski 1864–1945. Materiały do nauczania w klasie XI* (1950), który Kormanowa redagowała i była jego współredaktorem. Jest w nim odzwierciedlona charakterystyczna dla tamtego okresu koncepcja nowej syntezy, której osią był układ formacji społeczno-ekonomicznych, adekwatny dla dziejów Polski II połowy XIX i XX w., układ sił globalnych w postaci zwalczającego się kapitalizmu i socjalizmu. Przypomnijmy raz jeszcze, że nowa periodyzacja dziejów Polski dostosowana była do radzieckiego podziału historii powszechnej na pięć epok – formacji społeczno-ekonomicznych (komunizm pierwotny, niewolnictwo, feudalizm, kapitalizm i socjalizm). Głównym tłem do rozważań była historia ruchu robotniczego, a w analizie skutków, najważniejszą siłą sprawczą była rewolucja socjalistyczna w Rosji i w krajach sąsiednich. II Rzeczypospolita jako państwo *burżuazyjno-obszarnicze* okazała się państwem wyzysku kapitalistycznego, niesuwerennym, niesprawiedliwym. Dopiero na jej gruncie powstało państwo o nowym porządku, sprawiedliwe i doskonałe³⁵.

³² C. Michurski, *Kierunek zmian w programie historii szkół ogólnokształcących*, w: „Historia i Nauka o Konstytucji” 1953, nr 3/4, s. 78–95.

³³ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo...*, s. 222–223.

³⁴ T. Słowikowski i K. Szymborska, *Uwagi o nauczaniu historii na podstawie wyników egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie*, w: „Historia i Nauka o Konstytucji” 1956, nr 1, s. 44–50; A. Bornholtzowa, *Z badań nad stanem faktycznym nauczania historii w szkole*, tamże, nr 6, s. 26–36.

³⁵ Dydaktyk historii Gryzelda Missalowa, która za kryterium periodyzacji przyjęła: stan sił i stosunków produkcji, walkę klas inspirowaną przemianami dziejowe oraz formy państwa i dominujące ideologie, opowiedziała się za stanowiskiem Ministerstwa Oświaty, tzn.: 1. Wspólnota pierwotna (prehistoria), 2. Kształtowanie się stosunków feudalnych (do 1138 r.), 3. Feudalizm (od 1138 – do poł. XVIII w.), 4. Formowanie się kapitalizmu (od połowy XVIII w. do 1864 r.), 5. Kapitalizm (1864–1944), z wyszczególnieniem kapitalizmu przedmonopolistycznego (1864–1900) i okresu imperializmu (1900–1944), 6. Socjalizm (od 1944). Zob. G. Missalowa, *Historia Polski, próba periodyzacji*, w: „Wiadomości Historyczne” 1951, nr 3, s. 20–35. Tę periodyzację odnajdujemy także w kompendium szkolnym autorstwa G. Missalowej i J. Schönbrennera, *Historia Polski dla klasy IV*, Warszawa 1953, s. 14.

Przyjęcie „schematycznego” podejścia do dziejów wprowadziło animatorów nowego początku w nauczaniu historii w pułapkę jednostronnego, czarno-białego postrzegania przeszłości, co w oczywisty sposób prowadziło do skrajnych, jednoznacznie negatywnych ocen (np. dla Kościoła, chrześcijaństwa, szkolnictwa jezuickiego, polityki wschodniej Józefa Piłsudskiego, przewrotu majowego interpretowanego jako początek faszyzacji kraju, bezwzględnego stosunku do klasy robotniczej, pacyfikacji Ukraińców i Białorusinów, ukazania endecji i sanacji jako współpracujących z okupantem, dyplomacji Józefa Becka jako popierającego agresję niemiecką) i jednoznacznie pozytywnych (np. reformacja, oświecenie, rewolucja październikowa). Narracja w kompendiach szkolnych, będąca pokłosiem haseł w programach do nauki historii³⁶, była bardzo drobiazgową, pełną ocen jednoznacznych, niepozostawiających wątpliwości w ocenie często złożonych wydarzeń, prądów, postaw. Pomijała wątki najazdu wschodniego sąsiada i jego skutki. Autorzy (m.in. Ż. Kormanowa) np. wkroczenie Rosjan 17 września 1939 r. przedstawiali jako wyzwalenie Zachodniej Ukrainy i Zachodniej Białorusi przez Armię Czerwoną. Bohaterka mojego artykułu analizowała okres wojny pod kątem postaw AK i ZWZ jako współpracujących z okupantem. Powstanie warszawskie zaś jako próbę zatrzymania armii wyzwolenczej³⁷. Zwłaszcza historia najnowsza podawana była zabiegom zafałszowania – np. jedynym twórcą odzyskania niepodległości w 1918 r. okazała się wielka socjalistyczna rewolucja październikowa. Pozostali uczestnicy historii zostali określani jako pogromcy (imperialiści)³⁸.

Po 1956 r. na fali przemian społeczno-politycznych nastąpiły pewne tendencje liberalne w stosunkach społeczno-politycznych. Ż. Kormanowa utrzymała jednak swoją pozycję decydenta rozstrzygającego o kształcie edukacji historycznej. Wskazuje na to podręcznik pod jej redakcją do nauki historii Polski³⁹. Należy wszakże zaznaczyć, że rozpoczął się proces odchodzenia od silnych tendencji ideologicznych i propagandowych (wskazuje na to dorobek dydaktyczno-historyczny Wandy Moszczeńskiej, Anieli Bornholtzowej)⁴⁰, choć proces profesjonalizacji polskiej dydaktyki historii trwał długo.

Ż. Kormanowa była reprezentantem partyjnej nauki historycznej, a więc gotowej do wykonywania dyrektyw, bezkrytycznej, pryncypialnej. Jej poglądy

³⁶ *Program nauki w jedenastoletniej szkole...*, s. 28–29.

³⁷ M. Dłuska i J. Schöenbrenner, *Historia Polski dla klasy IV*, Warszawa 1953, s. 14; B. Baranowska, H. Katz, S. Krakowski, M. Siuchniński, W. Zwolska, *Historia dla klasy VI*, red. M. Siuchniński, Warszawa 1951, s. 121; J. Dutkiewicz, N. Gąsiorowska, H. Katz, *Historia dla klasy VII*, Warszawa 1953, s. 171.

³⁸ G. Missalowa i J. Schöenbrenner, *Historia...*, s. 233; J. Dutkiewicz, N. Gąsiorowska, H. Katz, *Historia...*, s. 246.

³⁹ W. Kula, T. Daniszewski, W. Najdus, *Historia Polski 1864–1918, materiały do nauczania w klasie XI*, red. Ż. Kormanowa, Warszawa 1956, s. 174, 210.

⁴⁰ W. Moszczeńska, *Podstawy metodyczne nauczania historii w szkole*, w: *Z metodyki nauczania historii*, Warszawa, PZWS, 1957, s. 63–64; A. Bornholtzowa, *Podstawy nauczania historii w szkole*, tamże, s. 63–64; J. Maternicki, *Instytucjonalizacja i profesjonalizacja polskiej dydaktyki historii w XX w.*, w: *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Z. Ruta i R. Ślęczka, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003, s. 72–80.

dydaktyczno-historyczne wpisywały się w klimat czasu historycznego. Popularyzowała marksizm radziecki i w tym duchu pisała swoje publikacje. Wywarła wielki wpływ na kształt powojennej polskiej nauki historycznej i historii szkolnej. Dla takiej postawy charakterystyczne było operowanie czarno-białymi szablonami, bez odcieni szarości. Zasłużyła sobie na miano postaci kontrowersyjnej, ale także bardzo skomplikowanej. Z przedwojennej nauczycielki historii w Gimnazjum Zofii Kaleckiej przobraziła się w twórczynię i realizatorkę, poświęciła się służbie idei socjalistycznej, zafascynowała się nią, uwierzyła, że mogła być ona atrakcyjna dla innych. Należała do tych osób, które doprowadziły do recepcji na gruncie szkolnym w latach 40. i 50. XX w. podstawowych pojęć należących do stalinowskiego modelu nauki historycznej. Takie i każde inne postawy były determinowane doświadczeniami życiowymi. Nie jest to odkrycie, a pewna refleksja psychologiczna, która ma zastosowanie w każdym czasie historycznym.

BIBLIOGRAFIA

Źródła drukowane:

I. Opracowania, referaty zjazdowe, deklaracje programowe i inne

Barbag J., *Zagadnienie programów szkolnych i wyników nauczania*, Warszawa, PZWS, 1949.

Moszczeńska W., *Z metodyki nauczania historii. Podstawy metodologiczne nauczania historii w szkole*, Warszawa, PZWS, 1957.

Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945 r., red. S. Świdwiński, Warszawa, PZWS, 1945.

Pierwsza konferencja metodologiczna historyków polskich. Przemówienia, referaty, dyskusja, T. I., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1953.

Polskie Towarzystwo Historyczne 1886–1956. Księga jubileuszowa z okazji zjazdu jubileuszowego PTH w Warszawie 19–21. X. 1956, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1958.

Stalin J., *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, Warszawa, KiW, 1950.

II. Czasopisma (po 1945 roku) i dzienniki

„Historia i Nauka o Konstytucji” 1953, nr 1, 2, 3–4, 6; 1956, nr 1.

„Kwartalnik Historyczny” 1951, z. 2.

„Nowe Drogi” 1947, nr 4.

„Nowa Szkoła” 1947, nr 2–3.

„Rocznik Łódzki”, T. XV, 1971.

„Wiadomości Historyczne” 1948, nr 1; 1949, nr 1, 2, 4, 5; 1951, nr 3, 4; 1953, nr 2, 3/4.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty z 1948 r. Nr 7, poz. 127.

III. Programy nauczania

Program historii Polski (projekt) dla klas III–IV i VI–VII szkół dla dzieci polskich w ZSRR, Moskwa 1944.

Program historii (tymczasowy) w szkole średniej ogólnokształcącej, Warszawa 1945.

Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Historia, Warszawa 1947.

Program nauki w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Historia, Warszawa 1952.

IV. Podręczniki

Baranowska B., Katz H., Krakowski S., Siuchniński M., Zwolska W., *Historia dla klasy VI*, red. M. Siuchniński, Warszawa 1951.

Dłuska M. i Schönbrenner J., *Historia Polski dla klasy IV*, Warszawa 1953.

Dutkiewicz J., Gąsiorowska N., Katz H., *Historia dla klasy VII*, Warszawa 1953.

Missalowa G. i Schönbrenner J., *Historia Polski dla klasy IV*, Warszawa 1953.

Kula W., Daniszewski T., Najdus W., *Historia Polski 1864–1918, materiały do nauczania w klasie XI*, red. Ż. Kormanowa, Warszawa 1956.

Wybrane opracowania i słowniki

Chmielewski W. J., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton, 2006.

Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009), T. III, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.

Grabski A. F., *Zarys historii historiografii polskiej*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 2006.

Hirszowicz M., *Pułapki zaangażowania. Intelktualiści w służbie komunizmu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2001.

Historia – Mity – Interpretacje, red. A. Barszczewska-Krupa, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1996.

Historia, społeczeństwo, wychowanie, red. J. Maternicki, M. Hoszowska, P. Sierżega, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003.

Hoszowska M., *Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2002.

Iggers G. G., *Historiografia XX wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

Jakubowska B., *Przobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*, Warszawa, Wydawnictwo Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986.

Klio Polska. Studia i materiały z dziejów historiografii polskiej po II wojnie światowej, red. A. Wierzbicki, Warszawa, Wydawnictwo Neriton, Instytut Historii PAN, 2008.

Konopka H., *Religia w szkołach Polski Ludowej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 1997.

Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży, problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń, Wydawnictwo TNOiK „Dom Organizatora”, 1998.

Maternicki J., *Historia i historycy. Studia i szkice historioraficzne*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005.

Mauersberg S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.

Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2005.

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

Nauczyciele w procesie przemian oświatowych, red. B. Potyrała, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1992.

Nowarski C., *Chłopi polscy w podręcznikach historii 1945–1980*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.

Osiński Z., *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2010.

Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów, red. S. M. Nowinowski, J. Pomorski, R. Stobiecki, Łódź, Wydawnictwo Instytut Pamięci Narodowej, IPN, 2008.

Rutkowski T. P., *Nauki historyczne w Polsce 1944–1970. Zagadnienia polityczne i organizacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.

Słownik biograficzny działaczy polskiego ruchu robotniczego, t. III, red. F. Tych, Warszawa, Wydawnictwo Muzeum Niepodległości, 1992.

Spółczesność w dobie przemian. Wiek XIX i XX. Księga Jubileuszowa Profesor Anny Żarnowskiej, red. M. Nietyksza, A. Szwarc, K. Sierakowska, A. Janiak-Jasińska, Warszawa, Wydawnictwo „DiG”, 2003.

Stobiecki R., *Historiografia PRL. Ani dobra, ani mądra, ani piękna... ale skomplikowana*, Warszawa, Wydawnictwo Trio, 2007.

Stobiecki R., *Historia pod nadzorem. Spory o nowy model historii w Polsce (II połowa lat czterdziestych – początek lat pięćdziesiątych)*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1993.

Wagner B., *Szkoła publiczna w Polsce w XX wieku. Zarys dziejów społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.

Wartości w edukacji historycznej, red. J. Rulka, Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, 1999.

Wierzbicki A., *Europa w polskiej myśli historycznej i politycznej XIX i XX w.*, Warszawa, Wydawnictwo TRIO, 2009.

Wojdon J., *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.

Wokół historii... Historia wokół. Studia, red. A. Konopka i A. Brzostek, Białystok, Wydawnictwo Prymat, 2013.

W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi, red. Z. Ruta i R. Ślęczka, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003.

Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów, red. J. Maternicki, Warszawa, Wydawnictwo Juka, 2004.

Zanna Kormanowa on the teaching of history and art. Selected reflections from the 1940s and 1950s

Summary

The life of Żanna Kormanowa was stormy and full of commitment and secrets. Personal events as well as those of a wider scope, i.e. the social and political situation, influenced her outlook on history and her contribution to the “conversion” of Polish cinematography into the Stalinist model. Fascinated with Stalinism, she had a considerable impact on the shape of historical science in the 1940s and 1950s (she conducted research and didactic activity in subsequent decades as well) and effectively “embedded” the Stalinist version of history in schools. She earned the title of a controversial “participant in history”, yet at the same time she was a complicated figure. From being a pre-war history teacher in Zofia Kalecka Lower Secondary School she transformed into a creator and implementer of socialist ideology, to which she devoted herself. She became fascinated with it and believed it could be useful for others.

Keywords: politics, Marxism, Stalinism, historical science, historical education.

KAMILA GANDECKA
EWA JURCZYK-ROMANOWSKA
Wrocław

REFLEKSJA NA TEMAT *DUSZY NAUCZYCIELSTWA* – Z PERSPEKTYWY WSPÓŁCZESNEGO UCZNIĄ

Osobowość nauczyciela, jego talent i zdolności wychowawcze, jakość i przygotowanie zawodowe, a także miejsce i rola w społeczeństwie czy też jego sytuacja materialna to tematy wciąż aktualne i stanowiące ważny obszar badań prowadzonych w obrębie nauk humanistycznych i społecznych. Zdaniem Wincentego Okonia *nie ma na świecie takiego systemu edukacyjnego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo że są między tymi systemami znaczne różnice, panuje w nich zgoda co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy*¹. Na tej podstawie można stwierdzić, iż praca nauczyciela stanowi strategiczny element dla właściwego funkcjonowania systemu edukacyjnego i szkolnego².

Praktycznie od samego początku termin *nauczyciel* oznaczał *człowieka trudniącego się (najczęściej zawodowo) uczeniem kogoś, wykładowcę jakiegoś przedmiotu, udzielającego lekcje*³. Kojarzony był zatem i zarezerwowany głównie dla nauczycieli instytucjonalnych, których [...] *wyróżniał przede wszystkim udział w procesach uspołeczniania młodych pokoleń, przekazywania im dziedzictwa kulturowego w wymiarze powszechnym i doświadczenie bliskiej zbiorowości społecznej, jej życia materialnego i przejawów kultury*⁴. Uwzględniając perspektywę historyczną profesji nauczycielskiej, warto zaznaczyć, iż jej interpretacja

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 423.

² Por. M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, w: „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2, s. 125–126; W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, w: „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 15; C. Banach, *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiki*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 435.

³ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Internet, (dostęp: 8.11.2013 r.), dostępny: <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/nauczyciel>

⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2012, s. 24–25.

stanowi również wyznacznik dojrzałości danego społeczeństwa⁵. Zatem możemy wymienić następujące terminy, które w warstwie znaczeniowej opisywały osoby pełniące w społeczeństwie funkcję edukacyjną: „starszyzna rodowa”, mentorzy, kapłani, gubernatorzy, korepetytorzy młodzieży, a współcześnie – nauczyciele reprezentujący różne instytucje oświatowo-wychowawcze i opiekuńcze⁶.

Jak pisze Henryka Kwiatkowska: *Pojęcie nauczyciel ma długą historię, natomiast naukowa refleksja nad profesją nauczycielską jest stosunkowo późna, zwłaszcza wobec wyodrębnienia się nauczania jako szczególnej aktywności zawodowej człowieka. To wyodrębnienie przypada na przełom XVII i XVIII stulecia, natomiast naukowa refleksja pedeutologiczna pojawia się w latach trzydziestych XX wieku*⁷.

Krystalizowanie się nowej subdyscypliny pedagogiki, jaką jest nauka o nauczycielu, zbiegło się w czasie ze wzrostem zainteresowania (na przełomie XIX i XX wieku) sytuacją społeczną dziecka i jego prawami oraz rozwojem m.in. biologii, pediatrii, a także badań eksperymentalnych w dziedzinie psychologii i socjologii. W konsekwencji przyniosło to gruntowną zmianę w zakresie postrzegania istoty procesu wychowania, a co za tym idzie również roli wychowawcy⁸.

Pedeutologia, jako wyodrębniająca się dziedzina pedagogiki, ewoluowała od skupienia się na osobowości nauczyciela, przez koncentrację na poziomie i zakresie kształcenia oraz doksztalcenia nauczycieli, warunkach i efektach ich pracy, doborze do zawodu, do kluczowego pytania *skąd wiem, jak mam wychowywać?*⁹. W tym ostatnim stadium mieści się również orientacja krytyczna, z której wyłania się potrzeba wyzwolenia z zewnętrznych ograniczeń¹⁰. Stadia rozwoju naukowej refleksji o nauczycielu prezentuje poniższe zestawienie.

Tabela 1
Stadia rozwoju refleksji pedeutologicznej – kluczowe pytania

Stadium I	Stadium II	Stadium III
Pytanie o indywidualne wewnętrzne własności nauczyciela	Pytanie o kompetencje zawodowe nauczyciela	Pytanie o prawomocność wychowawczej ingerencji wychowani

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2012, s. 17.

Konieczność wyznaczenia wzoru „doskonałego” nauczyciela-wychowawcy-pedagoga stanowiła przedmiot dyskursu prowadzonego od samego początku w literaturze przedmiotu. Sposoby odkrywania poszczególnych koncepcji ideału

⁵ Tamże, s. 25.

⁶ S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 439.

⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 18.

⁸ Por. J. Miński, *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii*, w: „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9, s. 854; Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd...*, s. 443.

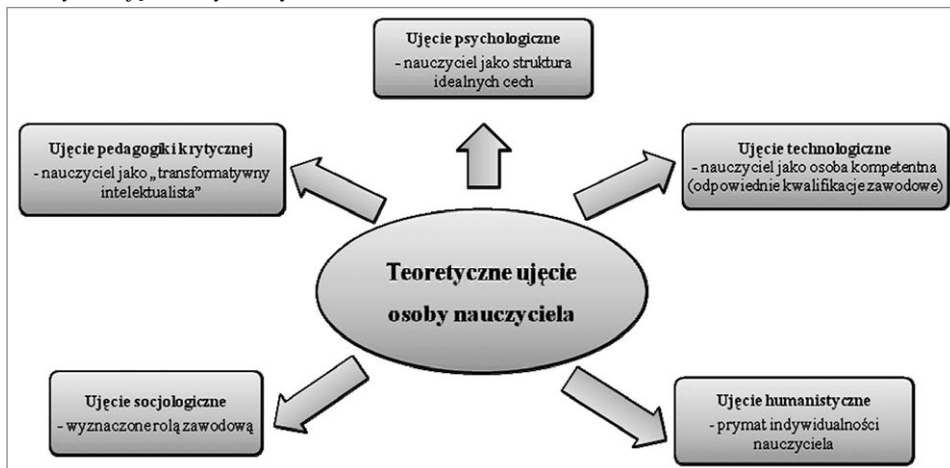
⁹ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 303; M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach...*, s. 127; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 18.

¹⁰ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 18.

nauczyciela, prezentowane zarówno przez polskich, jak i obcych badaczy, są ciekawe, ale również bardzo zróżnicowane i często pozostają ze sobą w całkowitej sprzeczności. Jak pisze W. Okoń: *Poszczególni autorzy bądź są pełni optymizmu w swoich poszukiwaniach idealnego nauczyciela [...], bądź cechuje ich ostrożność w tym względzie lub nawet zwątpienie czy pesymizm. Jedni chcieliby mieć nauczycieli – »silaczy«, nauczycieli – artystów, inni zadowolają się tym, co ma być tylko kondensacją pożądaných cech przeciętnego nauczyciela*¹¹. Rodzi się więc pytanie, co stanowi źródło formułowania się właściwego kanonu doskonałego nauczyciela: natura ludzka, wartości humanistyczne, sprawstwo zawodowe, perspektywiczne zadania edukacyjne, cele i ideały społeczne, polityczne, kulturowe? To właśnie te wymienione czynniki stanowią najpopularniejsze drogowskazy w procesie wyznaczania wzoru nauczyciela¹². Należy jednak zaznaczyć, iż określony ideał nauczyciela [...] *jest nie tylko użyteczną matrycą do oceny konkretnych nauczycieli oraz planowania kształcenia i doskonalenia kandydatów do tego zawodu, lecz jest również użytecznym narzędziem do samopoznania się nauczyciela, rozpoznania swoich nauczycielskich i profesjonalnych zalet i możliwości [...]*¹³. Wiedza ta jest niezbędna również do podjęcia świadomej aktywności w ramach autoedukacji.

Opisując osobę nauczyciela, można przyjąć różną perspektywę teoretyczną. We współczesnej literaturze pedeutologicznej zostały wyróżnione następujące koncepcje: psychologiczna, technologiczna, humanistyczna, socjologiczna i krytyczna. Wymienione teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela przedstawia poniższy schemat.

Teoretyczne ujęcie osoby nauczyciela



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 28–40.

¹¹ W. Okoń, *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, Warszawa 1962, s. 8.

¹² Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd...*, s. 444–445.

¹³ Tamże, s. 444.

Pierwsza z nich odwołuje się do wartości osobistej nauczyciela, przyjmując za kluczową kategorię strukturę jego idealnych cech. Wiedza o nauczycielu wyprowadzona jest tu z teorii biologiczno-psychologicznych, fenomenologii, filozofii idealistycznej, a także etyki oraz koncepcji nowego wychowania¹⁴. Reprezentantami tego nurtu myślenia o nauczycielu są m.in.: Jan Władysław Dawid¹⁵, Zygmunt Mysłakowski¹⁶, Stefan Szuman¹⁷, Mieczysław Kreutz¹⁸ i Stefan Baley¹⁹.

W perspektywie technologicznej nauczyciel jawi się jako osoba o odpowiednich kwalifikacjach zawodowych. Podejście to wyrasta z orientacji pozytywistycznej. Dlatego też to kompetencje, rozumiane jako zdolności i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, stają się główną kategorią określenia wzoru nauczyciela²⁰.

Prymat indywidualności nauczyciela wyrasta natomiast z humanistycznie zorientowanej pedagogiki i psychologii. W konsekwencji doprowadza to do tego, iż dobry nauczyciel nie jest synonimem wzoru idealnych cech osobowych czy też kompetentnego rzemieślnika. Dobry nauczyciel jawi się raczej jako [...] *życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość, kultywująca w sobie to, co sprawia, że jest osobą znaczącą, to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy*²¹.

Natomiast w podejściu socjologicznym ukazane jest uwikłanie nauczyciela w strukturę pełnionej roli społecznej, którą wyznacza określony zbiór norm i wartości przypisanych do tej profesji. Można więc stwierdzić, iż dla nauczyciela głównym źródłem satysfakcji jest sprostanie przepisom roli i wymaganiom stawianym przez społeczeństwo²².

Z kolei pedagogika krytyczna proponuje uznać nauczyciela za transformacyjnego intelektualistę, czyli aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego, który działa na rzecz demokracji. Nadrzędnym celem w jego pracy jest uczenie wychowanka umiejętności krytycznego czytania tekstów, wyrażania własnych sądów, ale przede wszystkim wytworzenie takiej atmosfery w procesie edukacji, aby uczeń czuł się jego współpartnerem. W tym ujęciu krytyka postrzegana jest przez nauczyciela jako środek do konstruktywnego działania. Wyraża się to w łączeniu języka sprzeciwu, oporu z językiem możliwości. W konsekwencji rozbudzone siły twórcze w nauczycielu i uczniu mogą doprowadzić do rozwiązania realnych problemów społeczności szkolnej²³. Takie rozumienie roli nauczyciela wychodzi poza obowiązujące schematy.

¹⁴ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*..., s. 29–33.

¹⁵ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1946.

¹⁶ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”?* w: *Osobowość nauczyciela*..., s. 69–90.

¹⁷ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, Katowice 1947.

¹⁸ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, Warszawa 1947.

¹⁹ S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*, w: W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*..., s. 209–259.

²⁰ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*..., s. 35–36.

²¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*..., s. 36.

²² Tamże, s. 38.

²³ Tamże, s. 39.

ZAŁOŻENIA KONCEPCJI *DUSZY NAUCZYCIELSTWA* WEDŁUG J. W. DAWIDA

Twórcą terminu *dusza nauczycielstwa* jest Jan Władysław Dawid, prekursor koncepcji osobowości nauczyciela na gruncie polskiej pedeutologii. Jak pisze W. Okoń: *Problemy nauczyciela, jego kształcenia, osobowości, jego funkcji społecznej były zawsze Dawidowi bliskie*²⁴. Już na samym początku swojej aktywności publicystycznej zdecydowanie krytykował on stanowisko, wedle którego [...] *dość jest mieć dzieci, ażeby potrafić je wychowywać, dość otrzymać świadectwo rządowe i dość jako tako płatne lekcje, ażeby zostać nauczycielem* [...]²⁵. J. W. Dawid uważał bowiem, że podstawowym czynnikiem decydującym o powodzeniu w pracy nauczyciela jest konkretna wiedza z zakresu psychologii i pedagogiki²⁶. Uważał jednocześnie, że pedagogiki nie można nauczyć się jedynie z książek, ponieważ fundament wiedzy nauczyciela opiera się na treściach głównie ze sfery psychologicznej, w związku z czym [...] *wykształcenie pedagogiczne polega na doskonałym przejściu się tymi pojęciami, poznaniu wszelkich ich związków i następstw, wreszcie, i to jest główne, na umiejętności obserwowania, i sądzienia wypadków konkretnych i traktowania zadań praktycznych w świetle tych pojęć podstawowych*²⁷. Poza tym autor podkreśla, iż bez takiej wiedzy nie jest możliwe świadome kierowanie procesem wychowawczym²⁸. Równocześnie dodaje, że nie należy spodziewać się, iż poznanie praw psychologicznych i pedagogicznych zagwarantuje nauczycielowi pokonanie wszelkich trudności pojawiających się w toku edukacji. Musi być on raczej nastawiony na samodzielne poszukiwanie własnych *dróg postępowania pedagogicznego*²⁹.

Według J. W. Dawida: *Wychowanie jest naturalnym procesem, czymś, co się staje tak, jak się jedynie stawać może i musi wedle praw rządzących fizycznym i duchowym organizmem człowieka. Ale w całej sprawie czynna jest jakaś siła kierownicza*³⁰. Tą siłą jest bez wątpienia nauczyciel, którego wartość w procesie wychowania zależy od tego [...] *czym jest* [...], *a raczej, za co się ma i czym jeszcze chciałby być*³¹.

²⁴ W. Okoń, *Dawid*, Warszawa 1980, s. 87.

²⁵ Tamże.

²⁶ Postulat ten po raz pierwszy został sformułowany przez J. W. Dawida w artykule *Jak się uczyć pedagogiki? Wskazówki dla samouków*, opublikowanym w numerze 4 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1890 roku.

²⁷ W. Okoń, *Dawid*..., s. 87–88.

²⁸ J. W. Dawid zadając sobie sprawę z dominującej roli wiedzy pedagogicznej w pracy nauczyciela, do 1910 roku znaczną część swojej działalności naukowej poświęcił na zgłębienie psychiki dziecka oraz opisanie i wyjaśnienie podstawowych zagadnień z zakresu teorii nauczania i wychowania. Wydał m.in. takie prace jak: *Wychowawcy powinni znać prawa rządzące ciałem i duszą* (1882), *O zarazie moralnej* (1886), *Nauka o rzeczach* (1892), *Inteligencja, wola i zdolności do pracy* (1911).

²⁹ W. Okoń, *Dawid*..., s. 87–88.

³⁰ J. W. Dawid, *O duszy*..., s. 5.

³¹ Tamże, s. 6.

W swojej koncepcji *duszy nauczycielstwa* Dawid kreśli obraz idealnej postawy nauczyciela-wychowawcy. Za punkt wyjścia przyjmuje on następujące założenie: [...] w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim³². Autor podkreśla, że to, jakim człowiekiem jest nauczyciel, określa jego wychowawczą moc oddziaływania na innych. Nauczyciel – zły człowiek stanowi sprzeczność samą w sobie. Rzeczywiście, taka osoba może [...] czasem nauczyć rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obca, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra³³. Dlatego też warunkiem koniecznym w profesji nauczycielskiej są odpowiednie kwalifikacje psychiczne, moralne i zawodowe.

Idąc dalej w rozważaniach na temat ideału nauczyciela, należy postawić następujące pytanie: jakie atrybuty powinien posiadać nauczyciel – wzór do naśladowania dla uczniów? J. W. Dawid wymienia wśród nich: *miłość dusz ludzkich* – rozumianą jako poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi, następnie poczucie odpowiedzialności i obowiązku za wyniki własnej pracy, potrzebę doskonałości, wewnętrzną zgodność z samym sobą, z własną społecznością i z narodem, odwagę moralną³⁴.

Cechą nadrzędną w wymienionym wyżej zestawieniu jest bez wątpienia *miłość dusz ludzkich*. Stanowi ona zarówno tło, jak i istotę powołania nauczycielskiego. Oznacza wychodzenie poza siebie, troszczenie się i bezinteresowne działanie na rzecz ucznia. Jej przedmiotem jest [...] *duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jego istoty duchowej*³⁵.

Kolejne cechy, takie jak: potrzeba odpowiedzialności, obowiązku oraz doskonałości, odnoszą się stricte do warsztatu pracy nauczyciela³⁶. Zdaniem J. W. Dawida: *Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczynić to w sposób najlepszy, najskuteczniejszy*³⁷. W tym kontekście koniecznym staje się poznanie przez nauczyciela zarówno środków, metod, techniki, jak i zasad organizacji procesu wychowania. Ponadto zakładając, iż głównym celem jego działalności jest trwałe i głębokie oddziaływanie na ucznia,

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Por. W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*..., s. 12; W. Bułat, T. Sarnecki, *J. Wł. Dawid*, Warszawa 1963, s. 188; J. W. Dawid, *O duszy*..., s. 27.

³⁵ J. W. Dawid, *O duszy*..., s. 11.

³⁶ Znaczące miejsce w obszarze zainteresowań J. W. Dawida zajmuje kwestia odpowiedniego wykształcenia nauczycieli. W początkowym okresie swojej działalności angażował się czynnie w działania związane z propagowaniem ruchu samokształceniowego nauczycieli. W tym celu m.in. był wykładowcą w Uniwersytecie Latającym i na kursach wakacyjnych, włączał nauczycieli w różne przedsięwzięcia badawcze, ale również redagował „Przegląd Pedagogiczny” oraz wydawał własne publikacje. W ostatnich latach swojej działalności mocno artykułował potrzebę stworzenia w Polsce centralnej instytucji kształcenia nauczycieli. Koncepcję powołania Polskiego Instytutu Pedagogicznego zaprezentował w 1913 roku na łamach czasopisma „Ruch Pedagogiczny”. Jego zdaniem, czerpiąc z doświadczenia wyższych uczelni pedagogicznych – m.in. z Brukseli, Genewy, Lipska czy Petersburga, należało stworzyć taką instytucję, która byłaby jednocześnie szkołą kształcąca nauczycieli oraz ośrodkiem badań naukowych w zakresie pedagogiki i nauk pomocniczych. (por. W. Okoń, *Dawid*..., s. 90.).

³⁷ J. W. Dawid, *O duszy*..., s. 12.

wyrażające się między innymi w urabianiu jego wewnętrznej istoty przekonani i woli³⁸, to właśnie wiedza z zakresu psychologii wychowawczej i pedagogiki doświadczalnej dostarczy mu informacji na temat praw rządzących życiem duchowym jednostki³⁹. Konkludując, autor omawianej koncepcji podkreśla, iż dopełnieniem wiedzy nauczyciela jest [...] *zdobycie świadomości czego nie chce, do czego ma dążyć, co ma być ostateczną wartością, jaką ma przez wychowanie swe wytworzyć* [...]⁴⁰.

Dojrzały nauczyciel, charakteryzujący się poczuciem odpowiedzialności i obowiązku za wyniki swojej pracy oraz posiadający pragnienie doskonałości, będzie dążył również do osiągnięcia swobody w działaniu. Według Dawida [...] *nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata, tygodnie, dni i godziny*⁴¹. Poza tym [...] *nauczyciel, który działać ma na ucznia jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, [...] musi cel i program dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą* [...]⁴². W ten sposób pedagog zdecydowanie opowiada się za zachowaniem przez nauczyciela prawa do własnej, indywidualnej aktywności, która może wyrażać się w swobodzie aranżowania sytuacji edukacyjnych i wychowawczych.

Rozpatrując pracę nauczyciela w kategoriach powołania i misji, nie można pominąć kontekstu etycznego, w który wpisują się dwa pozostałe atrybuty *duszy nauczycielstwa*. Są to wewnętrzna prawdziwość oraz moralna odwaga. Dawid zakłada, iż każdy sam musi stworzyć dla siebie swój kanon postępowania moralnego, przeżyć go i nim żyć⁴³. Poza tym uważa, że to wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia jest niezbędnym warunkiem [...] *przynależności człowieka do moralnego świata celów* [...]⁴⁴. A to w konsekwencji warunkuje poczucie godności nauczyciela, które umacnia i podtrzymuje jego życie duchowe⁴⁵.

Jeśli chodzi o odwagę, to autor traktuje ją jako jeden z najgłębszych i najbardziej tajemniczych przejawów ludzkości. Poleca rozumieć ją w kategorii aktywnej siły, stale działającej w człowieku. Dla samego nauczyciela moralna odwaga to gotowość do pokonywania życiowych i zawodowych dylematów. W tym ujęciu rozumiana jest ona jako [...] *stan człowieka, który już pewną częścią swojej istoty stanął* [...] *poza tym, co jest jego potrzebą i warunkiem, zyskiem lub stratą, i który dzięki temu zdolny jest działać wbrew życia tego interesom i samoza-*

³⁸ Por. Tamże, s. 10.

³⁹ Por. W. Bułat, T. Sarnecki, *J. Wł. Dawid*..., s. 188.

⁴⁰ J. W. Dawid, *O duszy*..., s. 16.

⁴¹ Tamże, s. 15.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, s. 17.

⁴⁴ Tamże, s. 22.

⁴⁵ Tamże, s. 24.

chowaniu⁴⁶. Natomiast w zakresie wychowania odwaga staje się wypadkową rozbudzenia tkwiącego w uczniu głębokiego życia duchowego oraz wspierania jego rozwoju⁴⁷.

Podsumowując, zaproponowana przez Dawida koncepcja *duszy nauczycielstwa* wskazuje na konieczność traktowania tej profesji jako powołania, a nie wyuczonego rzemiosła. Kluczowe znaczenie przypisuje się tu osobowości rozumianej jako zespół cech określających idealnego nauczyciela. To właśnie w niej uczeń musi dostrzec dla siebie miejsce. Można więc stwierdzić, że nauczyciel postrzegany jest jako swego rodzaju forma, [...] w której wychowanek nabiera odpowiednich kształtów⁴⁸. Według W. Bułata i T. Sarneckiego reprezentowane przez J. W. Dawida stanowisko wyrażające się przeniesieniem [...] punktu ciężkości z systemu szkolnego na tego, który jest ich wykonawcą, który przez swe czynności pedagogiczne nie tylko realizuje założenia tych systemów, ale tworzy również klimat, atmosferę wychowania, było w naszej literaturze czymś nowym⁴⁹.

WPROWADZENIE METODOLOGICZNE

Chcąc upamiętnić setną rocznicę śmierci wybitnego pedagoga i pedeutologa, autorki przygotowały i zrealizowały projekt badawczy: *Współcześnie o duszy nauczycielstwa – recepcja i reinterpretacja koncepcji pedeutologicznej Jana Władysława Dawida z perspektywy praktyki szkolnej*, którego głównym celem było zbadanie opinii współczesnych uczniów – uczestników procesu oświatowego na temat nauczyciela, jego powołania, trudności, jakich doświadcza, a przede wszystkim interpretacji znamiennej dla Dawida pojęcia *duszy nauczycielstwa*.

Zaprojektowane badania wpisane zostały w paradygmat jakościowy i realizowane były trzyetapowo: w pierwszej kolejności badani udzielali odpowiedzi pisemnie na cztery otwarte pytania dotyczące ich opinii na temat nauczycieli współczesnych i cech, jakie powinien posiadać idealny nauczyciel, wyobrażeń na temat trudności doświadczanych przez współczesnego nauczyciela oraz rozumienia terminu *dusza nauczycielstwa*. W dalszej kolejności uczniowie pracowali w grupach nad zilustrowaniem wyobrażeń na temat nauczycieli w postaci plakatu, co miało na celu skłonienie do przedyskutowania jeszcze raz ich poglądów na ten temat i uzgodnienie stanowiska. Następnie z liderami grup przeprowadzono wywiady zogniskowane, ponownie wracając do pytań z pierwszej części badań. W ten sposób uzyskano odpowiedzi wyrażające uzgodnione (w pewnym stopniu) stanowiska na wyżej wyliczone tematy.

Badaniami objęto uczniów szkół publicznych kończących pewien etap edukacji: III i VI klasy szkoły podstawowej, III klasy gimnazjum oraz III klasy liceum.

⁴⁶ Tamże, s. 25.

⁴⁷ Tamże, s. 26.

⁴⁸ E. Walewander, *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Toruń 2012, s. 9.

⁴⁹ W. Bułat, T. Sarnecki, *J. Wł. Dawid...*, s. 189.

Ogólnie w badaniu wzięło udział 99 uczniów. W pierwszym i drugim etapie eksploracji naukowych uczestniczyli wszyscy uczniowie z klasy, natomiast w etapie końcowym wyłącznie liderzy grup, które zostały utworzone podczas warsztatu plastycznego. Zatem wywiady fokusowe przeprowadzono w grupach 6-, 7-osobowych, jedynie w przypadku klasy VI szkoły podstawowej była to grupa liczniejsza (10 osób), co wynikało ze specyfiki tej grupy wiekowej, której członkowie koniecznie chcieli zostać uwiecznieni na taśmie video.

DUSZA NAUCZYCIELSTWA W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW KLASY III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Według najmłodszych badanych termin *dusza nauczycielstwa* to synonim pozytywnych cech, takich jak: dobroć, cierpliwość, zamiłowanie do uczenia, empatia, optymizm, fantazja i odpowiedzialność. Dzieci wyrażały swoją opinię głównie poprzez opis cech, jakimi powinien dysponować nauczyciel posiadający taką duszę: *Ktoś jest cierpliwy i mądry, również miły...*, *Uczy nas, martwi się o dzieci...*, *Odpowiedzialny nauczyciel wczuwający się w swoją pracę...*, *Nauczyciel idealny i lubiący pracę z dziećmi...*, *...zaskakują nas fantazją, to oznacza, że nie musi wymagać od nas dużo...* Pewna grupa uczniów opisała wyobrażenie samej duszy, był to opis jednolity: *...czyli dobra dusza...* wyrażająca *...zamiłowanie do dzieci...* Pojawiły się również wypowiedzi opisujące ją poprzez specyficzne kompetencje radzenia sobie z problemami: *Nauczyciel codziennie spotyka się z codziennym problemem niekoniecznie dobrego humoru...*, czy też z *...trudnościami, krzykiem [dzieci – Aut.]...*, lub *...dziećmi, które nie chcą słuchać i się uczyć...* W opinii uczniów nauczyciel posiadający przymiot duszy nauczycielstwa z łatwością radzi sobie z wskazanymi trudnościami bez konieczności podnoszenia głosu, wykazując się łagodnością charakteru i nie przestając dobrze traktować nawet tych krnąbrnych dzieci. Rozumie swych uczniów i stara się im pomagać w rozwiązywaniu trudności szkolnych, a czasem również domowych.

Należy zauważyć, iż w tej grupie wiekowej na pierwszym etapie badań nie wszystkie dzieci potrafiły udzielić odpowiedzi na pytanie o rozumienie terminu *dusza nauczycielstwa*, kilkoro uczniów pozostawiło to pytanie bez odpowiedzi, a jedno dziecko napisało po prostu: *nie ma czegoś takiego*. Pojawiło się również jedno odniesienie do postaci z bajek – Spongeboba Kanciastoportego, jednakże analizując tę wypowiedź w kontekście całej ankiety, można to zinterpretować jako chęć uniknięcia przez dziecko odpowiedzi. Pozostali uczniowie ten termin przekuli na *duszę nauczyciela*, co wydaje się być łatwiejsze dla nich do zrozumienia i w efekcie opisania.

W badaniach zogniskowanych uczniowie udzielali zdecydowanie bardziej rozbudowanych odpowiedzi, a także barwniejszych i sprawiających wrażenie lepiej przemyślanych. Nie stanowi to zaskoczenia z uwagi na to, że pisanie w pierwszej części badań mogło sprawiać jeszcze dzieciom pewne trudności, pytania z ankiety zostały przez dzieci żywo przedyskutowane podczas tworzenia

plakatów, a ponadto w wywiadzie fokusowym widać było wyraźny wpływ grupy i wzajemne inspirowanie swoich odpowiedzi. Dzieci doszły do wniosku, że *dusza nauczycielstwa* to po prostu dusza dobrego, wręcz idealnego nauczyciela, który ... *darzy sympatią swoją pracę, dzieci i po prostu bardzo to lubi..., ...oddany swojej pracy, bardzo ją lubi, dobrze [...] dobrze pracuje i jest sprawiedliwy, jest taki dobry..., ...żeby dobrze dzieci uczyć...* Nauczyciel posiadający przymiot duszy nauczycielstwa *świetnie uczy, że jest takim idealnym nauczycielem, ma te wszystkie dobre strony, ma tylko trochę... ma już więcej... ma więcej tych dobrych stron niż złych...* W wypowiedzi tej odnajdujemy już bardziej realny obraz pedagoga, który ponadto cechuje się łagodnością i aktywnie słucha dzieci ...*stawia bardzo dużo dobrych ocen i wie, na przykład, że ja od dziecka chciałam pracować w szkole...* Podobnie jak w wypowiedziach indywidualnych i tutaj dzieci podkreśliły umiejętność radzenia sobie z trudnościami: ...*prawie zawsze znajdzie wyjście z jakichś kłopotów, po prostu to jest taki idealny nauczyciel..., taka dusza tego idealnego nauczyciela...* Dzieci wymieniły również cały katalog cech, które składają się na *duszę nauczycielstwa*: dobroć, wyrozumiałość, cierpliwość, empatia, umiejętność uważnego słuchania dzieci, zainteresowanie dziećmi, sprawiedliwość, poczucie humoru, pilność, mądrość, odpowiedzialność oraz kreatywność i odnajdywanie pasji w nauczaniu. Można zaobserwować znaczące poszerzenie tego katalogu w odniesieniu do wyliczenia zrekonstruowanego na podstawie wypowiedzi indywidualnych. Dzieci uznały również, że analizowany termin może być traktowany jako komplement: ...*na przykład, jak ktoś powie [...] do jakiejś pani, która ma na imię Marysia, „O! Marysiu! Jesteś taką duszą nauczycielską!”*.

DUSZA NAUCZYCIELSTWA W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW KLASY VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

W indywidualnych wypowiedziach uczniów klas VI wyraźnie widoczne są duże rozbieżności w rozumieniu tego terminu. Z jednej strony, podobnie jak w przypadku dzieci młodszych, termin ten interpretowany jest bardzo pozytywnie, jako synonim mądrości, dobroci, kompetencji w nauczaniu, posiadania ogromnej wiedzy, odpowiedzialności, miłości do uczniów, zaangażowania i empatii. Również w tym przypadku w wielu wypowiedziach nawiązano bezpośrednio do duszy nauczyciela, ale pojawiły się także odpowiedzi bardziej abstrakcyjne. Uczniowie próbowali zdefiniować ten termin w ujęciu historycznym: ...*chodzi w nim o historię nauczycielstwa...*, holistycznym: ...*całe nauczanie wszystkiego od początku do końca...*, hierarchicznym: ...*chodzi o dyrektora/dyrektorę szkoły, a także superwizorskim: ...to dusza, która rozumie innego nauczyciela, chce go jak najlepiej nauczyć i w czymś mu pomóc*. Pojawiły się również wypowiedzi nawiązujące do idei powołania: ...*jakby miał zostać nauczycielem, ktoś jest tak dobry w nauce, że mógłby zostać nauczycielem, że ktoś potrafi uczyć/nauczać innych ludzi, tak jak nauczyciel, chociaż nie jest nauczycielem*. Mimo iż wyrażenie „powołanie” nie zostało użyte przez żadnego z uczniów, to nawiązywali oni do kompetencji, które

umożliwiają wykonywanie tego zawodu, oraz do wewnętrznej decyzji odnoszącej się do przyszłej ścieżki zawodowej.

Uczniowie klasy VI wskazali również na negatywne konotacje przedmiotowego wyrażenia: *ktoś kto ma „duszę nauczycielstwa”, wszystkich poucza i zawsze się wymądrza*. W rozumieniu tego terminu brak zatem jednoznaczności obecnej w wypowiedziach młodszych dzieci. Ponadto należy zauważyć, że niemal połowa uczniów w swoich wypowiedziach zaznaczyła, iż nie rozumie tego pojęcia, nie wie, jak to dokładnie opisać, tudzież podkreśliła trudność tego pytania, przy czym wskazania takie nie były równoznaczne z nieudzieleniem odpowiedzi. Skłania to do zaryzykowania stwierdzenia o większej refleksyjności tej grupy wiekowej w interpretowaniu zadanego pojęcia.

W wywiadzie fokusowym dało się zaobserwować znaczne ograniczenie rozbieżności interpretacji terminu *dusza nauczycielstwa*. Ostatecznie uczniowie zdecydowali się podkreślić trzy ujęcia: cech i kompetencji, powołania, a także podejście negatywne. Wśród wymienianych cech odnajdujemy: zainteresowanie uczniami, sympatię i dobre wzajemne relacje (...*nauczyciel bardzo lubi swoich uczniów, ...szanuje ich i... ma z nimi bardzo dobre relacje*), wynikająca z wykształcenia i własnych zainteresowań duża wiedza i umiejętność jej przekazania (...*że człowiek jeden posiada bardzo dużą wiedzę... , ...a nie, że na przykład uczy... plastyki, a naprawdę nie ma pojęcia, tylko z podręczników to, na przykład, wyczytał i się tego na pamięć nauczył*), oddanie wykonywanej pracy, pewność siebie i umiejętność utrzymania dyscypliny na zajęciach (...*jest pewny siebie, że uczy dobrze, chce dla nas dobrze, jak rozrabiamy to krzyczy na nas...*), ale także wyrozumiałość i cierpliwość (*na przykład dziecko jest strasznie niegrzeczne i nauczyciel chce mu dać uwagę, a to dziecko tak mówi: „nie... ja już będę grzeczny, ja się postaram, żeby nie rozmawiać i w ogóle”, no to wtedy nauczyciel ma dobrą duszę i wtedy mu przebacza i każdy jest szczęśliwy*).

Uczniowie klasy VI uzgodnili również, że termin *dusza nauczycielstwa* odnosi się do powołania do wykonywania zawodu nauczyciela. Dzieci stwierdziły, iż: *Dusza nauczycielstwa kojarzy mi się z takim czymś, że nauczyciel lubi swoją pracę, nadaje się do tej pracy i odnajduje się w tej pracy, ...nadaje się na zawód nauczyciela, ja tak to osobiście rozumiem, czy też: ...ta osoba, która wybrała zawód bycia nauczycielem jakiegokolwiek przedmiotu, powinien umieć to, chcieć to robić i jeśli już to robi, to robi to z wielką chęcią* [pisownia oryginalna – Aut.]. Zatem według szóstoklasistów desygnatami powołania nauczyciela są: posiadanie szczególnych, potrzebnych w tym zawodzie kompetencji, odnajdywanie w wykonywaniu tego zawodu przyjemności oraz poświęcenie się temu.

Jak wspomniano wcześniej, w wypowiedziach uczniów nie zabrakło negatywnego podejścia, które, choć nielicznie reprezentowane, zaakcentowano na samym początku dyskusji o duszy nauczycielstwa. Kojarzono ją bowiem z takimi cechami jak zarozumiałość, pyszałkowatość, wywyższanie się nad innymi, zwłaszcza nad uczniami (*ktoś, kto ma duszę nauczycielstwa, ciągle się wymądrza i ...wszystkich poucza, o!*). Ukoronowaniem tej części wywiadu było dość metafo-

ryczne stwierdzenie jednego z uczniów: *...dusza nauczyciela, ja to tak rozumiem, że nauczyciele nie istnieją, tylko istnieją ich dusze [...] i to można powiedzieć, to prawda, bo jak już wcześniej mówiłem, nie mają serca...*

DUSZA NAUCZYCIELSTWA W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW KLASY III GIMNAZJUM

Uczniowie klasy III gimnazjum w swoich wypowiedziach w różny sposób definiowali termin *dusza nauczycielstwa*, jednakże – podobnie jak w poprzednich grupach wiekowych – dominowało wyliczanie cech, jakie powinien mieć idealny nauczyciel. Uczniowie stwierdzali, iż jest to: dobroć: *...dobry nauczyciel, posiadanie autorytetu: ...potrafi zdobyć szacunek uczniów i rodziców, nakłonić do nauki, pasja w nauczaniu: ...osoba, która kocha nauczać i kocha to, co naucza, godzenie wyrozumiałości z egzekwowaniem wymagań: Przez duszę nauczycielstwa rozumiem nauczyciela idealnego, który nie jest przesadnie surowy, ani nie prowadzi tzw. luźnych lekcji, czyli można się u niego nauczyć, ale nie bać się jego lekcji oraz komunikatywność i łatwość nawiązywania kontaktów z uczniami: ...potrafi się dogadać z uczniami. Uczniowie wskazywali, iż cechy te powinno się oceniać relatywnie: *Rozumiem to tak, że jeden z nauczycieli wyróżnia się bardziej od innych w pozytywny sposób dla uczniów.**

Uczniowie gimnazjum podkreślali również, iż termin *dusza nauczycielstwa* jest synonimem powołania do wykonywania tego zawodu, przy czym w wielu wypowiedziach ograniczyli się jedynie do wskazania relacji pomiędzy tymi terminami, a w niektórych przypadkach również podano jego desygnaty: *...czuje się wtedy do tego taką potrzebę, ma się do tego dar, poświęca się temu, co się robi.*

Wśród wypowiedzi pojawiły się również wskazania na równoznaczność terminów: *dusza nauczycielstwa* i *dusza nauczyciela*, przy czym brak tej drugiej rodzi negatywne konsekwencje: *To określenie kojarzy mi się z duszą nauczyciela, a raczej jej brakiem, który sprawia, że grono pedagogiczne to rzesza podłych nauczycieli. W skojarzeniach uczniów pojawiła się również *dusza towarzystwa*: *Wolałbym *dusza towarzystwa*, bo nauczyciel ma synonimy sztywny, surowy..., a termin ten odnosi się ...do osoby trochę plotkarskiej, nieco zarozumiałej.* Ostatnim wątkiem, który, podobnie jak w wypowiedziach szóstoklasistów, pojawił się w wywiadach pisemnych, był wątek historyczny: *rozumiem to jako jakieś korzenie nauczycieli, jako początek szkół.* Również w gimnazjum część uczniów nie odpowiedziała w ogóle na to pytanie lub wskazała wprost, iż go nie rozumie.*

W wywiadzie zogniskowanym uczniowie gimnazjum udzielali szczegółowych, rozbudowanych wypowiedzi, wyraźnie wskazując na metaforyczność terminu, który przyszło im zdefiniować: *dla mnie *duszą nauczycielstwa* jest idea nauczania.* Idea owa wyraża się w trosce o ucznia: *żeby jak najwięcej wyniósł, żeby był jak najlepszy, żeby był jak najlepiej przygotowany dalej, do tych etapów w swoim życiu po prostu...* Wyraźnie widać, iż owa troska nie odnosi się jedynie do wiedzy, którą uczeń nabywa w szkole, lecz przede wszystkim do wartości,

jakimi będzie się w życiu kierował, do wypracowania pewnej postawy moralnej, etycznej, której znaczenie zdecydowanie wykracza poza czasy uczniowskie, stając się wartością na całe życie. Bardzo istotne w tej idei są wzajemne relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami. Nauczyciel *musi być mistrzem w tym, co robi*, który nie tylko edukuje swoich uczniów, ale skłania do rozwoju, *...żeby w miarę możliwości dawali z siebie to, co po prostu potrafią*. Zatem gimnazjaliści odchodzą od wskazywania jako najważniejszej funkcji ocennej efektów nauczania, podążając w kierunku motywowania do dalszego rozwoju każdego ucznia, niezależnie od poziomu jego wiedzy. *... żeby silni uczniowie byli w tym danym przedmiocie dobrzy, ci którzy mają aspiracje na bycie najlepszymi, byli najlepsi, a ci którzy nie... nie czują się w tym przedmiocie mocni, żeby dawali z siebie wszystko, nie muszą mieć piątek, szóstek...* Dusza nauczycielstwa to synonim powołania, ale także pasji, miłości do wykonywanego zawodu, do idei nauczania i do swoich podopiecznych.

Gimnazjaliści uzgodnili na zakończenie, że za ową ideą nauczania, *duszą nauczycielstwa* podąża niestety niewielu nauczycieli, jednocześnie ze zrozumieniem odnosząc się do współczesnych trudności z utrzymaniem wysokiej motywacji do pracy: *jeśli by się patrzyło tak na... na nauczycieli, to taką duszę, taką pasję, taką chęć do nauczania, np... miałoby bardzo niewielu nauczycieli. Moim zdaniem to nie wychodzi nawet już z tego, że jest to jego praca, że musi nauczać, bo... bo musi, bo jest zatrudniony, bo dostaje za to pieniądze, to powinno wychodzić z takiego... czystego celu*. Gimnazjaliści wskazali, iż realizacja owego postulowanego *czystego celu*, rozumianego jako idei nauczania, *dusza nauczycielstwa*, jest trudne w warunkach zwykłego życia i wynikającą z nich potrzebą ugięcia się przed koniecznością zarabiania na utrzymanie, staraniem o utrzymanie pracy, brakiem poszanowania i zrozumienia ze strony innych uczestników procesu oświatowego: władz szkół, pozostałych członków gremium pedagogicznego, uczniów i ich rodziców, a także szerokiej opinii społecznej. Reasumując, według tej grupy wiekowej trudnym jest odnalezienie *duszy nauczycielstwa* we współczesnym świecie.

DUSZA NAUCZYCIELSTWA W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW KLASY III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

Ostatnią grupą wiekową, w której przeprowadzono badania, byli uczniowie trzeciej klasy liceum ogólnokształcącego. Ich wypowiedzi należy ocenić jako najbardziej rozbudowane, a zarazem refleksyjne, co nie budzi zdziwienia, biorąc pod uwagę, iż jest to najstarsza i tym samym najlepiej wykształcona grupa badanych. Jednocześnie u licealistów pojawiło się dużo projekcji wynikających z doświadczenia grupy – wielu uczniów jako ucieleśnienie pojęcia *dusza nauczycielstwa* podawało nazwisko profesora N., który został zwolniony, wskazując, iż właśnie przejście swoim powołaniem, ową duszą, stanowiło powód zwolnienia. Należy wnioskować, iż zdarzenie to wywołało ogromne emocje wśród uczniów ostatniej klasy liceum.

Uczniowie wskazywali zespół cech, które wykluczają się z pojęciem *dusza nauczycielstwa*, co również można uznać za projekcje własnych doświadczeń: *Zamiast używać wyższości, oczekiwać szacunku (ponieważ u młodzieży w dzisiejszych czasach nie jest to tak istotne jak kiedyś) powinni być duszą nauczycielstwa – osobą, która stara się zrozumieć uczucia i utrzymać z kimś równe relacje, ponieważ tego oczekuje młodzież; To pojęcie w Polsce praktycznie nie istniejące. Według nich motywacją do wyboru zawodu nauczyciela powinno być nie tylko przekazywanie wiedzy, ale też mądrości życiowej, a obecnie decyzje te wynikają z niewiedzy i nieumiejętności wybrania zawodu. Surowi w swojej ocenie młodzi ludzie wskazują jednocześnie, iż pojęcie *dusza nauczycielstwa* powinno się potraktować jako postulat: *To określenie obrazuje, jak dzisiaj nauczyciele powinni obchodzić się z uczniami.**

Licealiści jako synonim pojęcia *dusza nauczycielstwa* wskazywali: powołanie (...*powołanie do bycia nauczycielem, czerpanie przyjemności z pracy w tym zawodzie*), pasję (...*pasję w wykonywaniu zawodu – nauczycielstwo z powołania, chęć szerzenia wiedzy...*), misję (*Ktoś stworzony do bycia nauczycielem, traktujący swoją pracę jako misję, powołanie*), talent (*Dla mnie jest to swego rodzaju talent: swoboda, pomysłowość w zakresie nauczania*) oraz zaangażowanie (*Jest to zaangażowanie nauczyciela w wykonywany zawód*) i entuzjizm (*W środowisku nauczycielskim niewiele jest takich entuzjastów, którzy naprawdę fascynują się swoją dziedziną i jednocześnie mają zdolności do zarażania tym zainteresowaniem młodzieży*). W ich wypowiedziach pojawiały się definicje na wysokim poziomie uogólnienia: *Zespół cech charakteryzujący nauczycieli z powołaniem, którzy potrafią pomóc uczniom znaleźć swój cel życiowy, tudzież nakierować na odpowiednią ścieżkę kariery w przyszłości, Jest to umiejętność rozwijania ucznia, kreatywne myślenie, zrozumienie, empatia, zaufanie, pasja i powołanie do bycia nauczycielem, Zespół cech warunkujący zachowanie, zdolności, podejście do uczniów czy też: Pewne metafizyczne zjawisko, duchowa zbiorowość, z przynależności do której wynikają wspólne cechy Prawdziwych Nauczycieli; chęć przygotowania zagubionych w obcym świecie młodych ludzi do przetrwania, przeżycia w taki sposób, aby można było powiedzieć: „zrobiłem wszystko, co chciałem w swoim życiu”.* Zatem, podobnie jak w przypadku gimnazjalistów, uczniowie III klasy liceum wskazywali na to, iż najważniejsze jest przekazanie pewnej postawy moralnej, wartości istotnych z perspektywy całożyciowej, kompetencji przydatnych nie tylko w procesie zdobywania wiedzy, ale również w podejmowaniu życiowych wyborów.

Jednakże ta grupa wiekowa jako jedyna wskazała, że *Dusza nauczycielstwa jest to obowiązek stawiany sobie przez osobę nauczyciela, który uważa, że powinien przekazywać wiedzę przodków dla nowych pokoleń, jest to swojego rodzaju misja, którą dana osoba musi spełnić, Dusza nauczycielstwa to obowiązek stawiany przed każdym nauczycielem.* Podkreślony przez licealistów obowiązek powinien być zarówno wewnętrzny – rozumiany jako powinność dążenia do ideału postawiona przed samym sobą, jak i zewnętrzny – jako zaangażowanie wymaga-

ne od nauczycieli. Dopiero jeżeli te dwie perspektywy się połączą, będzie można wskazać na istnienie *duszy nauczycielstwa*.

Założeniem wywiadu fokusowego było stworzenie badanym możliwości przedyskutowania i uzgodnienia definicji *duszy nauczycielstwa*. W przypadku grupy licealistów przybrało to postać analizy projekcji własnych doświadczeń. Uczniowie odeszli od podjętych w wywiadach indywidualnych prób zdefiniowania przedmiotowego terminu na wysokim stopniu ogólności, a skupili się na postaciach nauczycieli z ich bezpośredniego otoczenia i ocenie ich postaw. Konsekwencją tego był szereg wypowiedzi opartych na dualności: jaki nauczyciel powinien być, a czego powinien unikać. Ponownie pojawiła się postać profesora N. jako przykładu wzorcowego oraz przykłady nauczycieli, niewskazanych z nazwiska, których zachowania uczniowie przeciwstawiali wyobrażeniu *duszy nauczycielstwa*: *moim zdaniem to jest właśnie taki nauczyciel, który stara się zrozumieć uczniów i próbuje też przekazać tę wiedzę, ale też nie tak bardzo naciska. Że jego przedmiot jest najważniejszy i cały świat się kręci wokół tego jednego przedmiotu. Tylko też rozumie, że ludzie interesują się innymi rzeczami i... życie nie opiera się tylko, na przykład, na angielskim, czy na historii...* Podobnie jak we wcześniejszych wypowiedziach, licealiści wskazywali na takie synonimy przedmiotowego pojęcia, jak powołanie czy pasja. Ponadto podkreślali, iż bardzo łatwo zauważalne jest, czy nauczyciel posiada w sobie *duszę nauczycielstwa*: *To jest po prostu nauczyciel, który pracuje z powołania, a nie dlatego, że musi... to od razu widać, praktycznie na pierwszej lekcji już widać, czy nauczyciel jest dlatego, że... traktuje to jako swoją pracę, czy jako swoje życie całe...* Widoczny jest tutaj również sposób traktowania powołania nauczycielskiego jako sposobu na życie, postawy wyrażanej nie tylko na szkolnych zajęciach, ale także poza nimi. Jego immanentną cechą jest *mentalność nauczyciela*, a nie *maska zakładana w pracy*.

Podkreślaną przez licealistów cechą nauczyciela z powołania była umiejętność dostrzeżenia potencjału ucznia i właściwe nim pokierowanie: *...umie wykorzystać potencjał młodych ludzi, bo przecież młodzi ludzie to są... są bardzo otwarci, tacy chętni, pełni energii i też taki nauczyciel umie organizować różne rzeczy, takie jak na przykład jakieś tam dyskusyjne kluby filmowe, czy jakieś zajęcia teatralne, takie, które rozwijają nas w jakby zupełnie nowych... no poszerzają nam horyzonty... i właśnie nas otwierają na różne aspekty w życiu, nie tylko szkoła, szkoła i nauka i... to wszystko.* W przytoczonej wypowiedzi wyraźnie widoczny jest również sposób postrzegania samych siebie przez uczniów, a także wyraźne określenie potrzeb i oczekiwań wobec nauczycieli. Pragną oni postrzegać nauczyciela jako swoistego przewodnika wskazującego swym podopiecznym różnorakie *...możliwości, warunki, które umożliwią nam [...] wykorzystanie w pełni naszego potencjału i to jest najważniejsze, aby właśnie nauczyciel widział też... sam siebie postrzegając, że jego zawód jest ważny, bo widzę wielu nauczycieli, którzy sami postrzegają swój zawód jako..., że zbyt mało zarabiają, że nie są doceniani przez uczniów, rodziców, ogólnie przez społeczeństwo. Nauczyciel, który właśnie jest z taką duszą nauczyciela, powinien wierzyć sam w siebie, w to, co sam robi*

i powinien sam myśleć, że to jest taka jego misja, żeby... żebyśmy wyrosli na takich dorosłych ludzi, którzy poradzą sobie w każdej sytuacji i powiedzą sobie, że: „o! uratowałem komuś życie, bo w liceum miałem zajęcia z [...] przysposobienia obronnego z tą i tą panią”. Podobne jak w poprzedniej grupie wiekowej, wyraźne jest oczekiwanie, iż idea nauczania wykroczy poza mury budynku szkolnego i będzie owocowała przez całe życie wychowanków.

PODSUMOWANIE

Na podstawie przeprowadzonej analizy jakościowej wypowiedzi badanych na temat *duszy nauczycielstwa*, a następnie zestawienia wyników i porównaniu treści znaczeniowej definiowanego pojęcia z tą zawartą w koncepcji J. W. Dawida, wyłania się obraz nauczyciela idealnego, którego charakteryzuje określony zespół cech osobowościowych oraz wobec którego stawiane są konkretne wymagania, zwłaszcza w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Wypracowane zestawienie cech idealnego nauczyciela zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 2
Refleksja na temat *duszy nauczycielstwa* – z perspektywy współczesnego ucznia

Cechy idealnego nauczyciela					
J. W. Dawid	Uczniowie				
	III klasa szkoły podstawowej	VI klasa szkoły podstawowej	III klasa gimnazjum	III klasa liceum	
<i>Miłość dusz ludzkich</i>	dobroć	dobroć	dobroć	zrozumienie	
	cierpliwość	cierpliwość	troska o ucznia		
	empatia	empatia	miłość do uczniów		
	zrozumienie ucznia	miłość do uczniów			
Poczucie odpowiedzialności i obowiązku	zainteresowanie uczniem	zainteresowanie uczniem	łatwość w nawiązywaniu kontaktów	umiejętność przekazu wiedzy	
	odpowiedzialność	odpowiedzialność	oddanie pracy	Umiejętność dostrzeżenia potencjału ucznia	
	oddanie pracy	oddanie pracy			
	gotowość udzielenia pomocy	umiejętność przekazu wiedzy		umiejętność utrzymania dyscypliny	wspieranie dalszego rozwoju ucznia

Poczucie doskonałości	mądrość	mądrość	komunikatywność	mądrość życiowa
	umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych	nawiązywanie dobrych relacji z uczniami		zaangażowanie
	umiejętność aktywnego słuchania	zaangażowanie		pomysłowość
	fantazja		nawiązywanie dobrych relacji z uczniami	swoboda
	kreatywność			
	pilność			
Wewnętrzna prawdziwość	optymizm	pewność siebie	miłość do wykonywanego zawodu	mądrość życiowa
	łagodność charakteru	sympatia		entuzjazm
odwaga moralna	sprawiedliwość	wrozumiałość	wzbudzanie autorytetu	bycie przewodnikiem (mentorem)
			wrozumiałość	
	wrozumiałość		egzekwowanie wymagań	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy materiału badawczego.

Cechą wspólną badanych grup jest fakt, iż *dusza nauczycielstwa* rozpatrywana jest tu jako powołanie do zawodu nauczyciela, czego realną konsekwencją jest stworzenie przede wszystkim katalogu konkretnych cech osobowościowych (np. empatyczny, cierpliwy, mądry, wrozumiały, sprawiedliwy), a następnie wskazywanie określonych kompetencji i umiejętności, które są konieczne do realizacji zadań stawianych przed nauczycielem (np. kompetencje w zakresie nauczania, umiejętność aktywnego słuchania, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo). Ponadto uczniowie podkreślają, iż nauczyciel z „duszą” powinien być oddany swojej pracy i czerpać z niej przyjemność. Wówczas taki nauczyciel nie boi się poświęceń, jest zaangażowany, kreatywny i zorientowany na ucznia. W tym kontekście zasadnym staje się zwrócenie uwagi, szczególnie przez gimnazjalistów i licealistów, na budowanie dobrej relacji między uczniami a nauczycielem. Wpływa ona bowiem znacząco na powodzenie procesu edukacyjnego. Widząc w nauczycielu autorytet, mistrza czy też przewodnika, oczekują od niego troski przede wszystkim w zakresie motywowania ich do dalszego rozwoju – zarówno intelektualnego, jak i duchowego. Uważają, że nauczyciel powinien wyposażać ucznia nie tylko w wiedzę, ale również kształtować jego postawę moralną, etyczną.

Podsumowując, przedstawiona przez badanych wizja powołania nauczycielskiego niewątpliwie wpisuje się w koncepcję *duszy nauczycielstwa* proponowaną przez J. W. Dawida. Autor również odwołuje się do powołania, które według niego wyraża się w naturalnej potrzebie dawania siebie. Dlatego też to

atrybuty osobowe nauczyciela (*miłość dusz ludzkich* i skłonność do społecznego oddziaływania) oraz zalety etyczne (poczucie odpowiedzialności i obowiązku, potrzeba doskonałości, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga) stanowią filary wpływu wychowawczego. W swojej koncepcji J. W. Dawid kładzie [...] nacisk na całą sferę psychiczną, zarówno ucznia, jak i nauczyciela, przy czym w jej kontekście uczeń przyjmuje część osobowości nauczyciela. Nauczyciel zaś dając, zabiera zarazem cały bagaż niedoskonałości ucznia, modelując i nadając mu kształt dobra⁵⁰.

W analizowanym materiale badawczym na wyróżnienie zasługują dwie kwestie. Pierwsza dotyczy wyłonienia się różnych ujęć terminu *dusza nauczycielstwa*, podczas próby wyjaśnienia go przez uczniów reprezentujących VI klasę szkoły podstawowej. Wyróżniono wówczas następujące kategorie opisów: historyczna, holistyczna, hierarchiczna, superwizorska. Wyjątkowo kreatywna, szczególnie z perspektywy Dawidowskiej koncepcji nauczyciela, wydaje się być charakterystyka mieszcząca się w ramach ostatniego wariantu: *...to dusza, która rozumie innego nauczyciela, chce go jak najlepiej nauczyć i w czymś mu pomóc*.

Drugą specyficzną kwestią jest ujęcie przez licealistów *duszy nauczycielstwa* w kategorii obowiązku wewnętrznego – rozumianego jako powinność dążenia do ideału (*dusza nauczycielstwa jest to obowiązek stawiany przed każdym nauczycielem* oraz obowiązku zewnętrznego – rozumianego jako zaangażowanie wymagane od nauczyciela (*... powinien przekazywać wiedzę przodków dla nowych pokoleń, jest to swego rodzaju misja, którą dana osoba musi spełnić*). Warunkiem koniecznym jest połączenie obu perspektyw w całość.

Podsumowując – niezależnie od metaforycznego charakteru terminu *dusza nauczycielstwa*, wszyscy uczniowie przedstawili swoje rozumienie pojęcia w sposób barwny i adekwatny do koncepcji Dawidowskiej. Warto również podkreślić, iż poziom refleksyjności wyraźnie wzrastał wraz z wiekiem osób badanych i wynikał z ich stopnia wykształcenia oraz zdobytego doświadczenia w przestrzeni zarówno edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej.

Stworzony przez J. W. Dawida, na początku XX wieku, kanon *duszy nauczycielstwa* wpisał się na trwałe do teorii pedeutologicznej. Powstaje jednak pytanie, czy reinterpretacja tej koncepcji jest działaniem zbędnym, czy raczej pilną koniecznością naszych czasów? W literaturze przedmiotu wciąż podejmowana jest dyskusja na temat osobowości nauczyciela, jego talentu i zdolności wychowawczych, a także jakości kształcenia i przygotowania zawodowego. Różnorodność prowadzonych badań wskazuje, iż oczekiwania i ocena działań nauczyciela ewoluują wraz ze zmieniającą się sytuacją społeczną, ekonomiczną, technologiczną etc. Od współczesnych nauczycieli oczekuje się m.in. znajomości zasad funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, posługiwania się zdobyciami technologii komunikacyjnej i medialnej, diagnozowania potrzeb edukacyjnych

⁵⁰ E. Walewander, *O duszy...*, s. 10.

uczniów oraz aktywnej działalności w środowisku lokalnym⁵¹. Zatem, kluczowym dla procesu edukacji staje się ustawiczne samodoskonalenie nauczycieli. Jest ono nie tylko gwarantem aktualizacji i poszerzenia zasobu wiedzy, ale przede wszystkim zachowaniem indywidualności, refleksyjności, krytycznego i twórczego myślenia⁵². W tym kontekście Dawidowska koncepcja osoby nauczyciela zyskuje wymiar ponadczasowy, a zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań stanowią głos w dyskusji na temat postrzegania nauczyciela we współczesnym społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

Banach C., *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiki*, red. W. Pomykało, Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, 1997.

Bułat W., Sarnecki T., *J. Wł. Dawid*, Warszawa, NK, 1963.

Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa, NK, 1946.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2012.

Mirski J., *Projekt nauki o nauczycielu, czyli peudeologii*, w: „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9.

Okoń W., *Dawid*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1980.

Okoń W., *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, Warszawa, PZWS, 1962.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1996.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2004.

Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, w: „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, w: „Neodidagma” 2005, nr 27/28.

Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa, Wydawnictwo Fundacji Innowacja, 1997.

Walewander E., *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Toruń Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.

⁵¹ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*..., s. 24.

⁵² Por. Instytut Nauk Ekonomiczno-Społecznych, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Artykuł przygotowany w ramach projektu *Przez praktykę do zawodu. Program praktyk pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas*, (czas realizacji: 1.09.2010–31.03.2014), Internet, (dostęp: 8.11.2013 r.), dostępny: http://dobrepraktyki.edu.pl/images/kompetencje_wspolczesnego_nauczyciela.pdf

Netografia:

Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewski, Internet, (dostęp: 8.11.2013 r.), dostępny: <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/nauczyciel>

Instytut Nauk Ekonomiczno-Społecznych, **Kompetencje współczesnego nauczyciela**. Artykuł przygotowany w ramach projektu **Przez praktykę do zawodu. Program praktyk pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas**, (czas realizacji: 1.09.2010 – 31.03.2014), Internet, (dostęp: 8.11.2013 r.), dostępny: http://dobre-praktyki.edu.pl/images/kompetencje_wspolczesnego_nauczyciela.pdf

Reflection on the “teacher’s soul” – from the perspective of the modern student

Summary

This article presents the results of research conducted within the project: ***A modern view on “the teacher’s soul” – reception and reinterpretation of Jan Władysław Dawid’s conception of pedeutology (teacher training), from the perspective of a school internship***. The main goal of this research was to examine the opinion of students – participants in the contemporary educational process – about teachers, their vocation, and the difficulties they experience at work. The most interesting aspect of this research was a question which is a significant element in JW David’s conception: how do students construe the phrase *the teacher’s soul*? The picture of the ideal teacher emerged as a result of the analysis of the research material collected. This picture is characterized by a certain set of personality traits, among which are specific requirements, especially in terms of knowledge, skills and competences. Summing up, the interpretation of the results of the study and the conclusions drawn as presented in this article can be seen as a voice in the current discussion about the role and importance of a teacher in modern society. Moreover, such scientific research is important to improve the quality of teachers’ work, especially as concerns educational activity and relationships with pupils and their parents.

Keywords: teacher training, *a teacher’s soul*, attributes of an ideal teacher, Jan Władysław Dawid.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2014, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

AGNIESZKA NADOLSKA
Warszawa

WSPOMNIENIA DZIECI Z CZASÓW OKUPACJI NIEMIECKIEJ NA TERENIE GENERALNEGO GUBERNATORSTWA W WARSZAWIE

W 1919 roku, kiedy podpisywano pokój wersalski kończący I wojnę światową, zakładano, że na wiele lat zabezpieczy on świat przed kolejnym konfliktem. Założenie to jednak okazało się mylne, bowiem dwadzieścia lat później Europa stanęła w obliczu kolejnej, jeszcze bardziej okrutnej i złowieszczej wojny. Nastawionej na eksterminację ludności, która była częścią polityki niemieckiej zmierzającej do zapewnienia przestrzeni życiowej dla Niemców. Pociągnęło to za sobą tragiczne konsekwencje szczególnie dla dzieci, które nie potrafiły same o siebie zadbać i samodzielnie kształcić swojej natury, potrzebowały rodziców, opiekunów i całego społeczeństwa. Żyjąc w przeświadczeniu nieśmiertelności, zaczynały nagle rozumieć, czym jest śmierć. Miały poczucie ciągłego strachu, w którym buty żołnierskie stały się symbolem siły i agresji.

Dzieci wyobrażały sobie wojnę w bardzo prosty sposób: *Polskie wojsko od razu na granicy da Niemcom takiego łupnia, że raz na zawsze odechce się im napadać na inne kraje*¹. Mimo niewielu lat rozumiały potrzebę obrony swej polskości, języka, wspólnoty z rodziną. Rzeczywistość okazała się brutalna. Bombardowania przez niemieckie lotnictwo i armia przetaczająca się przez ziemie polskie dokonały brutalnego spustoszenia. Marian Burzyński urodzony 1931 roku opisuje widok zniszczonej Warszawy, a dokładnie skweru im. Hoovera, który do tej pory kojarzył mu się z rozrywką i odpoczynkiem, a wówczas stał się cmentarzyskiem:

¹ B. Krawczyk, *Gorzki kraj lat dziecińczych*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 2, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 1999, s. 2, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedziecinstwo.pl/pdf/02_krawczyk_gorzki.pdf

[...] na trawnikach skweru leżały ciała zabitych żołnierzy polskich i cywilów, także małych dzieci. Rzędy zwłok niczym nieprzykryte spoczywały głowami do muru okalającego skwer. Nieco dalej kilku żołnierzy i cywilnych mężczyzn kopało długie rowy. Składali do niego zawinięte w jakieś białe płachty ciała. Mimo ostrzału artyleryjskiego i strachu o własne życie, staliśmy tak kilka minut, nie mogąc ruszyć dalej z powodu grozy, jaką powiało od tego skweru². [tu i dalej – pisownia i interpunkcja oryginalne – A. N.].

Okupacja niemiecka w istotny sposób wpłynęła na strukturę rodziny. Z jednej strony sprzyjała odnawianiu więzi wśród krewnych, z drugiej stała się przyczyną rozbitcia lub rozdzielenia wielu polskich rodzin. Wiele dzieci straciło rodziców. *Rodzice moi zginęli podczas wojny* – wspomina Janusz Kantorek. – *Nasz dom został spalony. Zaopiekowali się mną i siostrą obcy ludzie*³. Problemem okazał się również brak mieszkań. Wiele budynków zostało zupełnie zniszczonych i nie nadawały się do zamieszkania. Brzeziński wspomina: *Wśród trupów ludzkich i końskich, wśród gruzów i dopalających się zgliszczy, powracaliśmy na oszczędzoną przez działania wojenne Pragę. Oszczędzoną? Zburzony dom na przeciwnym rogu ulicy odsłonił naszą kamienicę. Nasze skromne, dwuizbowe mieszkanie, zostało częściowo zniszczone przez pocisk artyleryjski. W gruzach znalazł się jeden pokój i wszystko, co się w nim znajdowało*⁴. Te budynki, które przetrwały, wymagały natychmiastowego łatania dachów i szklenia okien. Prace te dawały wówczas zatrudnienie dużej rzeszy osób. Problemem był jednak brak szkła, dlatego też ludność wykorzystywała do tych celów dyktę.

Szczególnie trudny okres nastał w czasie pierwszej okupacyjnej zimy, która w 1939 roku przyszła stosunkowo wcześniej. Pierwsze opady śniegu zanotowano już 11 października, a uciążliwy mróz pojawił się w listopadzie, by potem zelżeć i znów pojawić się w grudniu. Elżbieta Arbaszewska z Wyszkowa, której rodzina straciła w czasie wrześniowych nalotów dom, wspomina: *Zamieszkaliśmy na zgliszczach, w budynku gospodarczym w bezpośrednim sąsiedztwie posterunku żandarmerii [...] Zima była bardzo sroga, duży mróz, śniegi równały się z płotami. My dzieci robiliśmy sobie igloo i świetnie się bawiliśmy, lecz dla dorosłych to była utruda*⁵. Zima z 1939/1940 rok była także ciężka dla mieszkańców miasta. Marian Burzyński opowiada: *Dla umęczonych mieszkańców Warszawy nastąpiły jeszcze cięższe czasy. Niemcy nie pozwolili na dowóz węgla do miasta, ograni-*

² M. Burzyński, *Między Powiśle i Starówką*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 8, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2001, s. 3, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedzieinstwo.pl/pdf/08_burzynski_miedzy.pdf

³ J. Kantorek, *Gazeciarz ze Śródmieścia*, w: *Dzieciństwo i wojna*, oprac. J. Mazurczyk, K. Zawanowska, Warszawa, Czytelnik, 1983, s. 132.

⁴ T. Brzeziński, *Zanim przyszła wolność*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 10, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2002, s. 2, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedzieinstwo.pl/pdf/10_brzezinski_zanim.pdf

⁵ E. Arbaszewska, *Od września do września*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 12, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2003, s. 2, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedzieinstwo.pl/pdf/12_arbaszewska_odwrzesnia.pdf

czyli znacznie podaż drewna oraz korzystanie z energii elektrycznej do 4 godzin wieczornych dziennie. Za używanie piecyków elektrycznych groziło całkowite wyłączenie prądu i wysoka kara oraz konfiskata tego piecyka⁶. Zarówno w czasie pierwszej, jak i kolejnych srogich zim pod okupacją niemiecką brakowało węgla. Był to towar bardzo drogi, którego ceny z roku na rok były coraz wyższe. W pierwszym roku okupacji cena tony węgla wynosiła ok. 300 złotych, w drugim dochodziła już 500 złotych, a w trzecim roku okupacji trzykrotnie więcej niż w roku poprzednim⁷. Jednocześnie przydziały kartkowe nie pozwalały na zaspokojenie całkowitego zapotrzebowania⁸. Dzieci na własną rękę rozpoczęły poszukiwania opału. Starano się zastępować węgiel torfem, elementami wyposażenia zniszczonych domów, drzewami z parków. Inni poszukiwali węgla wzdłuż torów kolejowych, jednak służby porządkowe traktowały ich jak złodziei mienia niemieckiego, których należy rozstrzelać. Marian Burzyński wspomina, że odważniejsi chłopcy, najczęściej ci, którzy mieli ukończone 14 lat, *potrafili w biegu wskoczyć na wagon i zrzucić nieco węgla na torowisko lub załadować go do torby jeszcze na wagonie. Do takich strażnicy strzelali z wielką gorliwością, czasem niestety z tragicznym skutkiem. Ja osobiście znam dwa takie przypadki*⁹. Śmierć jednego dziecka nie odstraszała od tego zajęcia kolejnych chętnych. *Zimno i głód były silniejsze od strachu*¹⁰.

Problemem, z którym musiały borykać się dzieci i dorośli w ciągu okupacji niemieckiej, było nie tylko zimno, ale i chroniczny głód. Wartość kaloryczna spożywanych produktów w tamtym czasie dla osób dorosłych stanowiła dziennie kilkaset, a niekiedy kilkadziesiąt kalorii. Dzieciom przyznawano około 40% kalorii przydzielanych osobom dorosłym. Zgodnie z protokołem zebrania w sprawach gospodarczych **Głodowa sytuacja ludności polskiej, zadania policji niemieckiej, polityka wobec ludności żydowskiej w GG**, które odbyło się w Krakowie w dniach 6–7 czerwca 1940 r. – *wśród ludności polskiej z dnia na dzień zastraszająco wzrasta liczba głodujących, zaznacza się spadek wydajności pracy. Podwyższenie płac nie jest skutecznym środkiem opanowania tej sytuacji. Jedyne, co można zrobić, to przydzielić poszczególnym terenom dodatkową żywność. Mieszkańcom miast trzeba umożliwić zakup dodatkowych artykułów spożywczych w dalszych okolicach [...]. Zakłady o podstawowym znaczeniu, jak np. elektrownie i gazownie miejskie, trzeba zaopatrywać w dodatkową żywność. [...] Wprowadzone karty chlebowe stanowią gwarancję, że będący do dyspozycji towar rozdzielany jest równomiernie i sprawiedliwie. [...] Spadek sił wśród ludności spowodowany jest głównie brakiem mięsa i tłuszczów*¹¹. W miarę postępującej okupacji niemieckiej

⁶ M. Burzyński, *Między Powiślem*..., s. 5.

⁷ T. Szarota, *Okupowanej Warszawy dzień powszedni*, Warszawa, Czytelnik, 1988, s. 285.

⁸ *Okupacja i ruch oporu w Dzienniku Hansa Franka 1939–1945*, t. 1, oprac. S. Płoski, Warszawa, KiW, 1972, s. 313.

⁹ M. Burzyński, *Między Powiślem*..., s. 5.

¹⁰ Tamże.

¹¹ *Okupacja i ruch*..., s. 220.

ograniczano racje żywnościowe dla osób chorych, które i tak były w dużej mierze bardzo małe, więc głód doskwierał wszystkim, także dzieciom.

Niemieccy okupanci przydzielali Polakom kartki żywnościowe, w zamian za które można było kupić chleb, marmoladę, mięso. *Dodatkowo erzace zastąpiły kawę i herbatę, sacharyna – cukier, margaryna, w najlepszym razie prawie czarny olej rzepakowy był namiastką masła*¹². Niejednokrotnie zdarzało się, że pomimo ustalonych przydziałów kartek żywnościowych brakowało towarów, głównie chleba. Często zawieszano na pewne okresy wydawanie pewnych produktów żywnościowych (mięso, cukier) lub też zmniejszano racje bądź zamieniano je na produkty mniej wartościowe (jaja zamiast mięsa, marmolada zamiast tłuszczu)¹³. Elżbieta Arbaszewska wspomina: *Aby dostać swój przydział, trzeba było wystać długie godziny, często wracało się bez chleba, bo go zabrakło. Bywało i tak, że silniejsi wypchali z kolejki dziecko. U nas po chleb chodziły przeważnie starsze siostry, ale i mnie się zdarzało. Tych kolejek pilnował gruby, wielki osobnik w okularach z lachą w ręku. Niejeden nią oberwał, wszyscy czekali na chleb ze strachem, ale był porządek. Uważali go za potwora, ale przy nim kolejka szła sprawnie. Do dziś go pamiętają moi rówieśnicy jak tą lachą wywiłaj*¹⁴. W związku powyższą sytuacją głównym elementem wyżywienia były produkty rolne, jak: ziemniaki, kapusta kiszona, kasza jaglana i czarny chleb. Odrobinę normalności starano się zapewnić dzieciom chociaż w czasie świąt, co jednak niekiedy nie było możliwe. Mirka wspomina: *Nadeszły pierwsze święta bez ojca, prosiłam o kawałek kielbasy, której oczywiście nie było. Mama kazała mi zamknąć oczy, dostałam dwie kromki ze słoniną i czosnkiem, jadłam i miałam wrażenie, że jem kielbasę. Teraz, kiedy widzę, jak inni wydłubują słoninę z wędliny, przypominają mi tamte czasy*¹⁵. Barbara Ziółkowska opisuje: *Biedna mama bardzo przeżywała, że nie ma co zrobić na święta. Plakała piekąc piernik z marchwi i żytniej mąki*¹⁶.

Zdarzało się, że potrzeba zapewnienia rodzinie godziwego posiłku była tak silna, iż popychała ludzi do podejmowania przeróżnych działań. *Po kapitulacji nie było co jeść, wodę trzeba było przynosić z Wisły, nasza kuchnia zburzona od pocisków. Pamiętam, jak poszliśmy na Saską Kępę, gdzie mama i sąsiadki siedziały okrakiem na zabitych koniach i odcinały polacie mięsa*¹⁷ – wspomina Ziółkowska. Mięso końskie w znacznym stopniu zastąpiło w tamtym czasie mięso wieprzowe i wołowe ze względu na fakt, że łatwiej było je zdobyć, a dodatkowo było znacznie tańsze.

¹² Z. Czajkowska, *My z tamtej Warszawy*, w: *Tamte lata. Wojna – okupacja – powstanie 1939–1945*, red. H. Kościelska, Warszawa, Askon, 2004, s. 70.

¹³ C. Madajczyk, *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1970, s. 82.

¹⁴ E. Arbaszewska, *Od września...*, s. 3.

¹⁵ Mirka, *Nie mieliśmy dzieciństwa*, w: *Dzieciństwo i wojna*, oprac. J. Mazurczyk, K. Zawanowska, Warszawa, Czytelnik, 1983, s. 89.

¹⁶ B. Ziółkowska, *Wojenne dzieci*, w: *Dzieciństwo i wojna...*, s. 313.

¹⁷ Tamże.

Trudności aprowizacyjne spowodowały pojawienie się „czarnego rynku”. Zaopatrzenie pochodziło z tzw. „szmuglu” ze wsi, a także nielegalnej produkcji w przemyśle i rzemiośle. Do „szmuglu” wykorzystywano niekiedy dzieci. Wanda Turczyńska wspomina: *w te dni kiedy lekcje miałam rano, po powrocie do domu brałam bankę na mleko, jakąś torbę i wyruszałam do kuzynów na wieś*¹⁸. Niektóre towary na „czarnym rynku” pochodziły także od funkcjonariuszy niemieckich zajmujących się rozdziałem produktów, w zamian za łapówkę¹⁹. Wśród najbardziej poszukiwanych artykułów znajdowała się żywność, mydło, odzież, obuwie, opał, papierosy, biżuteria ze szlachetnych metali. Niekiedy niemieccy żołnierze sami chętnie zaopatrywali się na polskich straganach, było to jednak jawne wykorzystywanie: *Okupanci grabili żywność, kręcili się po bazarach, wypytując o Butter lub Speck (masło, słoninę). Straganiarze jednak mieli pikiety przed halą, sygnalizujące nadejście „gości”. Delikatesy w mgnieniu oka znikaly, a kupcy, udając, że nie rozumieją szwargotu, grzecznie podawali, a to marchewkę, a to buraczek*²⁰ – wspomina Zuzanna Czajkowska. Aby ograniczyć występowanie zjawiska „czarnego rynku”, Niemcy wprowadzili substytuty. Marian Burzyński wspomina, że wśród nich *znalazły się jajka w proszku, tłuszcz sztuczny zwany „ceres”, miód sztuczny*²¹.

„Szmuglowanie” jedzenia ze wsi do miasta nie było równoznaczne z dobrą sytuacją na wsi. Ludzie z miast w zamian za żywność przywozili rzeczy, których brakowało na wsi. Starano się wykorzystywać wszystko, co było dostępne, byle tylko nakarmić rodzinę. Zbierano zioła, jagody, grzyby, które miały pomóc w przetrwaniu zimowych miesięcy. Podobnie jak w mieście, podstawą były posiłki, w których przeważały produkty mączne, ziemniaczne i kapusta. W najgorszej sytuacji były rodziny, którym zabrano lub ukradziono bydło stanowiące niejednokrotnie podstawę wyżywienia. Panujący głód starano się zaspokajać warzywami. Władysława Bednarek wspomina: *stryjeczny brat Broniek, zabił jakąś starą kurę na rosół, oprawiliśmy ją wspólnie, rosół się gotował, nie mogliśmy się doczekać, a Stasia ukradkiem wsadziła odciętą głowę kury do popielnika, tak jak się piekło ziemniaki, po chwili wyjęła ją na pół surową i zaczęła ogryzać*²².

Dość dużym problemem dla wsi były obowiązkowe kontyngenty. W przypadku zboża na terenie Generalnej Guberni trzeba było dostarczyć Niemcom 60% plonu. Za opór w oddawaniu kontyngentu karano konfiskatą mienia, paleniem majątku lub śmiercią. Niemcy, aby dodatkowo zmusić chłopów do oddawania zboża, zamykali wszystkie młyny. Nieoddanie kontyngentu wiązało się dla wszystkich mieszkańców wsi z częstymi wizytacjami inspektorów oraz tzw.

¹⁸ W. Turczyńska, *Stałam się dorosła*, w: *Dzieciństwo i wojna...*, s. 152.

¹⁹ K. Grünberg, *Czas wojny 1939–1945. Wykłady z historii*, Toruń Wydawnictwo Troja, 1991, s. 225.

²⁰ Z. Czajkowska, *My z tamtej...*, s. 73–77.

²¹ M. Burzyński, *Między Powiślem...*, s. 11.

²² W. Bednarek, *Strach, choroby i praca*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 1, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2002, s. 3, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedziecinstwo.pl/pdf/01_bednarek_strach.pdf

karnymi ekspedycjami²³ terrorem zmuszającymi do oddania wszystkiego, co ich zdaniem należało się Niemcom. Pozostawiając Polaków bez ostatniej krowy czy ostatniego litra mleka. Mimo to Polacy starali się ukrywać zboże zebrane na polach i samodzielnie je mielili na żarnach bądź na przerobionych maszynkach do mięsa, uzyskując w ten sposób śrutę zamiast mąki.

Zdarzało się, że polskie dzieci poszukiwały jedzenia także u niemieckich żołnierzy. Amelia Łobaszewska wspomina: *Ja 5-letnia, moja siostra 7-letnia i brat 9-letni lataliśmy do wojska niemieckiego pod bramę [Grodzisk Mazowiecki – A. N.] i prosiliśmy o jakieś jedzenie. Nawet nauczyliśmy się po niemiecku trochę słówek [...], a najkorzystniej było nam prosić w czasie obiadu, kiedy żołnierze jedli obiad, więc wynosili w swoich menażkach resztki zupy, resztki chleba, co nie dojedli sami i wlewali nam w bańki kilkilitrowe, a to starczało dla całej rodziny, a nawet dla sąsiadów, którzy również mieli dzieci, ale nie posyłali swoich dzieci, bo się bali i bardzo się wstydzieli²⁴.*

Dzieci na terenie Generalnego Gubernatorstwa miały obowiązek uczęszczania do szkoły. Ustrój i organizację nauczania w polskiej szkole powszechnej określała instrukcja pt. *Nowy rozkład lekcji w polskiej szkole ludowej*. Według niej szkoły powszechne podzielono na szkoły wiejskie i miejskie. Z programu nauczania wykreślono historię, geografę i literaturę polską, a podręczniki z tych przedmiotów podlegały natychmiastowej konfiskacie. Chaos organizacyjny spowodował różną realizację postanowień. Niektóre starostwa zarządziły odbieranie podręczników uczniom i odsyłanie ich do siedziby inspektorów szkolnych, inne nakazywały magazynowanie ich na terenie placówek. Organem nadzorującym wykonanie postanowienia uczyniono kierowników poszczególnych placówek. Umożliwiło to organizowanie działań sabotażowych przeciwko władzom niemieckim. Ukrywano przydatne egzemplarze podręczników, wysyłając zniszczone, często w magazynach szkolnych umieszczano zupełnie inne tytuły niż wymienione w wykazach ewidencyjnych. Jak pisze Józef Krasuski, były to pierwsze formy konspiracji oświatowej na poziomie szkoły powszechnej²⁵. Dla niektórych dzieci brak polskiego podręcznika był niezrozumiały. Nauczyciel z Nadarzyna wspomina swoje dziecięce oburzenie: *Pierwszym gwałtem zadany mi przez Niemców było rozporządzenie niemieckich władz szkolnych domagających się oddania podręczników języka polskiego. Był to cios natury duchowej wewnętrznej. Jako jedenastoletni chłopiec nie mogłem się pogodzić z tym, że w naszej Polsce nie wolno mi będzie uczyć się z polskiej książki. Tutaj już zaczynała się zbrodnicza działalność Niemców²⁶.*

²³ *Więść polska 1939–1948. Materiały konkursowe*, t. 2, oprac. K. Kersten, T. Szarota, Warszawa, PWN, 1968, s. 28.

²⁴ A. Łobaszewska, W Grodzisku Mazowieckim, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 3, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2000, s. 2, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedziecinstwo.pl/pdf/03_lobaszewska_wgrodzisku.pdf

²⁵ J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa, PWN, 1971, s. 40.

²⁶ *Więść polska 1939–1948. Materiały konkursowe*, t. 4, oprac. K. Kersten, T. Szarota, Warszawa, PWN, 1971, s. 358.

Nauce nie sprzyjały także warunki lokalowe. Większość lekcji odbywała się w budynkach, które uległy wojennym zniszczeniom. Budynki w lepszej kondycji przejmowane były na potrzeby wojska i administracji niemieckiej, przy czym Niemcy nie dbali o przejmowany majątek szkolny. O ile w miastach poszukiwano dla szkół lokali zastępczych, o tyle zabranie budynku szkoły na potrzeby wojska na wsi równoznaczne były z zaprzestaniem nauczania. Rolnik ze wsi Tymowa wspomina: *szkoły przestają już uczyć, gdyż Niemcy zajęli szkołę na kwatery dla wojska [...] myśmy w obawie o nasze pokolenie, że nie będzie umiało nawet sobie przeczytać lub też napisać listu, lub nawet wyrachować sobie coś, urządziliśmy uczelnię w stodole u jednego wieśniaka. Nasz nauczyciel bardzo chętnie podjął się pracy, chociaż był bardzo mało wyposażony. Myśmy mu właśnie dopomagali, by szedł i uczył, czego mógł*²⁷.

Okupant nie interesował się stanem technicznym budynków, nie przydzielał też opału do ich ogrzania w czasie zimy. Aby ogrzać szkolne izby, dzieci drewno przynosiły z domu. Rolnik z miejscowości Okrzeja opowiada: *Co zaś do nauki podczas okupacji niemieckiej, to była bardzo na złych warunkach. Pod przyciskiem buta niemieckiego mieszkańcy Okrzei po większej części nie mieli jak posyłać dzieci do szkoły. Latem to jeszcze jako tako, którzy się mogli obejść bez pastuchy. A gdy przyszła zima, ten nie ma odzienia cieplejszego dla dzieci za co kupić, drugi obuwia, a to książek. A nauczyciele, jak wiadomo, nie bardzo o to dbali, bo żadnego nacisku i pomocy od okupanta nie było. Niektórzy, co się opieszali w nauczaniu swych dzieci, to znowu kara pieniężna ich przestrasza*²⁸.

W systemie edukacji zorganizowanym przez władze niemieckie funkcjonowały również szkoły zawodowe, które miały dać teoretyczne i praktyczne wiadomości, niezbędne do wykonywania zawodu. Mimo iż uczęszczanie do nich było płatne i trwało trzy lata, cieszyły się dużym zainteresowaniem głównie ze względu na to, że chroniły uczącą się w nich młodzież przed wywiezieniem na przymusowe roboty do Niemiec. Pod ich działalnością ukrywano również tajne nauczanie na poziomie szkoły średniej. Alicja Wielogórska wspomina: *pod pozorem szkoły krawieckiej odbywały się normalne lekcje. Ta szkoła krawiecka mieściła się przy Krakowskim Przedmieściu 55 [...] wspaniałe nauczycielki potajemnie uczyły nas historii Polski, literatury, łaciny. Były to tajne komplety z zakresu gimnazjum Schacht-Meyerowej*²⁹. Władze oficjalnych szkół zawodowych musiały liczyć się z kontrolami organów nadzorujących, sprawdzających kierunki działania placówki, których funkcjonariusze starali się wykryć wszelkie nieprawidłowości. Skala tego zjawiska była jednak tak duża, że przewodniczący Głównego Wydziału Nauki i Wiedzy przy rządzie GG Ludwig Eichholz zaproponował Generalnemu Gubernatorowi utworzenie szkół średnich jako elementu propagandowego. Zgoda na

²⁷ *Więść polska...*, t. 2, s. 235.

²⁸ *Więść polska 1939–1948. Materiały konkursowe*, t. 3, oprac. K. Kersten, T. Szarota, Warszawa, PWN, 1970, s. 175.

²⁹ A. Wielogoławska, *I zdarzył się cud...*, w: *Tamte lata...*, s. 97.

takie działanie pojawiła się w 1944 roku, jednak w obliczu klęsk armii niemieckiej na wschodnim froncie nie doszło do otwarcia żadnej z placówek³⁰.

W obliczu trudnej sytuacji materialnej także dzieci obciążono obowiązkiem utrzymania rodziny. Głód był motorem napędowym wielu ich działań, łącznie z kradzieżą mienia. Najczęściej ofiarami kradzieży byli Niemcy, co było niepisaną zasadą solidarności międzyludzkiej. Poza tym dzieci w mieście zajmowały się najczęściej sprzedawaniem gazet, papierosów, produktów spożywczych. Znajdowały również zatrudnienie w różnych zakładach pracy, chociażby w elektrowni, gdzie rozładowały i przesiewały miał węglowy. Niewielka grupa dzieci podejmowała się także zarobkowego śpiewania na ulicach miast i w środkach transportu. Można było usłyszeć w ich wykonaniu np.: *Posłuchajcie ludzie smutnej opowieści, co ja wam opowiem w głowie się nie mieści. Dnia pierwszego września roku pamiętnego wróg napadł na Polskę z kraju niemieckiego...*, *Gdy w noc wrześniową pół, eskadr bombowych ogromna moc z szumem motorów się pojawiła, w piekło zmieniła cichą noc...*, *Siekiera, motyka, styczeń, luty Hitler z Duceм gubią buty...*, *Na dworze jest mrok, w pociągu jest tłok, zaczyna się, więc sielanka. On objął ją w pół, ona gruba, jak wół, bo pod paltem schowana rąbanka...*, *Już od niedawna jak miesiąc długi, codziennie każdego ranka jadą pociągi jeden za drugim, a w każdym świeża rąbanka, Ze wszystkich frontów Szwaby uciekają, sojusznicy wielką siłą nacierają. Kończy się kariera Adolfa Hitlera. Hej kolęda, kolęda*³¹. Ludność miast, miasteczek i wsi lubiła wsłuchiwać się w pieśni ulicznych śpiewaków i suto ich nagradzać. Praca była jednak szczególnie niebezpieczna, bowiem Niemcom nie podobała się ta działalność i rozmaitymi rozporządzeniami starano się ją ograniczyć. Za złapanie na gorącym uczynku groziła nawet kara śmierci.

Dzieci na wsi również były obciążone pracą. Zajmowały się zwierzętami, zbieraniem ziół, opieką nad młodszym rodzeństwem i różnymi pracami polowymi. Władysława Bednarek wspomina: *Krowy trzeba było rano wypędzić na ściernisko pod lasem. Stojąc na miedzy przy krowach, nie zdążyłam skryć się w lesie. W strasznym lęku patrzyłam na zbliżające się samoloty, a tu słyszę ta-ta-ta... krowy uciekły do lasu, a ja stałam na tej miedzy, przerażona skamieniała*³². W pracy na roli i opiece nad młodszym rodzeństwem widziano niekiedy dla młodych dziewcząt szansę znalezienia męża. We wspomnieniach Władysławy Bednarek można przeczytać: *Babka Sewerych mówiła; pracuj dziecko, pracuj, jak dorosniesz, to może jakiś wdowiec się z tobą ożeni, bo umiesz się opiekować*

³⁰ J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo...*; J. Krasuski, *Ruch ludowy wobec szkolnictwa i oświaty wiejskiej w Polsce w latach 1939–1949*, Kielce 1993; *Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy: studium porównawcze*, red. M. Walczak, Warszawa–Radom, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, 2000; M. Walczak, *Szkolnictwo polskie w początkach okupacji (1939–1940)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1984, nr 1, s. 15–42.

³¹ A. Strojnowska, *Legionowo moich wspomnień...*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 12, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2003, s. 11, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojejowojennedzieinstwo.pl/pdf/12_strojnowska_legionowo.pdf

³² W. Bednarek, *Strach, choroby...*, s. 2.

*dziećmi! A ja nie chciałam wychodzić za męża, chciałam się uczyć! I chciałam uczyć innych!*³³. Małżeństwo wielu dziewczętom umożliwiało uniknięcie wywózki na roboty przymusowe do Niemiec. Władze niemieckie zdecydowały bowiem o wywożeniu dziewczyn w wieku 16–20 lat, niejednokrotnie jednak wywożono dzieci młodsze. Helena Sabaj wspomina: *Jak zaczęła się wojna miałam 16 lat. [...] Codziennie ja i moi rodzice bacznie obserwowaliśmy okolicę, a ilekroć widzieliśmy Niemca natychmiast uciekałam z domu by schować się w jakimś bezpiecznym miejscu [...] Często musiałam uciekać z domu. Pewnego dnia nikt nie dostrzegł w porę zbliżających się hitlerowców. Gdy ci zaczęli pukać i krzyczeć, aby otworzyć im drzwi domownicy przestraszyli się, myśleli nawet, że to już koniec i zabiorą mnie do pracy w Niemczech. Było już za późno na ucieczkę, lecz rodzicom wpadł do głowy inny pomysł, abym położyła się przy ścianie na łóżku i przykryła się ogromną pierzyną, obok mnie położyła się mama z niedawno urodzonym synkiem. Wszystko to trwało kilka sekund, gdy Niemcy weszli i trochę się rozejrzeli po mieszkaniu, widząc matkę z dzieckiem wyszli*³⁴. W 1942 roku dziewczyna, mając 19 lat, wyszła za męża – *teraz kiedy byłam już mężatką nie groziło mi wywiezienie do Niemiec*³⁵ – wspominała.

W miarę przedłużającej się okupacji niemieckiej stan zdrowia dzieci i młodzieży z dnia na dzień pogarszał się. Związane to było z coraz gorszymi warunkami mieszkaniowymi, problemami z odżywianiem i ograniczonym dostępem do służby zdrowia. Niemcy bali się rozprzestrzeniających się chorób, dlatego też w miastach przymusowo wprowadzano kąpiele. Wspomina o nich Barbara Ziółkowska: *Pamiętam, że w naszej szkole przy Drewnianej [w Warszawie – A. N.] urządzono taką łaźnię, gdzie spędzano razem stare kobiety, młode, małe dzieci i młodzież. We mnie ten widok starych kobiet i nagości wywołał jakiegoś rodzaju szok*³⁶. Mimo to działania podejmowane przez okupanta nie zapobiegły rozprzestrzeniającym się chorobom. Największa liczba osób chorowała na gruźlicę, dur plamiasty, reumatyzm, zaburzenia psychiczne, przewlekłe schorzenia przewodu pokarmowego. Dla przykładu wzrost zachorowalności na gruźlicę w porównaniu z okresem międzywojennym wyniósł 50%³⁷.

Epidemie nie ominęły wsi, gdzie dostęp do opieki medycznej był wręcz niemożliwy. Umierali starzy i młodzi, dzieci i rodzice. Niejednokrotnie zdarzało się, że po śmierci jednego z rodziców dzieci przejmowały ich role. Takim przykładem jest historia dziewczyny, której matka zmarła na tyfus w wieku 35 lat, osieracając pięcioro dzieci. Najstarsza córka musiała zaopiekować się resztą rodzeństwa. Wydarzenia te opisuje w swoich wspomnieniach: *Ciotka nauczyła*

³³ Tamże, s. 5.

³⁴ Helena Sabaj, ze zbiorów własnych.

³⁵ Tamże.

³⁶ B. Ziółkowska, *Wojenne dzieci...*, s. 314.

³⁷ C. Łuczak, *Polityka ludnościowa i ekonomiczna hitlerowskich Niemiec w okupowanej Polsce*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1979.

mnie, jak robić ług do prania, bo przecież mydła nie było, a trzeba było wytępić wszy i w głowach, i w ubraniach, i w pościeli. Wszystką bieliznę razem z pościelą gotowałyśmy w saganach od świńskich kartofli. Pierzyny i poduszki wsadzało się do pieca po upieczeniu chleba, ubrania też [...] Ojciec powoli wracał do zdrowia, ale jak się dowiedział, że matki nie ma, to załamał się zupełnie, był starszy od matki o 15 lat. Ja dołłam krowy, mleka było mało, bo zwierzęta były cielne. Ojciec karmił bydłką i miał na tym ręcznym młynku zboże dla nas³⁸. Brak opieki medycznej, głównie na wsi, uniemożliwiał powrót do zdrowia wielu osobom, w tym dzieciom. Najlepszym przykładem jest historia chłopca urodzonego w czasie wojny: Lucio nie chodził i nie mówił, ale mnie wydawał się bardzo mądry, umiał po swojemu upomnieć się o jedzenie, sygnalizował potrzeby fizjologiczne, cieszył się, gdy ja wracałam, a ja martwiłam się, że będzie kaleką, chociaż sąsiadki mówiły, że ma języczek przerośnięty, że lekarz mógłby pomóc, ale lekarza nie było³⁹. W tych warunkach ludność polska wykorzystywała lecznicze wartości ziół.

Trudne warunki mieszkaniowe, a także kiepska kondycja fizyczna dzieci i młodzieży polskich nie przeszkadzały jednak w działalności konspiracyjnej. Uczestniczono w kolportażu prasy i przenoszeniu amunicji. Angażowano się w akcje, które niekiedy zagrażały życiu. Pisze o tym mężczyzna, który w wieku 15 lat otrzymał podobne zadanie: *Pewnego dnia w kilku byliśmy z zadaniem poza Warszawą, w pewnym momencie musieliśmy przeskakiwać przez rów z wodą, jeden z kolegów się poślizgnął i pistolet wystrzelił, kula trafiła drugiemu w stopę. Kaliber mały, więc kula pozostała między stopą, a podeszwą. Kolega kuśtykał podtrzymywany⁴⁰.*

Dzieci w czasie okupacji niemieckiej były bezpośrednio świadkami grozy wojny, obcowały na co dzień ze śmiercią. Widziały ludzi wieszanych na balkonach, przyglądały się egzekucjom wykonywanym na ulicach miast i miasteczek. Codziennością dla nich były aresztowania i łapanki. W samej Warszawie najczęściej rodzin ucierpiało w ostatniej fazie wojny, tzn. po wybuchu Powstania Warszawskiego w 1944 roku. Rozłączenie rodziny w tamtym okresie wspomina Krystyna Dziubińska: *dopiero w pierwszych dniach Powstania Warszawskiego odczułam cały tragizm i okrucieństwo wojny. Już 1 sierpnia nasza rodzina została rozdzielona przez los. Mama i starsza siostra (17 lat) zostały na Pradze, a ja z siostrą bliźniaczką (po 7 lat) i z ojcem na Ochocie⁴¹. Życie codzienne w tamtym okresie ograniczało się do nasłuchiwania alarmów, uciekania do piwnic w czasie nalotów. Niewiele osób zdecydowało się opuścić stolicę, mimo zapewnień Niemców, że nic złego im się nie stanie. Natomiast ci, którzy uciekli, szukali schronie-*

³⁸ W. Bednarek, *Strach, choroby...*, s. 3.

³⁹ Tamże, s. 4.

⁴⁰ A. Maliszewski, *Konspiracja*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 4, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2003, s. 3, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedziecinstwo.pl/pdf/04_maliszewski_konspiracja.pdf

⁴¹ K. Dziubińska, *Rozłąki i powroty*, w: *Dzieciństwo i wojna*, oprac. J. Mazurczyk, K. Zawadowska, Warszawa, Czytelnik, 1983, s. 61.

nia w podwarszawskich miejscowościach, docierając do nich głównie piechotą. Amelia Łobaszewska wspomina: *Kiedy wybuchło Powstanie Warszawskie, matka moja zajęła się rodziną z Warszawy. Przyjechało dziewięć osób, a właściwie to z Warszawy wszyscy przyszli piechotą [do Grodziska Mazowieckiego – A. N.], z nimi dwoje dzieci, chłopcy 8 i 15 lat. [...] Trudne warunki dawały się nam we znaki, trzeba było chodzić po wodę z wiadrami na podwórko, ponieważ w domu, w którym mieszkaliśmy nie było w ogóle wody, a ubikacja stała na końcu podwórka. Najgorzej było w zimę, kiedy były mrozy, śniegi i wiatry. Nawet ze spaniem w ziemie było dużo gorzej, bo kilka osób musiało spać na podłodze jak śledzie⁴². Brakowało także opału, wiele domów nie ogrzewano nawet zimą, a dzieci chodziły bez odpowiedniego odzienia i butów. Większość nosiła drewniane obuwie ze sztywnymi podeszwami. Pomimo iż Warszawa została zniszczona, warszawiacy chcieli wracać do swoich domów, choć nie mieli pewności, czy cokolwiek tam jeszcze zostaną. Było to jednak ich miasto. Andrzej Roman Iwański urodzony w 1936 r. w Warszawie wspomina swój dwutygodniowy powrót do Warszawy: *Podróżowaliśmy pieszo, furmankami, pociągami i samochodami. Początkowo zatrzymaliśmy się u cioci na Okęciu, po czym udaliśmy się z babcią do naszego mieszkania na ulicę Łucką. Kamienica ocalała, chociaż w dużym stopniu okaleczona pociskami. Mieszkania zastaliśmy puste, a zakopanych kosztowności nie było⁴³. Na dramacie ludzkim starali się wzbogacić inni ludzie, Iwański wspomina, że kosztowności, *jak później ustalono, jeden z mieszkańców domu, pan L., już pierwszego dnia po wyzwoleniu Warszawy przyjechał furmanką z pobliskich Michałowic, powykopywał dobytek wszystkich mieszkańców i wywiózł na wieś. Wzbogacił się na wojnie kosztem sąsiadów, z którymi utrzymywał przyjacielskie stosunki. Ale takie są prawa wojny⁴⁴. Nie jest to jedyny przykład, że po powrocie do miasta okazywało się, iż mieszkanie, o ile ocalało, zostało ograbione lub zajęte przez innych. Czasami, mimo że nie było gdzie wracać, liczyło się jednak to, że lepiej w gruzach, ale u siebie, niż kątem u rodziny⁴⁵.***

Okres okupacji niemieckiej pozostawił na ludności polskiej, a głównie na dzieciach i młodzieży, piętno. Ludzie żyli w ciągłym strachu przed utratą rodziny, domu, przed aresztowaniem. Byli pozbawieni poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji. Dodatkowo obciążeni nadmierną pracą, borykający się z trudnymi warunkami bytowymi, brakiem podstawowych artykułów, byli bardziej podatni na choroby zakaźne. Dzieci, które przeżyły wydarzenia tamtych lat, zgodnie powtarzają: *Nas pozbawiono uśmiechu dzieciństwa i możliwości beztrudnych zabaw*

⁴² A. Łobaszewska, *W Grodzisku...*, s. 4.

⁴³ A. Iwański, *W kamienicy przy Łuckiej*, t. 12, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2003, s. 4, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedziecinstwo.pl/pdf/12_iwanski_wkamienicy.pdf

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ M. Piotrowska, *Gorzki smak poniewierki*, t. 14, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2004, s. 2, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępny: www.mojewojennedziecinstwo.pl/pdf/14_piotrowska_gorzki.pdf

*dziecięcych wbrew powszechnemu prawu, jakie z natury rzeczy przysługują – czy przysługiwać powinno – wszystkim dzieciom świata*⁴⁶.

BIBLIOGRAFIA

Dzieciństwo i wojna, oprac. J. Mazurczyk, K. Zawanowska, Warszawa, Czytelnik, 1983.

Grünberg K., *Czas wojny 1939–1945. Wykłady z historii*, Toruń, Wydawnictwo Troja, 1991.

Krasuski J., *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa, PWN, 1971.

Krasuski J., *Ruch ludowy wobec szkolnictwa i oświaty wiejskiej w Polsce w latach 1939–1949*, Kielce 1993.

Moje wojenne dzieciństwo, t. 1–18, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 1999–2001.

Okupacja i ruch oporu w „Dzienniku Hansa Franka”, oprac. S. Płoski, Warszawa, KiW, 1970.

Łuczak C., *Polityka ludnościowa i ekonomiczna hitlerowskich Niemiec w okupowanej Polsce*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1979.

Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych Krajach Europy: studium porównawcze, red. M. Walczak, Warszawa–Radom, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, 2000.

Szarota T., *Okupowanej Warszawy dzień powszedni*, Warszawa, Czytelnik, 1988.

Tamte lata. Wojna – okupacja – powstanie 1939–1945, red H. Kościelska, Warszawa, Askon, 2004.

Walczak M., *Szkolnictwo polskie w początkach okupacji (1939–1940)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1984, nr 1.

Wieś polska 1939–1948. Materiały konkursowe, t. 1–4, oprac. K. Kersten, T. Szarota, Warszawa, PWN, 1967, 1968, 1970, 1971.

Children’s memories of their fortunes during German occupation between 1939 and 1945 in Poland’s ‘General Government’ territory

Summary

The aim of this paper is to describe the everyday life of Polish children in the new social, economic, and educational conditions established within the General Government territory. In the cloud of the occupation children were losing their dreams day by day and as they began adopting adults’ roles. They were outside the home most of the day, working or trading on the black market in order to

⁴⁶ H. Klimek, *Czas utraconego dzieciństwa*, w: *Moje wojenne dzieciństwo*, t. 3, oprac. M. Krogulski, Warszawa, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo”, 2000, s. 24, Internet, (dostęp: 17.10.2013 r.), dostępną: www.mojewojennedziecinstwo.pl/pdf/03_klimek_czas.pdf

support themselves. They became soldiers fighting for their homeland's glory. Each of them lived their days in their own ways, resisting the German invader through their behavior. Children's lives were deprived of any sense of security and stability and their biological capabilities were mainly engaged in a premature struggle for survival. Regardless of their dwelling place they suffered hunger and poverty. They had to accommodate school, the program of which was pared from everything Polish, into their everyday work. The building conditions of the period also did not encourage learning; for example, most of the lessons took place in buildings which had been destroyed during the war. As a result, Polish society started illegal education which aimed at supplementing children's elementary knowledge.

Reconstruction of the situation of Polish children during German occupation, without relying on assumptions, was possible thanks to memories and memoirs from the time. The paper depicts the typical prematurely independent and adult war child without childhood.

Keywords: child, German occupation, General Government.

MAREK JAN KUCIAPÍŃSKI
Piotrków Trybunalski

KSZTAŁTOWANIE SIĘ SZKOLNICTWA MUZYCZNEGO W POLSCE OD ŚREDNIOWIECZA DO KOŃCA II WOJNY ŚWIATOWEJ

WPROWADZENIE

Muzyce i jej oddziaływaniu zawsze przyznawano specjalną pozycję czynnika uszlachetniającego człowieka. Przez wieki istniała pokoleniowa transmisja wartości kultury wysokiej, w tym także muzyki. Przekazywano te wartości z pokolenia na pokolenie i uczono do nich szacunku. Relacja pomiędzy muzyką a nauczaniem i wychowaniem układała się bardzo różnorodnie w zależności od epoki, od świadomości i zapotrzebowania różnych grup społecznych. Dokonywało się to przede wszystkim za sprawą domów, a także poprzez różnego rodzaju szkoły oraz instytucje Kościoła. Miało też w tym swój udział środowisko lokalne¹.

Na ziemiach polskich już w czasach przedchrześcijańskich muzyka była wszechobecna – jako część składowa obrzędów religijnych, magicznych, pracy, rozrywki, obyczaju. Jej znajomością, przynajmniej amatorską, wykazywała się ogromna część ludności. Wydaje się jednak, że istniały pewne grupy związane z muzyką w szczególny sposób. Wyodrębnić tutaj można wszelkiego rodzaju szamanów, czarowników, znachorów, czyli wszystkich tych, którzy odprawiając magiczne obrzędy, służąc bogom, pielęgnując kult, musieli stosować formy muzyki odpowiadające określonym czynnościom, okolicznościom i czasowi. To wchodziło w skład ich wykształcenia, niedostępnego zwykłemu śmiertelnikowi².

Grupę niejako przeciwległą stanowili ludzie, których głównym zadaniem było dostarczanie rozrywki. Nazywano ich igrcami, co być może pochodzi od

¹ Z. Konaszkiewicz, *Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*, w: „Wychowanie Muzyczne” 2008, nr 2, s. 4–5.

² B. Wojciechowska, *Od godów do Świętej Lucji. Obrzędy doroczne w Polsce późnego średniowiecza*, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2000, s. 21–122; L. Korczak, *Wiek średni*, w: *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Warszawa, PWN, 2005, s. 63–70.

tę, iż wszelkie płaśnianie, skakanie określano też „igraniem”, a przecież u ludów pierwotnych funkcjonowała kultura synkretyczna – jedność tańca, śpiewu, gestu, muzyki instrumentalnej. Prasłowiańska nazwa „skomroch” przetrwała najdłużej na Rusi, zastąpiona u nas właśnie igrcem lub wiłą, podczas gdy przymiotnik „skomrośny” nabrał znaczenia pejoratywnego, używanego wobec kogoś bezwstydnego. Natomiast ogólną nazwą grajka u Polan był „gądek” lub „gądziec” – stanowiący pochodną od gąść, gadać, czyli grać³. Krążyli zatem ci muzykanci po kraju, i: [...] *nie tylko na gęślach i piszczałkach przygrywali, lecz i wszelakie sztuki pokazywali i tekstów nie skąpili w prozie i w wierszu, i ludek zwabiali. [...] Bez stałej siedziby po kraju krążyli, datki hojne zbierając; wesela rzadko się bez nich obywały; nie brakowało ich przy uroczystościach wszelkich*⁴.

POCZĄTKI ZORGANIZOWANEGO NAUCZANIA MUZYKI W ŚREDNIOWIECZU

W 966 roku państwo polskie przyjęło chrzest. Oznaczało to ogromne zmiany w kulturze i strukturze społeczeństwa. Jednym z najważniejszych ośrodków rozwoju średniowiecznej kultury muzycznej w Polsce był niewątpliwie Kraków. Pojawił się Kościół – ze swoją odrębną estetyką, systemem wartości, sztuką, hierarchią i administracją. I oczywiście duchowieństwo, które odegrało ogromną rolę, także w muzyce. Obce narodowości przeważały wśród duchowieństwa aż do XII w., reprezentując następujące kręgi zachodnioeuropejskie: głównie francuski, włoski, południowoniemiecki. Księża i zakonnicy przynosili ze sobą własne wzorce kulturowe, w tym także księgi liturgiczne i chorał. Brzmiał on surowo i obco dla słowiańskich uszu, bardzo wyraźnie świadcząc o nowości i odrębności norm, wartości moralnych, etycznych, pojęcia dobra i zła, piękna i brzydoty, obowiązujących odtąd nie tylko w sztuce. Przez długi okres nie była to więc muzyka polska, ale uniwersalna muzyka chrześcijaństwa łacińskiego w Polsce. I potrzebne było dopiero spolonizowanie duchowieństwa, aby również i w tej dziedzinie pojawiły się elementy rodzime (na polski wkład do liturgii składają się m.in. oficja rymowane, sekwencje i hymny), przy czym także i te utwory opierały się na wzorcach muzyki kościelnej, jedynej profesjonalnej w owym okresie⁵.

Dla odpowiedniego funkcjonowania liturgii i religii nieodzowny był śpiew. Ten jednak, oparty na zawyłych i kunsztownych regulacjach chorałowych, nie był dostępny dla laików. Kościół od początku starał się więc kształcić odpowiednio „kadry”. Szkoły powstawały przy katedrach, kolegiatach i klasztorach, a od pewnego momentu powszechne stały się szkoły parafialne, przygotowujące

³A. Brückner, *Tysiąc lat kultury polskiej*, T. I, Paryż, Wydawnictwo Księgarni Polskiej w Paryżu, 1955, s. 99; J. Kostrzewski, *Kultura prapolska*, Warszawa, PWN, 1962, s. 404–407.

⁴M. Stokowska, *Kto? Co? O muzyce i muzykach*, Warszawa, PZWS, 1972, s. 179.

⁵A. Jabłońska, *Ludzie muzyki i ich rola w średniowiecznej Polsce*, w: „Edukacja Muzyczna” 2006, vol. 2, nr 1, s. 14–15.

śpiewaków i ministrantów dla kościoła parafialnego. Nie wszystkie te instytucje prezentowały jednakowy poziom. W wiejskich uczono czytania i pisania, rozumienia łaciny i śpiewu, katechizmu, zaznajamiano z ceremoniami kościelnymi. Obowiązkiem uczniów było m.in. śpiewanie części mszalnych, niedzielnej jutrzni, udział w procesjach i pogrzebach pod kierunkiem kantora lub nauczyciela⁶.

Nauka muzyki na poziomie średnim opierała się – podobnie jak inne przedmioty – głównie na metodzie pamięciowej; nauczano przede wszystkim *ex usu* (powtarzanie z pamięci). Nauczyciele posługiwali się pomocami w formie tablic, schematów, a przede wszystkim ksiąg liturgicznych. Ważną pomocą naukową był monochord, na którym pogładowo uczono akustycznych pomiarów dźwięku. Nauka teorii w niektórych szkołach o większych ambicjach i możliwościach wymagała posługiwania się podręcznikami, powszechnie zresztą używanymi – oczywiście nie przez uczniów, a przez nauczycieli⁷.

Kandydaci na księży kończyli czasem szkoły katedralne, kolegiackie lub klasztorne. Wymagano od nich znajomości czytania, pisania, łaciny, katechizmu i orientacji w ceremoniach mszalnych, często więc wystarczała jedynie szkoła parafialna. Zdarzało się, że praktycznie przyuczali się w jakimś kościele pod okiem plebana zajmującego niekiedy stanowisko kierownika szkoły parafialnej lub kantora. Wydaje się, że ludzi z tego kręgu raczej trudno byłoby podejrzewać o gruntowną znajomość teorii i praktyki muzyki profesjonalnej, kościelnej⁸.

Z duchowieństwa rekrutowała się w dużej mierze grupa społeczna stanowiąca całkowite jej przeciwieństwo – waganci, czyli wędrujący (z łac. *vagantes*), zwani też goliardami, histrionami, jokulatorami, igrcami, bufonami, wagabundami, szpilmanami, rybałtami. Często byli to właśnie wędrowni bakałarze, *clerici scholares*, używani do posługi kościelnej, jako obeznani ze śpiewem gregoriańskim i w ogóle z muzyką, zarazem rektorowie szkółek parafialnych, korzystający nawet z przywilejów stanu duchownego do momentu, kiedy to papież Bonifacy VIII w roku 1298 odebrał im wszelkie jego prawa. W społeczeństwie średniowiecznym, gdzie jednostka zajmowała ściśle określone miejsce w strukturze świata i gdzie podstawę stanowiła przynależność do grupy, waganci tworzyli tzw. margines – razem z żebrakami, przestępcami i prostytutkami. Źródła prawa określają owych podopiecznych muz: *ioculatores quasi ioci-lateres in publicum, faciunt enim spectaculum proprii corporis* – czyli ludzi, którzy zabawiają innych własną osobą, często w sposób nieprzyzwoity⁹.

Zachowały się również wzmianki o tym, że na stałe przebywali w otoczeniu króla, księcia, możnego świeckiego czy duchownego. W różnych okolicznościach

⁶ Elfryk, *Rozmowy nauczyciela z uczniem*, w: *Średniowiecze*, red. J. Starnawski, Warszawa, WSiP, 1989, s. 113–114; H. E. Wyczawski, *Przygotowanie do studiów w archiwach kościelnych*, Kalwaria Zebrzydowska, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 1990, s. 201.

⁷ D. Gwizdałanka, *Historia muzyki*, cz. 1, Kraków, PWM, 2005, s. 101.

⁸ B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, Warszawa, WSiP, 1983, s. 43–47.

⁹ J. Fijałek, *Średniowieczne ustawodawstwo synodalne biskupów polskich*, t. 1, Kraków, Wydawnictwo Akademii Umiejętności, 1993, s. 34–38.

życia dworskiego zawsze można było się natknąć na jokulatorów, grajków, muzyków, muzykantów, kantorów, rybałtów. Stanowili oni odrębną kategorię dworzan troszczących się o rozrywkę na dworach (umilali oni również codzienne życie na Wawelu i nieodłącznie towarzyszyli parze królewskiej – zarówno podczas posiłków, jak i podczas podróży). Doświadczeni muzycy zawodowi działający w zespołach na dworze królewskim, a także na dworach dostojników świeckich lub kościelnych, obowiązani byli do nauczania muzyki określonej grupy uczniów. Mistrzowie ci uczyli śpiewu, gry na instrumentach, a zapewne także komponowania¹⁰.

W pierwszych latach XV wieku Polska wkroczyła w najświetniejszy w swych dziejach okres. Kraków – siedziba króla i stolica państwa – stał się jedną z metropolii europejskich. Założony przez Kazimierza Wielkiego w 1364 roku Uniwersytet Krakowski gromadził najświetniejsze umysły nie tylko z Polski. Od 1406 roku muzyka stała się dyscypliną uniwersytecką, wykładaną jako jedna z tzw. siedmiu *artes liberales* – sztuk (nauk) wyzwolonych, jako jedna z czterech nauk matematycznych (*quadrivium*), obok arytmetyki, geometrii i astronomii; drugą grupę – *trivium* – tworzyły: gramatyka, retoryka i dialektyka. Pierwszymi profesorami teorii muzyki byli Stanisław i Marcin z Olkusza oraz Marcin Belsz. Obok wykładów poświęconych zagadnieniom chorału gregoriańskiego odbywały się również wykłady o zasadach muzyki figuralnej. Szereg polskich, oryginalnych traktatów zapoczątkowuje magister Szydłowita (około 1414) i Nicolaus Polonus. Od początku XVI wieku drukowano wiele podręczników, których treścią była *musica choralis* i *musica figurativa*, omawiająca zagadnienia muzyki wielogłosowej. Podręczniki te pisali Sebastian z Felsztyna, Stefan Monetarius Cremnicensis, Marcin Kromer, Jerzy Liban z Legnicy i Szymon Staropolski. Wykłady poświęcone zagadnieniom muzycznym miały na Uniwersytecie Krakowskim wysoki poziom i zdobyły taką sławę za granicą, że dla słuchania ich przyjeżdżali obcy muzycy. W spisie słuchaczy w roku 1526 figuruje znakomity kompozytor niderlandzki Arnold Causin de Ath, uczeń Josquina de Pres, przedtem zaś w teorii muzycznej kształcił się w Krakowie kompozytor niemiecki Heinrich Finck. Tu doskonalili swój kunszt kompozytorski i wykonawczy również tacy muzycy jak Mikołaj z Chrzanowa, Mikołaj z Krakowa i Waclaw z Szamotuł, a także wielu innych członków kapeli królewskiej, działających przez całe życie właśnie w tym mieście¹¹.

Żacy pobierający w Krakowie naukę stanowili pokaźną część mieszkańców stolicy. Od wydziału sztuk wyzwolonych rozpoczynali swą edukację wszyscy studenci. Scholarzy śpiewali podczas obrzędów i uroczystości religijnych zarówno w kościele, jak i poza nim, w komnatach wawelskich, na ulicach Krakowa. Żak potrafił zaśpiewać zarówno chorał gregoriański, jak i powstające właśnie na

¹⁰ A. Jabłońska, *Świecka kultura muzyczna w średniowiecznej Polsce*, w: „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica” 2000, t. 67, s. 114–123.

¹¹ Z. Jachimecki, *Muzyka Polska w rozwoju historycznym od czasów najdawniejszych do doby obecnej. Od Bogurodzicy do Chopina włącznie*, T. I, Kraków, Księgarnia Stefana Kamińskiego, 1948, s. 87–88; B. M. Jankowski, *O muzyce i muzykach*, Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ, 1977, s. 32.

przełomie XIV i XV w. polskie pieśni religijne oraz piosenki o zupełnie innym charakterze. Wiadomo, że z kół żakowskich pochodzi na pewno część bogatej, choć niezachowanej twórczości mieszczańskiej.

Różnorodność kultury muzycznej bywała w mieście naprawdę duża. Oprócz pojawiających się tu wagantów, uczących się scholarów, mieszkającego kleru i zakonów w mieście działali także muzycy osiedlający się tu na stałe, zwłaszcza od XIV wieku Konfraternia jednocząca *panów artystów* w bractwo muzyczne miała od dawien dawna zatwierdzone dekretami królewskimi swoje przywileje cechowe. Najstarszy był cech krakowski, pochodzący z czasów Kazimierza Wielkiego, z roku 1366. Każdy muzykant przybywający do Krakowa musiał w ciągu dwóch tygodni *prezentować się na ratuszu Panom Rajcom krakowskim*, by otrzymać prawo miejskie, a dopiero potem był *godny do przyjęcia pośrodku braci*. Cech utrzymywał szkołę, w której seniorzy uczyli przyszłych *fletnistów, trębaczy i cytarzystów*. Z tych szkół cechowych wychodzili więc pionierzy naszej kultury muzycznej, instrumentalści, kapelmistrzowie i kompozytorzy. Pochodzili oni niemal wyłącznie ze sfer mieszczańskich. Toteż tylko mieszczaństwo dostarczało śpiewaków do chórów kościelnych, muzykantów do kapeli królewskiej i na dwory magnatów, gdzie również często tworzone kapele z chłopów pańszczyźnianych¹².

W społeczeństwie średniowiecznym muzyka odgrywała znacznie większą rolę i jej wpływ był zdecydowanie bardziej różnorodny niż w naszym współczesnym świecie. Stanowiła integralną część nauki Kościoła, element jego filozofii, a jednocześnie metodę na zapoznanie Słowian z kręgiem kultury łacińskiej i nową religią. To właśnie między innymi na płaszczyźnie kultury muzycznej połączyły się w końcu oba te nurty cywilizacyjne, dając w efekcie polską, narodową twórczość. Muzyka stanowiła sposób na bezpośrednią lub pośrednią edukację społeczeństwa. Nauka teorii muzycznej była elementem programów szkolnych, podczas gdy praktyczne umiejętności często stanowiły podstawę utrzymania żaków. Uprawiana była zarówno przez profesjonalistów, jak i amatorów, reprezentujących różne narodowości. Podsumowując znaczenie sztuki muzycznej w tej epoce, posłużę się opinią Anny Jabłońskiej, która twierdzi, że: *Muzyki używano dla podkreślenia uroczystości, ceremonii i do całkowicie utylitarnych celów, była częścią średniowiecznego teatru i nie wyobrażano sobie bez niej dobrej zabawy. [...] Przy braku rozwiniętych mediów ośrodkami, skąd czerpano informację, rozrywkę i edukację, były kościół, dwór, karczma, ulice miast, a także szkoły z uniwersytetem na czele. [...] W średniowiecznym świecie ludzie z nią związani stanowili nieodzowną część życia, zarówno tego w sferze sacrum, jak i profanum, kształtując gusta, wiedzę, mentalność, horyzont i wyobraźnię*¹³.

Wbrew temu – zdawałoby się – optymistycznemu obrazowi kultury muzycznej w średniowiecznej Polsce, niepochlebny wizerunek śpiewu w kościele przed-

¹² Z. Chaniecki, *Organizacje zawodowe muzyków na ziemiach polskich do końca XVIII wieku*, Kraków, PWM, 1980.

¹³ A. Jabłońska, *Ludzie muzyki...*, s. 128–129.

stawił Jerzy Liban w traktacie *Pisma o muzyce*, pisząc: [...] *przypominamy, by uczniowie i kapłani, ze szkół czy skądkolwiek przywoływani do śpiewania, byli staranniejsi; aby w ten sposób śpiewali i tak się modlili, by obecni to rozumieli, a dusze zmarłych czuły, że święte modlitwy kościoła pomagają im u Boga Najlepszego i Najwyższego. Cóż poza tym bardziej bezbożnego niż przy ołtarzu Boga tak wrzeszczeć, że mogą wziąć cię raczej za woźnego na rynku niż za kapłana; gardzić naturalnym głosem i wydawać jakiś odgłos zwierzęcy, zbliżony do krowiego ryku*¹⁴.

Obraz nauczania muzyki w średniowiecznej Polsce, aczkolwiek ciągle niepełny i przez to zachęcający do dalszych badań, wydaje się zatem potwierdzać pewien trwały rys naszej kultury muzycznej, widoczny także w dzisiejszych czasach. Zauważamy wysiłek dydaktyczny i wybitne osiągnięcia na poziomie europejskim. *Ale nie można nie dostrzec niskiego poziomu kultury muzycznej ogółu społeczeństwa, które po prostu nie umie śpiewać. Bo niezależnie od tego, czy wypowiedź J. Libana jest wyrazem devotio moderna, czy prostą obserwacją, można sądzić, że wierni w kościołach tamtego okresu śpiewali podobnie jak dziś* – konkluduje Elżbieta Witkowska-Zaremba¹⁵.

ROLA MECENATU KOŚCIOŁA I DWORÓW MAGNACKICH W UPOWSZECHNIANIU RZEMIOSŁA MUZYCZNEGO W XVII I XVIII WIEKU

Przekazywane wartości muzycznej kultury wysokiej było możliwe dzięki istnieniu różnego rodzaju mecenatu. W XVII-wiecznej Rzeczypospolitej pozycje najważniejszego mecenasa sztuki utrzymywał Kościół. Ci spośród hierarchów, którzy wyjeżdżali do Rzymu, poznawali przy tej okazji nową architekturę, malarstwo i muzykę religijną. Wracając do Polski, chętnie angażowali muzyków z Italii. Tak właśnie uczyniono, organizując w 1619 roku około 30-osobowy zespół wokально-instrumentalny w katedrze na Wawelu i stawiając na jego czele rzymianina Annibale Orgasa. Katedralni śpiewacy dodawali splendoru uroczystościom kościelnym i państwowym. Podziwiano ich w domach krakowskich patrycjuszów. O muzyków kształconych w przykatedralnej szkole zabiegano w całej Polsce.

W pierwszej połowie XVII wieku wokально-instrumentalne zespoły katedralne oprócz Krakowa posiadało również Wilno, Płock, Poznań, Włocławek, Łowicz, Jasna Góra i Warszawa. Przy wielu kościołach bogaci parafianie zakładali fundacje na rzecz kapel, stawiając im za zadanie upiększanie codziennych nabożeństw lub wyznaczonych świąt. Śpiewali i grali przeważnie zakonnicy. Z upływem lat do zespołów kościelnych coraz częściej trafiali jednak muzycy świeccy, głównie chłopi. Dla najzdolniejszych była to szansa społecznego awansu¹⁶.

¹⁴ J. Liban, *Pisma o muzyce*, Kraków, Monumenta Musicae in Polonia, 1984 (1539), s. 108–109.

¹⁵ E. Witkowska-Zaremba, *Muzyka w kręgu Uniwersytetu Krakowskiego w XV i XVI wieku*, w: „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1, s. 93.

¹⁶ D. Gwizdalanka, *Historia muzyki*, cz. 2, Kraków, PWM, 2006, s. 64.

Naśladowując dwór królewski, polscy panowie świeccy utrzymywali liczne kapele złożone z chóru śpiewaków i instrumentalistów. Dwory te często rywalizowały z dworem królewskim, ściągając do siebie najlepszych wirtuozów i starając się o jak najliczniej obsadzone kapele. Nieraz wysyłano do Włoch agentów dla wyszukania śpiewaków, lutnistów i skrzypków, których sprowadzano za duże pieniądze, budząc zawiść innych magnatów. Nieraz „odbijano” sobie wzajemnie jakąś znakomitość, nieraz płacono wysokie sumy za odstąpienie lutnisty czy śpiewaka. Jak pisał Józef Władysław Reiss: *Sam król uczestniczył w transakcjach tego rodzaju i nawet nadawał wysokie godności i intratne urzędy magnatowi, byleby od niego wydostać jakąś znakomitą siłę do swej kapeli. Przedmiotem zawiści i zabiegów byli przede wszystkim słynni dyskantyści (chłopcy śpiewający wysokim sopranem)*¹⁷.

Nie ulega wątpliwości, że mecenat był pożyteczny dla rozwoju naszej kultury muzycznej. Podkreślił to swego czasu Stanisław Chłowiecki w *Pismach* (wyd. w 1851 r.), gdy pisał: *Domy magnatów i ich kapele były szkołami muzycznymi dla biednej szlachty, której dzieci wzięte do kapel kształciły się pomyślnie pod przewodnictwem kapelmistrzów zagranicznych. Stąd wyszli: Karol Kurpiński, Ignacy Feliks Dobrzyński i Karol Lipiński*¹⁸. Przykładem takiej działalności był też dwór Antoniego Tyzenhauza w Grodnie, który utrzymywał nie tylko liczną kapelę, ale założył szkołę dla kształcenia śpiewaków i muzykantów orkiestralnych oraz szkołę baletową. Sprowadzony do Grodna baletmistrz F. G. Ledoux wykształcił dzieci chłopów pańszczyźnianych w sztuce baletowej i wykonał z nimi w roku 1778 tzw. *Balet wieśniacki*; po ruinie A. Tyzenhauza król Stanisław August wziął baletmistrza Ledoux wraz z całym zespołem do Warszawy i stworzył załóżek „polskiego baletu” w Teatrze Narodowym¹⁹.

Zdania co do potrzeby kształcenia muzycznego synów magnackich i szlacheckich były w Rzeczypospolitej podzielone. Jedni, wzorując się na zachodnim modelu wychowania dworskiego, nakazywali swoim synom kształcić się w śpiewie i grze na instrumencie, najczęściej na lutni. Inni twierdzili, że muzyka nie jest zajęciem godnym szlachcica i pozostawiali jej uprawianie wywodzącym się z niższych stanów muzykom zawodowym. Wszyscy zdawali sobie jednak sprawę, że muzyka w pewnych sytuacjach społecznych – np. podczas liturgii – jest niezbędna. W XVII wieku wszyscy chłopcy, którzy uczęszczali co najmniej do elementarnych szkół parafialnych i mieli chociaż podstawowe wykształcenie w tym zakresie, mogli wykonywać odpowiednio do dnia roku liturgicznego śpiewy. Z uwagi na upowszechnienie się w Rzeczypospolitej organów i związaną z ich obecnością możliwość zastępowania śpiewu chłopięcego przez organistę głosem lub (i) na instrumencie, praktyczne znaczenie kształcenia muzycznego w szkołach

¹⁷ J. W. Reiss, *Najpiękniejsza z wszystkich jest muzyka polska. Szkic historycznego rozwoju na tle przeobrażeń społecznych*, Kraków, PWM, 1984, s. 70–71.

¹⁸ Tamże, s. 76.

¹⁹ Tamże, s. 75.

parafialnych w końcu XVII i XVIII wieku istotnie się zmniejszyło, co prowadziło często do rezygnowania z wykładania muzyki w tych szkołach²⁰.

Zorganizowane kształcenie muzyczne dzieci i młodzieży w Rzeczypospolitej w XVII wieku prowadzone w ramach nauki w szkołach ogólnokształcących dotyczyło wyłącznie chłopców (o sposobach kształcenia dziewcząt w tym czasie znane źródła milczą, chociaż informują o muzykowaniu domowym i quasi-koncertowym, niekiedy na wysokim poziomie, bogatych mieszczyk czy przedstawicieli rodów magnackich i szlacheckich, a także o muzycznych kwalifikacjach niektórych zakonnic; zapewne dziewczęta uczyły się muzyki w ramach prywatnej edukacji domowej lub właśnie w klasztorach u zatrudnianych tam organistów).

Odbywało się ono:

- 1) w szkołach przykościelnych w środowiskach różnych wyznań – w środowisku katolickim wyróżnić można szkoły katedralne, kolegiackie, parafialne i przyklasztorne, w środowiskach protestanckich szkoły przykościelne uznawane często za miejskie, w środowisku prawosławnym szkoły przycerkiewne i brackie oraz analogiczne szkoły w innych grupach wyznaniowych;
- 2) w szkołach średnich lub półwyższych świeckich i związanych z kościołami różnych konfesji – na przykład w katolickich Szkołach Nowodworskich w Krakowie oraz w rozsianych po kraju kolegiach jezuickich i pijarskich, w luteranckich i ewangelicko-reformowanych gimnazjach, w Prusach Królewskich zwanych też akademickimi, w gimnazjach braci czeskich w Lesznie, akademii ariańskiej w Rakowie, w prawosławnym Kolegium Kijowsko-Mohylańskim w Kijowie²¹.

Najwszechstronniejsze i w pełni fachowe wykształcenie muzyczne otrzymywał młodociany adept w kolegiach jezuickich i zakładanych przy nich bursach muzycznych (*bursae musicorum*) istniejących w Krakowie i w różnych ośrodkach Polski w XVI, XVII i XVIII wieku. Jezuickie bursy kształciły głównie młodzież ubogą, stąd zwano je bursami ubogich. Nauka odbywała się bezpłatnie. Studia trwały zasadniczo trzy lata; całkowity jednak okres przebywania w bursie obejmował około sześć lat, wychowanek bowiem po ukończeniu pierwszego trzylecia pozostawał jeszcze trzy lata, uzupełniając swe wykształcenie, ucząc chłopców świeżo wpisanych i grając w orkiestrze.

Uczniów pierwszego trzylecia nazywano *inscripti*, absolwentów (byłych uczniów) – *respectivi*. Istniała ponadto w bursach trzecia kategoria, tzw. *salariati* (od słowa „salarium” – wynagrodzenie), do której zaliczano muzyków zawodowo pracujących, zatrudnianych w kapelach podległych kierownictwu uczelni. Na czele bursy stał duchowny biegły w muzyce, zwany *prefectus bursae*. Program całodziennych zajęć wypełniały lekcje z profesorami, praca zespołowa i indywidualna, nauka teorii muzyki i kompozycji oraz gry na instrumentach, ponadto

²⁰ B. Przybyszewska-Jarminińska, *Edukacja muzyczna w Rzeczypospolitej XVII i XVIII wieku*, w: „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1, s. 101.

²¹ Tamże, s. 103.

szkolenie głosu i opracowywanie repertuaru instrumentalnego i wokalnego. Był to więc program normalnej szkoły muzycznej w dzisiejszym znaczeniu tego słowa²².

W Krakowie do podniesienia kultury muzycznej przyczyniła się w znacznym stopniu bursa muzyczna, założona przez księży jezuitów w połowie XVII wieku przy kościele św. Piotra; jej znakomity chór i bogato obsadzona orkiestra rywalizowały z kapelą katedralną na Wawelu i wnet ją przewyższyły. Utrzymywana przez jezuitów szkoła dostarczała coraz to „nowych sił” wykonawczych, a zarazem wśród swych nauczycieli miała kilku wybitnych kompozytorów. Naczelné miejsce zajął tu około 1750 roku Jacek Szczurowski, kompozytor muzyki kościelnej. Po kasacie zakonu bursa została rozwiązana, a członkowie jej rozproszyli się po kraju; część przyjęto do kapeli katedralnej w Krakowie, część zorganizowała własną orkiestrę, przygrywającą na weselach i zabawach, część dostała się na dwory magnackie²³.

Ważnym centrum życia umysłowego i artystycznego w Rzeszowie było kolegium pijarów założone przez Jerzego Sebastiana Lubomirskiego. W skład szkoły wchodziło także Professorium, czyli szkoła pedagogiczna. Pijarzy w Rzeszowie dysponując potrójnymi organami i bogatym zestawem instrumentów, utrzymywali kapelę, prowadzili dwa chóry pięciogłosowe, ponadto jako jedyni spośród pijarów w Polsce kształcili muzyków profesjonalistów, kapelmistrzów i nauczycieli śpiewu, rozwijających swoje uzdolnienia w kolegiach w różnych częściach Polski. Ze środowiska rzeszowskiego wyszedł Damian Stachowicz, jeden z najwybitniejszych kompozytorów w Polsce w XVII wieku²⁴.

Jezuickie i pijarskie kolegia odegrały ogromną rolę w upowszechnianiu rzemiosła muzycznego w Rzeczypospolitej. Z pewnością przyczyniły się też do podniesienia poziomu wykształcenia muzycznego swych uczniów. Słusznie więc kolegia te nazywano pierwszymi w Polsce konserwatoriami muzycznymi. Jeżeli chodzi o zawodowe kształcenie muzyczne, i w XVII, i XVIII stuleciu toczyło się ono w cechach muzyków działających w szeregu większych miast Rzeczypospolitej, ale na większą skalę w kapelach – dworskich (w tym królewskiej, magnackich i szlacheckich), kościelnych różnych wyznań oraz miejskich. Pomijając bursy muzyczne (jezuickie rozwiązano z całym Towarzystwem w 1773 roku), do końca XVIII wieku uczenie się rzemiosła muzycznego w którejś z kapel (lub przy teatrze) stanowiło podstawowy sposób zdobycia zawodu muzyka. Zwykle w zakresie obowiązków kapelmistrzów było dbanie o naukę młodych śpiewaków, poszczególni instrumentalisci zaś uczyli młodzież gry na instrumentach²⁵.

²² J. Prosnak, *Z dziejów wychowania muzycznego w Polsce. Nauczanie muzyki w czasach saskich*, w: „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1970, nr 4, s. 199–200; T. Przybylski, *Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie od Średniowiecza do czasów współczesnych*, Kraków, Musica Jagiellonica, 1994, s. 25–28.

²³ J. Reiss, *Najpiękniejsza z wszystkich...*, s. 85–86.

²⁴ M. Czarnota, *Muzyka Rzeszowian*, Rzeszów, Instytut Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004, s. 7.

²⁵ B. Przybyszewska-Jarmińska, *Edukacja muzyczna...*, s. 108–109.

PIERWSZE PRÓBY WPROWADZENIA PAŃSTWOWEGO SYSTEMU SZKOLNICTWA MUZYCZNEGO W XVIII I XIX WIEKU

Początki państwowego systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce tkwiły w XVIII-wiecznej koncepcji hrabiego Wacława Sierakowskiego (krakowskiego duchownego, pedagoga i teoretyka muzyki) utworzenia trzystopniowej szkoły muzycznej dla *zaczynających, postępujących i doskonałych*, rekrutującej chętnych z trzech stanów – szlacheckiego, mieszczańskiego i kmiecego. Sierakowski nosił się z planem stworzenia w Polsce stałego, ogólnie dostępnego zawodowego szkolnictwa muzycznego pod państwowym mecenatem. Wprawdzie zawodowe szkolnictwo istniało w Warszawie już w II połowie XVIII wieku, lecz było ono – podobnie jak w Krakowie – w rękach prywatnych²⁶.

Uzasadniając konieczność zorganizowania zawodowego szkolnictwa muzycznego przez państwo, hrabia odwoływał się do argumentów natury patriotycznej i społecznej. Zwraçał też uwagę, że nauka muzyki jako zawodu mogłaby stanowić dla młodzieży, szczególnie pochodzenia plebejskiego, rękojmię zdobycia pozycji życiowej. Planował W. Sierakowski, że: *Z tej szkoły z czasem Panowie na cały kraj, owszem i za granicę [...] wybierać będą subiekta obojga płci. Ustanie potrzeba sprowadzenia wielkim kosztem obcych, co będzie wielką chwałą i korzyścią dla narodu*²⁷.

Proponował więc Sierakowski powołanie do życia szkoły muzycznej, ale pod nadzorem czynników państwowych i autorytatywnej Rady Muzycznej, złożonej z przedstawicieli różnych stanów: duchownego, szlacheckiego, mieszczańskiego, a nawet żołnierskiego. Owe ciało kolegialne miało posiadać szerokie uprawnienia aż do wydawania dyplomów z aprobatą króla włącznie. Wymieniony wyżej projekt został zgłoszony w roku 1792 pod obrady Sejmu Wielkiego. Oto cytat i postulat z tego ważnego dokumentu z dziedziny oświaty muzycznej w ówczesnej Polsce: *Nauka muzyki, będąc sama przez się uczciwą zabawą (pracą, zawodem) i w swoim względzie każdemu potrzebną, żadną atoli (w kraju polskim) myśli ani względu na siebie nie ściągą. Stąd osoby pod jej imieniem będące, bez ładu, wodza głowy, sądu, szkoły, sesji etc. jak wyrodne w narodzie plemię często najgorszych obyczajów i nieszczęść tuż za niemi idących stają się ofiarą. [...] Tak rozproszoną po całym kraju muzykantów liczbę w jedno rządne ciało zebrać potrzeba, pod jedną głowę, aby to zgromadzenie mogło się utrzymać i służyć na zawsze krajowi*²⁸.

²⁶ W latach 1781–1787 istniała w Krakowie prywatna szkoła muzyczna przy ul. Grodzkiej w domu jej założyciela, kanonika i proboszcza katedry na Wawelu, krakowskiego działacza społecznego, ks. hr. Wacława Sierakowskiego, T. Przybylski, *Wacław Sierakowski – działacz muzyczny Krakowa czasów Oświecenia*, w: „Muzyka” 1971, nr 1, s. 50–65.

²⁷ W. Sierakowski, *Sztuka muzyki dla młodzieży krajowej*, T. I, Kraków 1795.

²⁸ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, Warszawa, WSiP, 1976, s. 65.

W sprzyjających okolicznościach mogłaby być wzorem dla całej Polski, a Kraków miałby szansę stać się głównym ośrodkiem kształcenia muzycznego w kraju. Niestety, ówczesna sytuacja polityczna Polski nie pozwoliła obradującym stanom wziąć pod uwagę projektu Sierakowskiego. Plan stworzenia w Polsce pierwszej profesjonalnej szkoły muzycznej pod opieką i kontrolą państwa zasługuje na szczególne uznanie. Powstał on z głębokiej i autentycznej troski o kulturę muzyczną kraju. Demokratycznie i z ducha Komisji Edukacji Narodowej poczęta idea, przedstawiona Sejmowi Wielkiemu, przepadła wraz z państwem. Upadek niepodległości Polski (1795) spowodował wprawdzie likwidację teatrów dworskich, nie zahamował jednak działalności scen w miastach, szczególnie w Warszawie²⁹.

W krótkim i gorącym okresie Księstwa Warszawskiego, a dokładnie 14 kwietnia 1810 r. powołano w Warszawie publiczną szkołę muzyczną przy Szkole Dramatycznej Teatru Narodowego. Nazwisko jej twórcy – Wojciecha Bogusławskiego – wystarcza też za uzasadnienie intencji. A jeszcze bardziej postaci i sława drugiego dyrektora szkoły (z pierwszym A. Osińskim były jakieś kłopoty) Józefa Elsnera, który przeznaczył ją do: [...] *dawania lekcji muzycznych w Szkole Dramatycznej, razem do upowszechnienia tej części kunsztu w kraju naszym*³⁰. Słowa te, jak i cała edukacyjna działalność J. Elsnera, wskazują bowiem dobitnie, iż kształcenie muzyczne i publiczna szkoła muzyczna je świadcząca daleko wykroczyły poza jej zawodową przydatność.

Elsner, pragnąc podnieść rangę szkoły, wyodrębnił również etap nauki elementarnej (powołanie Szkoły Publicznej Muzyki Elementarnej 14 grudnia 1818 r.), co doprowadziło do stopniowości placówki, a trzy lata potem rozpoczął działalność Instytut Muzyki i Deklamacji (25 kwietnia 1821 r.), zwany też Konserwatorium, a to z kolei ułatwiło włączenie jej w strukturę Królewskiego Uniwersytetu Warszawskiego, jako część Wydziału Nauk i Sztuk Pięknych.

W roku 1824 udzielono Elsnerowi pozwolenia – w związku z powołaniem go na stanowisko profesora zwyczajnego – na wygłaszanie wykładów z teorii i kompozycji także dla studentów spoza Konserwatorium. Wkrótce też, tj. w 1826 roku, następuje oddzielenie części naukowo-muzycznej z dotychczasowego Instytutu i przekształcenie jej w Oddział Muzyki o zadaniach szerszych niż kształcenie muzyczno-zawodowe, z przeznaczeniem dla zainteresowanych uczniów Uniwersytetu i Liceum. Podobnie postanowiono rozszerzyć rolę Szkoły Elementarnej Muzyki przy Instytucie, włączając do niej lekcje śpiewu w innych szkołach publicznych, jako klasy elementarne tegoż Oddziału. Te właśnie zmiany doprowadziły do powstania Szkoły Głównej Muzyki, która to uczelnia, a właściwie oddział uniwersytecki, miała być integralnie złączona z całym ówczesnym systemem publicznego nauczania muzyki – od klas elementarnych śpiewu w szkołach

²⁹ T. Przybylski, *Z dziejów nauczania...*, s. 33.

³⁰ W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Warszawa, Stowarzyszenie Historyków Sztuki, 2005, s. 13.

publicznych, przez studia zawodu w konserwatorium aż do szkoły najwyższej. Ta idea – sięgająca koncepcji Komisji Edukacji Narodowej, kiedy to uniwersytety traktowane były jako integralna najwyższa część (stopień) systemu szkolnego – wspaniale zaowocowała w odniesieniu do muzyki. Świadczyły o tym, w okresie początków Konserwatorium i Szkoły Głównej Muzyki z Elsnerem jako rektorem i profesorem na czele, wspaniały rozwój kształcenia muzycznego i wielu świetnych studentów i absolwentów z genialnym Fryderykiem Chopinem³¹.

Elsnerowski etap dziejów uczelni zamknęły dramatyczne wydarzenia listopadowego zrywu roku 1830. Szkoła Główna Muzyki podzieliła los Uniwersytetu Warszawskiego, czyli po pięciu latach funkcjonowania została zamknięta w roku 1831. Instrumentalistom pozostała tylko edukacja prywatna, na przykład organistom nauka w szkole Augusta Freyera, a wokalistom – okresowo – w Szkole Śpiewu przy Teatrze Wielkim.

Dopiero dekretem z dnia 21 stycznia 1859 r. car Aleksander II zezwolił na założenie w Warszawie Instytutu Muzycznego, jednak otwarcie uczelni uzależniono od przekazania rządowi w postaci depozytu 43 tysiące rubli. Apolinary Kątski, znakomity skrzypek, piastujący godność nadwornego wirtuoza dworu carskiego, założyciel i późniejszy dyrektor Instytutu – jak pisał Witold Rudziński: [...] *ogromnym nakładem pracy i kosztów wyjednał zezwolenie na otwarcie Instytutu Muzycznego. Postawiono jednak ostre warunki: należało stworzyć zabezpieczenie finansowe dla mającej powstać instytucji i określony fundusz stypendialny; pod rygiorem swoistej kontrybucji kulturalnej obiecywano szczupłą dotację rządową. Kątski dwoił się i troił, organizował koncerty, składki, bale – wreszcie dopiął swego*³². W wyniku tej narodowej akcji zebrana kwota znacznie przewyższyła sumę wymaganą przez czynniki rządowe.

26 stycznia 1861 roku Warszawski Instytut Muzyczny rozpoczął swą chlubną działalność. Liczba przedmiotów w Instytucie przewyższała znacznie zakres nauki poprzednio istniejącego w Warszawie Konserwatorium. Do 1914 r. działalność pedagogiczna Warszawskiego Instytutu Muzycznego rzutowała – dzięki wybitnemu autorytetowi uczelni – na styl i kierunek dydaktyki wielu ówczesnych polskich szkół muzycznych, jak również na styl i kierunek pedagogiki w prywatnym nauczaniu pod kierunkiem wychowanków Instytutu³³.

SZKOLNICTWO MUZYCZNE W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM I PODCZAS OKUPACJI HITLEROWSKIEJ

W odrodzonej Polsce kolejni twórcy nowoczesnej struktury naszego szkolnictwa muzycznego: Karol Szymanowski, Juliusz Miketta, Stanisław Kazuro i Ste-

³¹ W. Jankowski, *Wprowadzenie*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa, Instytut Muzyki i Tańca, 2012, s. 28.

³² W. Rudziński, *Moniuszko*, Kraków, PWM, 1971, s. 167.

³³ J. Prosnak, *Polihymnia...*, s. 90–92.

fan Śledziński próbowali wskrzesić ideę uprawiania muzyki wśród najszerszych kręgów społeczeństwa. W latach 20. XX w. istniało już kilkadziesiąt przeróżnych szkół muzycznych, w tym kilka liczących się konserwatoriów (tu także dwa państwowe), oraz szeroki front szkół niższych i umuzykalniających. Realizowane przez nie programy nauczania były niejednolite i poddawano je surowej krytyce. Najwięcej uwag dotyczyło niezadawalającego poziomu dydaktycznego w większości szkół muzycznych oraz niezwyklej dowolności programowej. Stan ten określano mianem anarchii. Ówczesna prasa przekrzykiwała się w krytycznej ocenie ich działalności. Oczekiwano wprowadzenia ładu dydaktycznego, dyscypliny programowej oraz podniesienia ogólnego poziomu nauczania³⁴.

Do czasu uchwalenia przez Sejm ustawy o ostatecznym ustroju władz szkolnych pozostawały w mocy tymczasowe przepisy o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim z dnia 10 sierpnia i 7 września 1917 r., normujące w byłej Kongresówce skład i zakres działania powiatowych i gminnych władz i urzędów szkolnych. Nie było zatem mowy o tymczasowym ustroju szkolnictwa muzycznego.

Pierwsze nadzieje na uporządkowanie problemów w tym zakresie wiązano z ustawą z dnia 4 czerwca 1920 r., która zobowiązywała Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do objęcia naczelnego kierownictwa i nadzoru nad wychowaniem publicznym w Rzeczypospolitej Polskiej. Dotyczyła ona jednak tylko tymczasowych wytycznych. Ważne jednak było ustalenie zwierzchnictwa MWRiOP nad szkolnictwem wyższym, podział państwa na okręgi szkolne oraz określenie zakresu działania kuratora okręgu szkolnego w zakresie szkolnictwa muzycznego. Omawiany dokument znosił jednocześnie zależność władz i urzędów szkolnych od organów administracji politycznej³⁵.

Nową strukturę niższego szkolnictwa muzycznego nakreślił J. Miketta (referent muzyczny w MWRiOP) w czasopiśmie „Muzyka” w 1928 r., gdzie postulował oddzielenie pojęcia szkoły muzycznej od szkoły umuzykalniającej, a samo umuzykalnienie dzielił na: [...] *pierwotne – poprzedzające wybór zawodu muzycznego przez ucznia i wtórne – podwyższające poziom kultury muzycznej dyletantów, miłośników, słuchaczy sal koncertowych*³⁶. Miketta wysunął także pomysł organizowania kursów muzycznych dla osób pragnących realizować swoje niezawodowe ambicje muzyczne.

Niezwykle trafnie zadania szkoły umuzykalniającej ujmowała Flora Szczepanowska: *Metoda nauki w szkole muzycznej niższej musi być dostosowana do możliwości psychologicznych dzieci w tym wieku. [...] Droga musi prowadzić nie przez intelekt, nauka nie powinna być oparta na rozumowaniu, ale na dostarczaniu żywych wrażeń muzycznych [...]. Więc przede wszystkim – metoda doświadczalna, pogładowa, dająca całokształt pojęć muzycznych w najogólniejszym uję-*

³⁴ Tamże, s. 111–116.

³⁵ A. Michalski, *Ideale wychowawcze jako źródło celów wychowania w polskim szkolnictwie muzycznym w latach 1918–1989*, w: „Studia nad edukacją i kulturą muzyczną” 2010, nr XII, s. 7–8.

³⁶ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym*, w: „Muzyka” 1928, nr 4–5, s. 162.

*ciu. Takie całościowe traktowanie przedmiotu zgodne jest z duchem nowoczesnej pedagogiki*³⁷.

Druga połowa lat trzydziestych XX w. niosła pewien ład w zakresie wymagań programowych oraz uporządkowania struktur szkolnictwa muzycznego. Stało się to za przyczyną rozporządzenia MWRiOP z dnia 1 czerwca 1937 r. *o ustroju szkół artystycznych muzyki*. Zakładał on trójstopniową strukturę szkolnictwa muzycznego: od szkół muzycznych, przez instytuty muzyczne do konserwatoriów. Każdy poziom nauczania miał wyznaczone osobne cele i zadania. Zachętą do podniesienia poziomu nauczania w prywatnych szkołach muzycznych i jednocześnie zadośćuczynieniem wobec licznych postulatów domagających się likwidacji wielu placówek niespełniających podstawowych kryteriów programowych było niezwyklej wagi rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 12 maja 1938 r. *o nadawaniu prywatnym szkołom artystycznym muzyki uprawnień państwowych*. Dawało ono szansę prywatnym szkołom, które po spełnieniu określonych warunków ujętych w tym dokumencie mogły podnieść swój prestiż pośród innych szkół muzycznych³⁸.

W okresie przedwojennym nie udało się – z różnych powodów – założeń tej reformy wcielić w życie. Z tego zamysłu udało się zrealizować jedynie częściową i krótkotrwałą reformę w warszawskim Konserwatorium, w którym m.in. wydzielono szkołę średnią i wyższą, a S. Kazuro udało się stworzyć odrębny, formalny nurt kształcenia nauczycieli muzyki. Udało się też, dzięki staraniom S. Śledzińskiego, powołać jedno gimnazjum, tyle że w Katowicach, nie w Warszawie³⁹.

W czasie II wojny światowej szkolnictwo muzyczne poniosło dotkliwie straty. Konfiskowano wyposażenie szkół i uczelni: instrumenty, biblioteki, archiwa, a pedagogów wywożono do obozów bądź wysiedlano, np. z Wielkopolski, Śląska i innych dzielnic kraju, do tzw. Generalnej Guberni. Przedwojenne polskie szkoły muzyczne zamykano lub przekształcano na uczelnie podporządkowane ideologii hitlerowskiej, albo organizowano szkoły wyłącznie dla Niemców. W Warszawie – podobnie jak w innych miastach, osiedlach i miasteczkach okupowanego kraju – nauczanie muzyki odbywało się głównie systemem konspiracyjnym, w prywatnych mieszkaniach. Lokale te stwarzały niejednokrotnie okazję do wysłuchania pięknego koncertu z repertuaru kompozytorów przez okupanta zabronionych, np. F. Chopina i S. Moniuszki.

Wybuch powstania warszawskiego 1 sierpnia 1944 r. zamykał pięcioletni okres polskiego szkolnictwa muzycznego, działającego w konspiracji w niezwykle trudnych warunkach. Wyzwolenie kraju w styczniu 1945 roku inaugurowało

³⁷ F. Szczepanowska, *Organizacja szkoły muzycznej niższej*, w: „Muzyka” 1929, nr 4, s. 234.

³⁸ A. Michalski, *Ideaty wychowawcze...*, s. 8–9; M. Jankowska, *Funkcje założone szkolnictwa, statystyka, sieć szkolna*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa, Instytut Muzyki i Tańca, 2012, s. 19.

³⁹ W. Jankowski, *Szkoła im. J. Elsnera na tle systemowym*, w: *Szkoła Muzyczna. Studia i Szkice*, red. Z. Konaszkiwicz, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, 2009, s. 195.

nowy rozdział dziejów nauczania muzyki w Polsce, pełen doniosłych inicjatyw i osiągnięć, nieznanymi w minionych okresach⁴⁰.

BIBLIOGRAFIA

Artykuły z czasopism:

Jabłońska A., *Świecka kultura muzyczna w średniowiecznej Polsce*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Historica” 2000, t. 67.

Jabłońska A., *Ludzie muzyki i ich rola w średniowiecznej Polsce*, w: „Edukacja Muzyczna” 2006, vol. 2, nr 1.

Konaszkievicz Z., *Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*, w: „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 2.

Michalski A., *Idealy wychowawcze jako źródło celów wychowania w polskim szkolnictwie muzycznym w latach 1918–1989*, w: „Studia nad edukacją i kulturą muzyczną” 2010, nr XII.

Miketta J., *O szkolnictwie muzycznym*, w: „Muzyka” 1928, nr 4–5.

Prosnak J., *Z dziejów wychowania muzycznego w Polsce. Nauczanie muzyki w czasach saskich*, w: „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1970, nr 4.

Przybylski T., *Wacław Sierakowski – działacz muzyczny Krakowa czasów Oświecenia*, w: „Muzyka” 1971, nr 1.

Przybyszewska-Jarmińska B., *Edukacja muzyczna w Rzeczypospolitej XVII i XVIII wieku*, w: „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1.

Szczepanowska F., *Organizacja szkoły muzycznej niższej*, w: „Muzyka” 1929, nr 4.

Witkowska-Zareba E., *Muzyka w kręgu Uniwersytetu Krakowskiego w XV i XVI wieku*, w: „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1.

Wydawnictwa zwarte:

Brückner A., *Tysiąc lat kultury polskiej*, T. I, Paryż, Wydawnictwo Księgarni Polskiej w Paryżu, 1955.

Chaniecki Z., *Organizacje zawodowe muzyków na ziemiach polskich do końca XVIII wieku*, Kraków, PWM, 1980.

Czarnota M., *Muzyka Rzeszowian*, Rzeszów, Instytut Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004.

Drobner M., *Wspomnienia o początkach życia muzycznego w Polsce Ludowej 1944–1946*, Kraków, PWM, 1985.

Elfryk, *Rozmowy nauczyciela z uczniem*, w: *Średniowiecze*, red. J. Starnawski, Warszawa, WSiP, 1989.

Fijałek J., *Średniowieczne ustawodawstwo synodalne biskupów polskich*, t. 1, Kraków, Wydawnictwo Akademii Umiejętności, 1993.

⁴⁰ J. Prosnak, *Polihymnia...*, s. 130–132.

- Gwizdalanka D., *Historia muzyki*, cz. 1, Kraków, PWM, 2005.
- Gwizdalanka D., *Historia muzyki*, cz. 2, Kraków, PWM, 2006.
- Jachimecki Z., *Muzyka Polska w rozwoju historycznym od czasów najdawniejszych do doby obecnej. Od Bogurodzicy do Chopina włącznie*, T. I, Kraków, Księgarnia Stefana Kamińskiego, 1948.
- Jankowska M., *Funkcje założone szkolnictwa, statystyka, sieć szkolna*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa, Instytut Muzyki i Tańca, 2012.
- Jankowski B. M., *O muzyce i muzykach*, Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ, 1977.
- Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Warszawa, Stowarzyszenie Historyków Sztuki, 2005.
- Jankowski W., *Szkoła im. J. Elsnera na tle systemowym*, w: *Szkoła Muzyczna. Studia i Szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, 2009.
- Jankowski W., *Wprowadzenie*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa, Instytut Muzyki i Tańca, 2012.
- Korczak L., *Wiek średni*, w: *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Warszawa, PWN, 2005.
- Kostrzewski J., *Kultura prapolska*, Warszawa, PWN, 1962.
- Liban J., *Pisma o muzyce*, Kraków, Monumenta Musicae in Polonia, 1984 (1539).
- Prosnak J., *Polihymnia ucząca*, Warszawa, WSiP, 1976.
- Przybylski T., *Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie od Średniowiecza do czasów współczesnych*, Kraków, Musica Jagiellonica, 1994.
- Reiss J. W., *Najpiękniejsza ze wszystkich jest muzyka polska. Szkic historyczny rozwoju na tle przeobrażeń społecznych*, Kraków, PWM, 1984.
- Roszkowski W., *Historia Polski 1914–1990*, Warszawa, PWN, 1991.
- Rudziński W., *Moniuszko*, Kraków, PWM, 1971.
- Schaeffer B., *Dzieje muzyki*, Warszawa, WSiP, 1983.
- Stokowska M., *Kto? Co? O muzyce i muzykach*, Warszawa, PZWS, 1972.
- Wojciechowska B., *Od godów do Świętej Łucji. Obrzędy doroczne w Polsce późnego średniowiecza*, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2000.
- Wyczawski H. E., *Przygotowanie do studiów w archiwach kościelnych*, Kalwaria Zebrzydowska, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 1990.

The Development of Music Education in Poland from the Middle Ages to the end of World War II

Summary

For centuries there was a generational transmission of high culture in Poland which included music. This primarily occurred through home education, and vari-

ous schools and institutions. In a medieval society, music was an integral part of the Church. It was a way for direct or indirect public education. The study of music theory became part of the school curricula. However, in the seventeenth and eighteenth century, learning the art of music in one of the court ensembles, church choirs or theaters bands was the primary way to get into the music profession.

The origins of a national system of music education in Poland lie in the eighteenth century concept of the priest Waclaw Sierakowski. Unfortunately, his idea of the National Education Commission introduced to the Parliament, disappeared along with the State. In 1810, during a short and intense period of the Duchy of Warsaw, a public school of music was established at the National Theatre School of Drama in Warsaw. IT was converted in 1821 into two-step Conservatory with Jozef Elsner as at the helm a professor. In 1831, the decline of the University and music education occurred. Not until 26th January, 1861, did the glorious activities of the Warsaw Institute of Music begin. Its educational activities affected the style and direction of teaching processes of many contemporary Polish private music schools.

In the reborn Republic of Poland, programs implemented by private schools were inconsistent and subjected to severe criticism. The Regulation of the Minister of Education on the system of music schools from 1st June 1937, assuming three-level structure from music schools, music institutes up to conservatories, could not be put into practice for various reasons. During World War II Polish music education mostly took place underground, in private houses. The liberation of the country in January 1945 established a new chapter in the history of music education in Poland.

Keywords: teaching music, music culture, patronage of the art of music, music education, music profession.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2014, nr 3-4
PL ISSN 0033-2178

KS. EDWARD WALEWANDER
Lublin

PROFESOR TERESA KUKOŁOWICZ, CZŁOWIEK UNIwersytetu



Źródło: http://www.bu.kul.pl/teresa-kukolowicz-1925-2014-sylwetka-i-publicacje,art_52452.html

Dnia 28 lutego 2014 r. zmarła w Warszawie w wieku 89 lat profesor zw. dr hab. Teresa Kukołowicz.

Urodziła się 2 stycznia 1925 r. w Łodzi. Z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim była związana od 1 października 1959 r., kiedy to została zatrudniona jako asystent w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej. Odtąd cała jej kariera naukowa i działalność na wielu płaszczyznach, także społecznych, przebiegała na tej uczelni i na tym wydziale. Na nim w 1963 r. doktoryzowała się w zakresie filozofii praktycznej. W tym czasie pedagogika na KUL-u została przez władze ministerialne zamknięta, bowiem zgodnie z zasadami, jakimi się one kierowały, nikt i nic spoza ideologii marksistowsko-leninowskiej i światopoglądu komunistycznego nie mogło mieć wpływu na wychowanie młodego pokolenia Polek i Polaków. Było ono przeznaczone do jak najszybszej sowietyzacji.

W czerwcu 1972 r. odbyła się habilitacja dr Teresy Kukołowicz w zakresie socjologii wychowania. W ślad za tym we wrześniu 1980 r. została nominowana na docenta. Opóźnienie o całe osiem lat wynikało stąd, że jej habilitację minister nauki, szkolnictwa wyższego i techniki zatwierdził w 1977 r., w pięć lat po obronie.

Dopiero w roku akademickim 1980/81 doc. Kukołowicz mogła powrócić do swej specjalności i reaktywować na KUL-u sekcję pedagogiki w ramach Wydziału Filozofii.

Tytuł profesora nadzwyczajnego uzyskała w 1987 r., a jego uzwyczajnienie nastąpiło w 1992 r.

Każdy, kto choćby tylko powierzchownie zna historię PRL-u i sytuację Kościoła katolickiego w czasach reżimu komunistycznego, potrafi prawidłowo odczytać życiorys śp. Pani Profesor i chronologię jej kariery naukowej. Było to pasmo nieustających ani na moment zmagających o przetrwanie. Specjalizacja, jaką obrała – rzecz by można – była dla władz państwowych obszarem strategicznym, na którym rozgrywała się ostra walka o zachowanie swej tożsamości narodowej, o własną postawę ideową i polityczną nie tylko ludzi młodych, ale i całego społeczeństwa; także o ocalenie wiary religijnej oraz tego wszystkiego, co zasługiwało na miano Polski bez żadnych przymiotników. Do tej trudnej, niemal beznadziejnej walki, przy tym bardzo niebezpiecznej, włączały się tylko te osoby, którym obca była myśl o lukratywnej karierze. Przyświecały im hasła i zasady, jakie Teresa Kukołowicz wyniosła z domu rodzinnego, ze szkoły niezarażonej bakcyłem krańcowo obcej ideologii, z harcerstwa, ze sławnych Szarych Szeregów, przede wszystkim zaś z głęboko zakorzenionej wiary i wierności wobec Kościoła katolickiego.

W Polsce Ludowej ktoś tak uformowany nie mógł liczyć na żaden awans, a nawet na jako takie spokojne życie w najskromniejszych warunkach bytowych. Był bowiem z góry proskrybowany, pozbawiony możliwości pracy wychowawczej, uznany za jednostkę destrukcyjną, działającą wbrew celom i zamierzeniom pedagogii bolszewickiej, którą przeszczepiano w szybkim tempie na grunt polskiego szkolnictwa i organizacji młodzieżowych.

W przeciwieństwie do wielu ówczesnych pedagogów, którzy swój katolicki oręż złożyli do lamusa (najczęściej jednak z konieczności, rzadko z przekonania), idąc na służbę systemu wypaczającego polską i katolicką tożsamość, Teresa Kukołowicz nie złożyła broni. Jej droga wiodła pod prąd. Postanowienie kroczenia w zgodzie z własnymi przekonaniem, wbrew narzuconej i z natury rzeczy obcej ideologii, było udziałem jedynie silnych, odważnych jednostek, o w pełni ukształtowanej i wypróbowanej osobowości. Konieczne było do tego mocne rusztowanie wiary i nadziei, przekonanie o ostatecznej roli Opatrzności w dziejach świata i człowieka, niezachwiane trwanie przy najwyższych wartościach.

Teresa Kukołowicz miała takie wyposażenie w stopniu nienaruszalnym. Była odporna na wszelkie pokusy, jakich nie szczędzili ówcześni władcy Polski. Potrafiła uczyć nie tylko w trybie uniwersyteckim, niekiedy zbyt sformalizowanym, żeby mógł przyciągać, pobudzać pasję, rodzić natychmiastowy czyn, ale także praktyką własnego życia.

Grono uczniów Prof. T. Kukołowicz poddawało się jej inspiracjom. Można wręcz powiedzieć, że ją „okupowało”, a liczba prac dyplomowych pisanych pod jej kierunkiem przewyższała wielokrotnie liczbę dysertacji rzeszy absolwentów innych katedr. Bo też pani Profesor schodziła często z piedestału wiedzy teoretycznej i po prostu uczyła, jak żyć; jak powinna funkcjonować zdrowa rodzina, jak powinno się wychowywać dzieci.

Sama urodziła i wychowała troje dzieci: dwie córki i syna. Słusznie miała prawo mówić, że to, co im dała, przyniosło dobry owoc. A stało się tak dlatego, że nauka głoszona przez nią z katedry przemieniała się w praktykę życia, a tę rozpoczynała od własnego ogniska domowego.

Nie ma potrzeby mówić tu o religijności śp. Teresy Kukołowicz. Nie w słowach dawała ona znać o sobie, ale wyrażała się w czynie. Dobrym czynie. Dobro rodzi dobro, ale nie powstanie bez udziału człowieka. Profesor T. Kukołowicz wyznawała swą wiarę w każdym miejscu, gdzie tylko się pojawiła. Wyznawała wiarę publicznie, słowem, swoją postawą, w jednoznacznym, śmiałym zajęciu stanowiska, nie bacząc na konsekwencje. Taką ją zapamiętałem i tak ją pamiętają dawni koledzy i współpracownicy.

Po przejściu na emeryturę wyjechała do Warszawy i długi czas nie była obecna w środowisku KUL-u. Dlatego obecnie wiele osób nie zna jej dorobku naukowego ani osobowości, którą się wyróżniała wśród ówczesnych polskich pedagogów.

Z pewnością należy przypomnieć tak zasłużoną postać dla KUL-u, a nawet dla Kościoła w Polsce. Warto przypominać jej autentyczny patriotyzm, wolę służenia bliźnim, troskę o formowanie młodzieży zgodnie z hasłem KUL-u: *Deo et Patriae* (Bogu i Ojczyźnie), co pokrywa się z nauczaniem świętego papieża Jana Pawła II, byłego wykładowcy, od 2005 r. patrona tej uczelni.

Badania naukowe prof. Teresy Kukołowicz koncentrowały się na styku pedagogiki społecznej, pedagogiki ogólnej i teorii wychowania (*Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997). Była kontynuatorką personalistycznych teorii wychowania wypracowanych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Zakładały one, że wychowanie rodzi się w ramach międzyludzkich więzów, a bezpośrednie relacje ludzkie przepełnione życzliwością i współodpowiedzialnością lepiej wychowują niż profesjonalne strategie wychowawcze instytucji edukacyjnych.

Główne tematy jej badań to systemy wychowawcze pedagogów katolickich XX stulecia (*Z badań nad rodziną*, Lublin 1984), proces wychowania i samowychowania (*Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978), znaczenie rodziny w wychowaniu (*Rodzina wychowuje: wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996), czynniki kształtujące postawy rodzicielskie, Kościół katolicki wobec problemów patologii w Polsce (*Rodzina w procesie uspołecznienia dziecka*, Lublin 1973).

Professor Teresa Kukołowicz, a woman of the university

Summary

On 28th February 2014, Professor Teresa Kukołowicz died in Warsaw at the age of 89. She was born on 2nd January 1925 in Łódź. She was employed by the Catholic University of Lublin in 1959 when she became an assistant at the Pedagogy Department. In June 1972 she defended her habilitation dissertation on the sociology of education.

She had a large circle of pupils. It may be even said that the pupils “occupied” her, and the number of dissertations written under her supervision was many times

greater than the number of dissertations written in other departments. This is due to the fact that Professor Kukołowicz often stepped down from her pedestal of theoretical knowledge and just taught how to live: how a healthy family should function and how children should be raised.

Professor Teresa Kukołowicz's research was focused on the intersection of social pedagogy, general pedagogy, and educational theory. She continued the personalistic theories of education worked out during the period of the Second Republic of Poland (between the two World Wars). The theories assumed that education happens within human relationships, and direct human contact filled with kindness and co-responsibility raise children better than professional education strategies promoted by educational institutions. The main subjects of her research were educational systems developed by Catholic pedagogues in the 20th century, education and self-education processes, the significance of family in education, factors shaping parental attitudes, and the Catholic Church's stance towards the problems of pathology in Poland.

Keywords: Catholic University of Lublin, pedagogy, education, Church.

JOLANTA KWIATEK
BOGDAN CIMAŁA
Opole

ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-DYDAKTYCZNA PROFESORA STANISŁAWA GAWLIKA (1928–2010)

Stanisław Gawlik urodził się 10 listopada 1928 r. w Brzezinach, w ówczesnym powiecie ropczyckim na Podkarpaciu, gdzie jego rodzice – Wojciech i Zofia z d. Stasiowska – posiadali niewielkie gospodarstwo rolne. Wychowywał się wśród ośmiorga rodzeństwa. Wspominając po latach postać ojca – uczestnika wojny polsko-bolszewickiej 1920 r., żołnierza Września 1939 r., a następnie Armii Krajowej – podziwiał jego zapobiegliwość i troskę o bezpieczny byt dla rodziny. Matkę zaś zapamiętał w dzieciństwie, jak pochylona w wolnych chwilach nad *złólkniętymi książkami* rozbudzała w dzieciach chęć zdobywania wiedzy¹. Szkołę powszechną rozpoczął (1935 r.) w przysiółku Berdechów, a ukończył podczas okupacji hitlerowskiej (1941 r.) w Brzezinach. W rodzinnej miejscowości uczył się następnie na tajnych kursach gimnazjalnych, które prowadziło nauczycielskie małżeństwo Marii i Stanisława Lachmanów, absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego. W tej konspiracyjnej działalności wspierała małżonków grupa nauczycieli dojeżdżających do Brzezin z pobliskich okolic. Dom Lachmanów, w którym odbywały się tajne zajęcia z młodzieżą, stanowił zarazem placówkę partyzancką dla operujących oddziałów Armii Krajowej. Przed S. Lachmanem, jako swoim komendantem, S. Gawlik złożył w 1943 r. przysięgę na wierność ojczyźnie (podobnie w okolicy uczyniła tak większość jego rówieśników) i stał się żołnierzem podziemia.

Po wyzwoleniu kontynuował edukację w Państwowym Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym w Ropczycach. Naukę odbył w skróconym trybie. Zaliczono mu bowiem kilka klas na podstawie egzaminu, jaki pomyślnie złożył z wiado-

¹ S. Pamuła, *Laudacja na cześć prof. dra hab. Stanisława Gawlika*, w: *In honorem Stanisłai Gawlik. Tradycja i współczesność w edukacji dzieci i dorosłych*, red. E. Skoczylas-Krotla, S. Podobiński, W. Szlufik, Częstochowa 2001–2002, s. 10.

mości przyswojonych na tajnych kompletach. Mimo tego szkołę średnią wspominał jako czas ogromnego wysiłku: *Należało nadrobić braki przede wszystkim z przedmiotów ścisłych, powstałe w okresie okupacji. Niezmiernie pomocni pod tym względem okazali się sami nauczyciele. Rozumieli oni młodzież i bardzo efektywnie z nią pracowali, częstokroć wieczorem, bezinteresownie, po godzinach lekcyjnych. A gdy zaistniała potrzeba, udostępniali własne zbiory biblioteczne, pomagali w interpretacji trudniejszych tekstów literatury pięknej*². Spośród grona swych nauczycieli, oprócz M. i S. Lachmanów, w szczególnie wdzięcznej pamięci zachował: mgr. Stefana Szweda – filologa klasycznego, mgr. Stanisława Viscardiego – fizyka, mgr Marię Wajdowską – historyka, mgr Marię Bieszczad – germanistkę i ks. dra Jana Zwierza – katechetę³. Po maturze, którą uzyskał w 1947 r., został zatrudniony jako nauczyciel niewykwalifikowany w Kamienicy Górnej koło Smarżowej, w powiecie jasielskim. W zrujnowanym podczas wojny budynku szkolnym dwóch nauczycieli uczyło tam na zmianę 183 dzieci w wieku 7–17 lat⁴. *Były to dzieci i młodzież – wspominał – słabo odżywiona, źle odziana, a w zimie częstokroć nieprzychodząca do szkoły ze względu na brak ciepłej odzieży i niezbędnego obuwia*⁵. Poza pracą zawodową czynnie angażował się w prace remontowe na terenie szkoły.

W tym okresie był w kontaktach z organizacją Wolność i Niezawisłość. W 1949 r. Urząd Bezpieczeństwa w Jaśle rozpoczął systematyczne aresztowania w szeregach jej członków. S. Gawlik, znajdując się wśród poszukiwanych, tylko szczęśliwym zbiegiem okoliczności uniknął wówczas zatrzymania. Opuścił niezwłocznie rodzinne strony i wyjechał na tzw. Ziemie Odzyskane. Po krótkim pobycie we Wrocławiu osiadł w Borku Strzelińskim. Tam, dzięki pomocy Władysława Kruczka, ówczesnego inspektora oświaty w Strzelinie, otrzymał posadę nauczyciela w szkole podstawowej; uczył języka polskiego, biologii i geografii⁶. Swój warsztat nauczycielski doskonalił w toku samokształcenia i podczas comiesięcznych konferencji rejonowych, organizowanych pod patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego. Zajęcia, na które składały się m.in. odczyty, lekcje pokazowe i merytoryczne dyskusje, dawały niewykwalifikowanym nauczycielom szansę poszerzania zawodowych kompetencji⁷. Pełne uprawnienia nauczyciela szkoły podstawowej uzyskał w 1950 r., składając egzamin dojrzałości z przedmiotów pedagogicznych w Liceum Pedagogicznym im. Józefa Lompy we Wrocławiu.

² Cyt. za: E. Sapia-Drewniak, *Od wiejskiego nauczyciela do katedry uniwersyteckiej – droga awansu zawodowego Stanisława Gawlika*, w: „Biuletyn Historii Wychowania” 2012 (28), s. 164.

³ F. A. Marek, *Od wzajemniony awans kulturowy*, w: *Oświata: tradycje i współczesność. Prace ofiarowane Profesorowi dr. hab. Stanisławowi Gawlikowi w siedemdziesiąt rocznicę urodzin*, red. J. Kwiatek, F. A. Marek, Opole 1999, s. 6.

⁴ Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, sygn. 10/117/01, Akta osobowe S. Gawlika.

⁵ Cyt. za: E. Sapia-Drewniak, *Od wiejskiego...*, s. 165.

⁶ S. Pamuła, *Laudacja...*, s. 11.

⁷ E. Sapia-Drewniak, *Od wiejskiego...*, s. 168.

Przeniósł się wówczas do Ludowa Śląskiego pod Strzelinem, gdzie w 1951 r. objął stanowisko kierownika siedmioklasowej szkoły z trzema nauczycielami. W 1952 r. (27 września) został tam aresztowany przez UB pod zarzutem prowadzonej w przeszłości współpracy z opozycyjnym podziemiem. Do zatrzymania doszło na terenie szkoły, w trakcie porannych zajęć z uczniami. Przez blisko trzy miesiące S. Gawlik był więziony kolejno we Wrocławiu i Rzeszowie, a po wyroku sądowym, który zapadł 7 stycznia 1953 r., wymierzoną mu karę sześciu lat pozbawienia wolności odbywał w więzieniu w Piechcinie koło Bydgoszczy. Jako osadzony z numerem 1725 pracował w kopalni odkrywkowej kamienia wapiennego, gdzie – jak wspominał – *musiał codziennie schodzić po 320 stopniach na dno kamieniołomu, a wychodzić stamtąd tą samą drogą, ale pod górę i po wydobyciu, wraz z innymi więźniami, dwudziestu ton kamienia*⁸. W dniu 10 listopada 1954 r. Wojskowy Sąd Rejonowy w Krakowie, działając na podstawie przepisów o amnestii, warunkowo zwolnił S. Gawlika z dalszego odbywania kary. Po opuszczeniu więzienia (13 listopada), otoczony atmosferą osoby politycznie podejranej, a na domiar sądownie pozbawiony prawa do wykonywania zawodu (odzyskał je dopiero w styczniu 1957 r.), bezskutecznie próbował znaleźć pracę w szkolnictwie. W Ludowie Śląskim spotkał się z odmową powrotu na dawną posesję. Na krótko znalazł zatrudnienie jako nauczyciel niedaleko Wrocławia, we wsi Mnichowice. Szykanowany w tym środowisku przez komunistyczny aktyw partyjny wyjechał w 1956 r. do Brzegu w województwie opolskim⁹. W tym samym roku zawarł związek małżeński z Marią Grzesiowską, repatriantką z Jazłowca, z którą miał dwóch synów – Witolda (ur. 4 VI 1960, zm. tragicznie 22 IX 1989) i Jeremiasza (ur. 14 VII 1962).

W latach 1956–1966 kolejno pełnił kierownicze funkcje w szkołach podstawowych powiatu brzeskiego: w Lewinie Brzeskim (Szkoła Podstawowa dla Pracujących), Skarbimierzu i Czeskiej Wsi. Równocześnie kierując w Brzegu Sekcją Historii Powiatowego Ośrodka Metodycznego (1956–1960) oraz Wydziałem Pedagogicznym Zarządu Oddziału ZNP (1960–1965), organizował kursy doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Ten kierunek działalności realizował również z ramienia Zarządu Okręgu ZNP w Opolu, w skład którego wchodził przez dwie kolejne kadencje (1958–1965). Również w późniejszym okresie, współpracując z instytucjami oświatowymi, wspierał aspiracje nauczycieli, a zwłaszcza kadr kierowniczych, do podnoszenia kwalifikacji zawodowych¹⁰.

W 1960 r. rozpoczął studia historyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, które ostatecznie zmienił na pedagogiczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu. Pracę magisterską pt. *Szkolnictwo podstawowe na Ziemi*

⁸ F. A. Marek, *Odwzajemniony...*, s. 7.

⁹ E. Sapia-Drewniak, *Od wiejskiego...*, s. 169–170.

¹⁰ Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, sygn. 10/117/01, Akta osobowe S. Gawlika.

Brzeskiej 1945–1965 przygotował na seminarium u prof. Józefa Madei. Po otrzymaniu dyplomu studiów wyższych awansował w 1966 r. na stanowisko dyrektora Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących w Brzegu. Placówkę tę, w której rocznie kształciło się ponad 500 osób, rozbudował o trzy filie: w Lewinie Brzeskim, Grodkowie i Namysławie. *Doświadczenia i specyfika pracy z dorosłymi zachęciły mnie do podjęcia prac badawczych z tej dziedziny oświaty* – pisał na temat motywów swojego wkroczenia na drogę naukowych poszukiwań¹¹. W 1970 r. pojawiły się pierwsze publikacje naukowe Stanisława Gawlika. Instytut Śląski w Opolu wydał w 1972 r. jego magisterium. W 1974 r. obronił na WSP w Opolu, promowany przez prof. Teodora Musioła, doktorat: *Szkolnictwo podstawowe dla pracujących na Opolszczyźnie w latach 1945–1970* (recenzentami rozprawy byli profesorowie: Franciszek A. Marek i Kazimierz Kubik). Dysertację doktorską opublikował kilka lat później wraz z pracą Henryka Koniarskiego pod wspólnym tytułem: *Szkolnictwo ogólnokształcące dla pracujących na Opolszczyźnie w latach 1945–1975* (Opole 1979).

W 1978 r. odszedł z brzeskiego Liceum i podjął pracę w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Opolu. W placówce tej kierował Zakładem Doskonalenia Kadr Kierowniczych w Oświacie. Mimo wcześniejszych starań o uczelniany etat dopiero w 1981 r. został przyjęty na stanowisko adiunkta w Instytucie Pedagogiki WSP w Opolu jako autor aż pięćdziesięciu pozycji bibliograficznych, w tym trzech monografii książkowych. Na podstawie jednej z nich: *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim* (Opole 1979) habilitował się w 1982 r. Kollokwium odbyło się w WSP w Krakowie (w charakterze recenzentów jego dorobku naukowego wystąpili profesorowie: Zygmunt Ruta, Czesław Majorek, Stanisław Michalski i Teodor Musioł)¹². W latach 80. swój dorobek naukowy wzbogacił o kolejne dwie monografie: *Geneza i rozwój szkolnictwa zawodowego na Opolszczyźnie* – wspólnie z Hermanem Głowackim (Opole 1983) oraz *Rola szkolnictwa średniego i wyższego w kształceniu kadr na Śląsku Opolskim* (Opole 1988).

Wychodząc w badaniach od studiów nad szkolnictwem powojennym Opolszczyzny, stanowiących przez kilkanaście lat główny nurt jego zainteresowań, z czasem zaczął sięgać do korzeni – źródeł śląskiej oświaty. Uczynił to już po części w pracy habilitacyjnej, w której podstawowy obszar rozważań nad współczesnością poprzedził obszernym, źródłowym zarysem dziejów kształcenia nauczycieli na Śląsku, sięgającym połowy XVIII w. Zarys ten o pionierskim wówczas znaczeniu w śląskiej historiografii inspirował w dalszej perspektywie innych badaczy do kontynuowania dociekań nad rozwojem seminariów nauczycielskich i pozycją społeczno-zawodową śląskich nauczycieli. W 1990 r. ogłosił również ważną dla piśmiennictwa z dziedziny historii oświaty pozycję pt. *Dzieje myśli pedagogicznej na Śląsku* (Warszawa-Wrocław 1990), w której poddał analizie

¹¹ Tamże.

¹² S. Podobiński, E. Skoczylas-Krotla, W. Szlufik, *Z życia i działalności prof. dra hab. Stanisława Gawlika*, w: *In honorem...*, s. 15.

dorobek śląskich doświadczeń pedagogicznych od epoki średniowiecza po czasy współczesne. Kultywowanie w różnych formach rodzimej tradycji wychowawczej stanowiło w niektórych momentach dziejów tego regionu, zwłaszcza w XIX i początkach XX w., oznakę sprzeciwu jego mieszkańców (i zarazem alternatywę) wobec oficjalnie obowiązującej tam na gruncie szkoły pedagogiki niemieckiej, wykorzystywanej przez administrację państwową jako oparcie dla polityki wyznaczania. To spostrzeżenie uczynił S. Gawlik wiodącym aspektem swoich rozważań prowadzonych w tej wartościowej poznawczo monografii.

Szereg kwestii w niej zasygnalizowanych rozwinął następnie w artykułach ogłaszanych w latach 90. na łamach czasopism regionalnych i ogólnopolskich, a przede wszystkim w kolejnej książce pt. *Myśl pedagogiczna i szkoła ludowa Jana Ignacego Felbigera* (Opole 1991). Praca ta stanowiła pierwszą w polskim piśmiennictwie próbę oceny działalności tego wybitnego pedagoga doby oświecenia, postaci o europejskim formacie rodem z Głogowa, opata augustianów w Żaganiu, twórcy nowych metod nauczania (metoda żagańska), autora ustawy (1765) regulującej ustrój katolickiego szkolnictwa ludowego na Śląsku. W artykułach nawiązywał również, choć incydentalnie, do pedagogicznych tradycji Niemiec i Czech, pisząc m.in. o wpływie poglądów Christiana Wolfa na polską myśl pedagogiczną w oświeceniu oraz o inspirującej na Śląsku roli pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego.

W 1993 r. Stanisław Gawlik otrzymał tytuł naukowy profesora, a dwa lata później powołany został na stanowisko profesora zwyczajnego.

Systematycznie rozszerzał obszar swoich historyczno-oświatowych zainteresowań, wykraczając w badaniach poza region Śląska. Wyrazem tego są tytuły monografii: *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej* (Opole 1995) oraz *Grzegorz Piramowicz – idee, słowa, czyny* (Opole 2006). Pierwsza z nich traktuje o problemie edukacji dziewcząt na ziemiach polskich w epoce rozbiorowej i początkach kobiecego piśmiennictwa pedagogicznego. Celem drugiej zaś było przypomnienie *niemal zapomnianego* – jak ujął to autor w słowie wstępnym do swojej książki – przedstawiciela polskiego oświecenia, działacza Komisji Edukacji Narodowej, pisarza zaangażowanego w reformatorskie przemiany na gruncie szkoły i oświaty ludowej. Ostatnia książka S. Gawlika pt. *Szkoła polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945–1989). Refleksje z oddali czasu* (Opole 2009), chociaż ujęta w rygory naukowego aparatu, posiada dalece osobisty wymiar – jest swoistą próbą rozrachunku z przeszłością oraz wyrazem gorzkiej zadumy nad szkołą, postawami nauczycieli i młodzieży w czasach politycznej indoktrynacji.

W opolskiej uczelni, aż do przejścia na emeryturę, co nastąpiło w 1999 r., S. Gawlik pełnił z urzędu i wyboru wiele funkcji i stanowisk, będąc m.in. wicedyrektorem Instytutu Pedagogiki (1984–1989), kierownikiem Zakładu Pedagogiki Ogólnej, przekształconego następnie w Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej, a w 1992 r. w Katedrę Badań nad Szkołą, prodziekanem Wydziału Filologiczno-Historycznego (od 1989 r.), dziekanem tegoż (1995–1996), dziekanem

nowo utworzonego już w Uniwersytecie Opolskim Wydziału Historyczno-Pedagogicznego (1996–1999). Poza macierzystą uczelnią prowadził zajęcia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie (od 1994 r.), Akademii Pedagogicznej w Krakowie (od 1994 r.), w Akademii Świętokrzyskiej – Filia w Piotrkowie Trybunalskim (od 1995 r.), w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Augusta Hłonda w Mysłowicach (od 1999 r.) oraz w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Legnicy.

Ważnym obszarem społecznej i merytorycznej aktywności S. Gawlika od lat 60. był także regionalizm. Należał do współzałożycieli i animatorów wielu organizacji regionalnych o charakterze oświatowym m.in.: Towarzystwa Miłośników Ziemi Brzeskiej, Opolskiego Towarzystwa Kulturalno-Oświatowego; był członkiem Prezydium Krajowej Rady Regionalnych Towarzystw Kultury, zasiadał w redakcjach czasopism regionalnych. Spod jego pióra wyszło wiele interesujących tekstów refleksyjno-teoretycznych na temat edukacji regionalnej¹³.

Zmarł 23 listopada 2010 r. w Brzegu. Stanisław Gawlik wypromował ponad 600 magistrów i 16 doktorów. Jego dorobek naukowy obejmuje około 200 publikacji, w tym 10 książek, kilkanaście prac zwartych redagowanych, ponad 170 artykułów, szkiców, materiałów i recenzji.

The life and scientific-didactic work of Professor Stanislas Gawlik (1928–2010)

Summary

Professor Stanislas Gawlik was born on November 10th 1928, in Brzeziny, in the Podkarpacie region of Poland. He was educated privately during Hitler's regime (1941–1945) through special secondary school courses. In 1947 he passed the secondary school final exam and then became employed as a primary school teacher in the town of Kamienica Górna, not far from Jasło. He was in constant touch with the “Wolność i Niezawisłość” (“Freedom and Independence”) organization. In 1949 he went to Lower Silesia. In 1952 he was arrested under the accusation of a past connection with a Polish republican military conspiracy. As a result, he was a political prisoner. As soon as he was released, he returned to teaching. He worked in many educational institutions in the district of Brzeg (Opole region). In 1966, after graduating with a master's degree in the field of pedagogy from Pedagogical Training School in Opole (now the University of Opole), he became director of The High School for Working Men in Brzeg. In 1974 he received his PhD degree, and qualified as an assistant professor in 1982. He began his work in the Institute of Pedagogy at the Pedagogical Training School there in 1981, where as a matter of law, and his own choice, he managed offices. He was chosen among many for the office of vice-dean and then later became the dean. In 1993 he received the title of a Professor, and in 1995 he was given the status of normal Professor. He retired in 1999. He died on November 23rd 2010 in Brzeg.

¹³ J. Kwiatek, *Gawlik Stanisław*, w: *30 lat opolskiej pedagogiki*, oprac. J. Brągiel, Z. Jasiński, E. Smak, S. Włoch, Opole 2004, s. 113–114.

Stanislas Gawlik's academic interests were focused on the history of education in Silesia, as well as a pedagogical thought and regional education. His literary output comprises about 200 papers, including 10 monographs, over a dozen edited works and over 170 articles. He supervised the diplomas of more than 600 graduates as well as 16 postgraduate students.

Keywords: pedagogue, education historian, academic teacher, the school and pedagogic thought in Silesia.

OLGA ZAMECKA-ZALAS
Piotrków Trybunalski

ŻYCIE I TWÓRCZOŚĆ PROFESOR JADWIGI SUCHMIEL



Źródło: zbiory rodzinne

Profesor Jadwiga Suchmiel była humanistką, historykiem oświaty i wychowania, pedagogiem, wychowawcą. Odznaczała się wysoką kulturą osobistą i skromnością. Bardzo odpowiedzialnie traktowała swoją pracę, a młodzież akademicka darzyła ją sympatią. Stosunki ze studentami opierały się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu, na mądrości i dobroci, a także na wrażliwości na cudze potrzeby. Była niezastąpionym dydaktykiem, wykładowcą i opiekunem.

Nader ceniła sobie pracę, kontakt z ludźmi i dokładała wszelkich starań, aby jak najlepiej wypełniać swoje obowiązki w każdej uczelni, w której pracowała.

Jadwiga Suchmiel urodziła się 5 października 1940 r. w Częstochowie. Całe życie związana była z tym miastem. Pochodziła z niezbyt zamożnej rodziny, a jej rodzicami byli Irena Kowalska (z domu Jasińska) i Roman Kowalski. Jadwiga była najstarszą z trójki rodzeństwa.

Do szkoły podstawowej i średniej uczęszczała w Częstochowie. Po ukończeniu szkoły średniej rozpoczęła naukę w Studium Nauczycielskim. 1 października 1959 r. została zapisana jako słuchaczka w księdze immatrykulacyjnej. W 1961 roku ukończyła Studium Nauczycielskie na kierunku filologia polska. Temat pracy dyplomowej brzmiał: *Bohater romantyczny w twórczości J. Słowackiego*. Uzyskała kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach podstawowych oraz dodatkowe w zakresie obranej specjalności. Zaraz po ukończeniu Studium rozpoczęła pracę jako nauczycielka w Szkole Podstawowej w Rędzinach pod Częstochową, ucząc języka polskiego i historii. Pracowała tam przez rok,

następnie przeniosła się do Częstochowy i podjęła pracę w Specjalnej Szkole Podstawowej nr 23 przy ul. Staszica. W 1962 wyszła za mąż za Waldemara Suchmiela, nauczyciela polonistę. Mieli dwoje dzieci – Tomasza i Annę.

W latach 1966–1972 zatrudniona była w Specjalnej Szkole Podstawowej nr 5 w Częstochowie. Pracując w szkole specjalnej, w 1963 r. podjęła studia w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, które ukończyła w 1965 r., a następnie w roku 1968 rozpoczęła studia wyższe na Wydziale Humanistycznym w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, które ukończyła w czerwcu 1972 r., uzyskując tytuł magistra nauk pedagogicznych. Studia okazały się momentem zwrotnym w jej karierze zawodowej, ponieważ zaraz potem, od 1 października 1972 r., rozpoczęła pracę jako asystent na Wydziale Pedagogicznym w Zakładzie Teorii i Historii Wychowania w Wyższej Szkole Pedagogicznej (obecnie Akademii im. Jana Długosza) w Częstochowie, w której nieprzerwanie pracowała (przez 38 lat) do 30 września 2010 r. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych otrzymała 8 listopada 1979 r., w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu, na podstawie dysertacji pt. *Kierowany proces czytelniczy młodzieży społecznie niedostosowanej przebywającej w zakładach wychowawczych – jako czynnik resocjalizacji*. Promotorem pracy doktorskiej był doc. dr hab. Włodzimierz Goriszowski.

16 listopada 2001 r. uzyskała stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii – historii Polski XIX i XX wieku, nadany uchwałą Rady Wydziału Humanistycznego w Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Praca habilitacyjna nosiła tytuł *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*.

Profesor J. Suchmiel prowadziła wykłady i ćwiczenia z teorii wychowania, pedagogiki oraz historii wychowania, a także seminaria magisterskie na studiach dziennych i zaocznych, w dwóch obszarach tematycznych: teoretycznych podstaw wychowania oraz dotyczące problematyki udziału kobiet w edukacji, nauce i kulturze.

W okresie pracy w Akademii Jana Długosza w latach 1979–1989 prowadziła na Wydziale Pedagogicznym Studenckie Naukowe Koło Pedagogów. W ramach działalności tego koła uczestniczyła w studenckich obozach naukowych, konferencjach poświęconych działalności studenckiego ruchu naukowego. Kilku ówczesnych studentów otrzymało ogólnopolskie wyróżnienia za prace naukowe, a dwóch członków Koła Naukowego Pedagogów osiągnęło stopień doktora habilitowanego.

Pracując na Wydziale Pedagogicznym, była przewodniczącą lub członkiem kilku Komisji, brała stały udział w posiedzeniach Rad Uczelnianych, przez 9 lat była członkiem Senatu Akademickiego. W latach 2000–2005 współpracowała z Komisją Historii Kobiet przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Uczestniczyła w cyklicznych konferencjach organizowanych przez tę Komisję, m.in.: *Kobieta i kultura czasu wolnego*, *Kobieta*

i praca, Wiek XIX i XX, Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich, Kobieta i rewolucja obyczajowa, Dzieje kobiety polskiej w kontekście europejskim. Od 2001 roku należała do Towarzystwa Historii Edukacji w Warszawie.

Profesor Suchmiel brała aktywny udział zarówno w konferencjach krajowych, jak i zagranicznych. Na międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez Uniwersytet w Pradze w 2003 roku: *Women scholars and institutions. Proceedings of the international conference Prague* wygłosiła referat pt. *Academic Movement of Women at Lwow and Cracow Universities Until 1939*, a na międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez Uniwersytet w Wiedniu: *Women's Movement and Feminism (s) in Central-Eastern and Southeastern Europe (19 th and 20 th Centuries)* – referat: *Books and Periodicals on the Women's Movement and a Changing Model of Women's Education on Polish Territories at the Turn of the 19 th Century*. W kraju chętnie uczestniczyła w konferencjach i sympozjach naukowych, m.in. w Uniwersytetach w: Szczecinie, Gdańsku, Krakowie i Bydgoszczy, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy i w Rzeszowie, a także w Akademii im. Jana Długosza i w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie.

Zainteresowania badawcze profesor dr hab. Jadwigi Suchmiel dotyczyły głównie obszaru teorii wychowania oraz historii wychowania, w szczególności roli i miejsca kobiet w edukacji, nauce i kulturze zarówno w Polsce, jak i w Europie. W jej twórczości możemy wyróżnić trzy grupy tematyczne: 1) Udział kobiet w działalności naukowej Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach: 1900–1939, 2) Miejsce i rola kobiet w Uniwersytecie we Lwowie w okresie galicyjskiej autonomii oraz w II Rzeczypospolitej, 3) Kształcenie Polek na Uniwersytecie w Wiedniu.

Swoje publikacje odnoszące się do roli i miejsca kobiet w edukacji, nauce i kulturze polskiej rozpoczęła w roku 1994 rozprawą pt. *Udział kobiet w nauce do 1939 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim*. Monografia ta ukazała się niemal w stuletnią rocznicę wstępu kobiet w mury uniwersyteckie w Polsce i jest przypomnieniem wkładu kobiet w rozwój nauki polskiej, a konkretnie udziału kobiet w działalności naukowej Uniwersytetu Jagiellońskiego od roku 1900 do 1939. Tematyka pracy obejmuje wszystkie okoliczności i fakty, które złożyły się najpierw na proces uzyskania możliwości zdobywania przez kobiety w UJ stopni doktora, doktora habilitowanego oraz możliwości uzyskania zatrudnienia w zakładach naukowych krakowskiej uczelni. W publikacji umieszczono cenny, imienny indeks stopni doktora, które nadano kobietom w UJ z poszczególnych dyscyplin, tj. medycyny, prawa, agronomii, farmacji, a także tych, które wchodziły w zakres stopni doktora filozofii w latach 1900–1939, oraz habilitacje. Kontynuacją badań z zakresu kształcenia kobiet jest druga publikacja pt. *Żydówki ze stopniem doktora wszech nauk lekarskich oraz doktora filozofii w Uniwersytecie Jagiellońskim do czasów II Rzeczypospolitej*, która ukazała się w 1997 r. i przedstawia udział Żydówek w grupie pierwszych kobiet-doktorów łącznie z trudnościami, które po-

jawily się wraz z powstawaniem i funkcjonowaniem tzw. *numerus clausus* oraz *numerus nullus* na Wydziale Lekarskim i jest w całości oparta o materiały archiwalne znajdujące się w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. W roku 1998 ukazała się publikacja, w której przedstawiono dalsze losy kobiet – absolwentek Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego, pt. ***Kariery zawodowe lekarek ze stopniem doktora wykształconych w Uniwersytecie Jagiellońskim podlegających pod Krakowską Izbę Lekarską do r. 1939. W stulecie immatrykulacji studentek medycyny***. Praca składa się z dwóch części obejmujących okres do roku 1917 oraz lata 1918–1939. W każdym z tych okresów przedstawiono zatrudnienie lekarek (w tym Żydówek) według specjalności, które uprawiały ten zawód głównie w Krakowie i na terenach objętych zachodnio-galicyjską izbą lekarską. Zamieszczono również ich biogramy, jednak ilość informacji na temat poszczególnych kobiet była uzależniona od posiadanych przez Autorkę materiałów. Opracowanie oparte jest na zespołach źródeł przechowywanych w Archiwum Państwowym w Krakowie oraz Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uwieńczeniem badań nad problematyką kształcenia kobiet na Uniwersytecie Jagiellońskim jest publikacja pt. ***Polskie Stowarzyszenie studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego „Jedność” w Krakowie 1910–1939***, która ukazała się w 2005 r. Część wstępna pracy ma charakter wprowadzenia do tematu zasadniczego, obejmuje tematykę legend i podań dotyczących kobiet w uniwersytetach w średniowieczu i ruchu kobiecego w Europie i na ziemiach polskich, w efekcie którego kobiety zostały dopuszczone do studiów uniwersyteckich. W dalszej części pracy Autorka przedstawia charakterystykę ruchu studenckiego w UJ oraz uczestnictwo studentek w organizacjach akademickich funkcjonujących w uczelni. W oparciu o materiały źródłowe znajdujące się w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego i Archiwum Państwowym w Krakowie ukazuje okoliczności powstania Stowarzyszenia „Jedność”, jego organizację, zakres i formy działalności, starania o poprawę warunków mieszkaniowych i budowę domu akademickiego.

Tematyce kształcenia kobiet na Uniwersytecie w Krakowie poświęciła również kilka artykułów w pracach zbiorowych, m.in.: ***Żydówki wykształcone w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1900–1917***, w: ***Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939***, pod. red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998; ***Kariery zawodowe lekarek wykształconych w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1900–1917***, w: ***Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej***, pod red. W. Jamrożka, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań, 1998; ***Pozycja zawodowa i intelektualna kobiet ze stopniem doktora wykształconych w Uniwersytecie Jagiellońskim do roku 1918***, w: ***Partnerka – matka – opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku***, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 2000.

Kolejny problem badawczy obejmuje środowisko naukowe oraz miejsce i rolę kobiet w drugim, obok Jagiellońskiego, polskim Uniwersytecie w okresie galicyjskiej autonomii oraz w II Rzeczypospolitej, tj. Uniwersytecie we Lwowie. Efektem

tych badań jest monografia pt. *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, wydana w 2000 r. Autorka przedstawiła problem nie tylko pod względem ilościowym, ale z uwzględnieniem aktywnego uczestnictwa kobiet w piśmiennictwie naukowym i publicystyce naukowej na szerszym tle przemian, jakie towarzyszyły temu procesowi na ziemiach polskich i dotyczyły społeczności uniwersyteckiej. Podkreśliła również ważność okresu autonomii galicyjskiej dla sprawy zakresu i możliwości edukacyjno-naukowej kobiet polskich. Okresu, w którym nie tylko stanowiono nowe prawa, ale kształtowały się pierwsze struktury nowych postaw społecznych, tradycji, obyczaju w odniesieniu do pozycji społecznej kobiet.

W 2001 roku profesor Suchmiel wydała monografię poświęconą jednej z absolwentek Uniwersytetu Lwowskiego – Łucji Charewiczowej pt. *Łucja Charewiczowa 1897–1943. Życie i dzieło*. Opisała w niej życie i działalność Charewiczowej w zakresie kształcenia się i pracy naukowej, której losy, według autorki [...] mogą być żywą egzemplifikacją przemian zachodzących w procesach edukacyjnych w Galicji i w czasach II Rzeczypospolitej. Łucja Charewiczowa należała bowiem do pokolenia tych kobiet, które weszły z początkiem stulecia w nowe struktury edukacyjne, począwszy od form szkolnictwa średniego a skończywszy na uniwersytetach. Uzyskała w Uniwersytecie we Lwowie stopień doktora filozofii w zakresie historii, a następnie doktora habilitowanego. Była historykiem – jej prace z zakresu historii miast, szczególnie Lwowa, cieszyły się uznaniem. Ponadto interesowała się historią kobiet, również polskich, i w dziedzinie tej prowadziła systematyczne badania naukowe. Jako pierwsza przedstawiła propozycję badawczą dotyczącą potrzeby opracowania dziejów kobiety i jej roli w historii. Była autorką wielu opracowań poświęconych wyłącznie kobietom, również lwowiankom, jak i twórczości polskich historyczek. Opracowanie Jadwigi Suchmiel, przez wykorzystanie archiwalnych dokumentów lwowskich i oświęcimskich, dopełnia w pewnym stopniu te dotychczasowe, nieliczne opracowania dotyczące życia i twórczości Łucji Charewiczowej.

W kolejnych artykułach (zamieszczonych w zbiorowych opracowaniach) Suchmiel podsumowuje ruch emancypacyjny kobiet w obu polskich uniwersytetach w Krakowie i Lwowie. Są to m.in.: *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie do roku 1939*, w: *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*, pod red. K. Rędzińskiego, „Pedagogika XIII, Prace naukowe AJD”, Częstochowa 2004 i *Academic Movement of Women at Lwow and Cracow Universities Until 1939*, w: *Women scholars and institutions. Proceedings of the international conference (Prague, June 8–11 2003)*, pod red. S. Štrbáňová, I. H. Stamhuis, K. Mojsejová, Prague 2004.

W związku z prowadzonymi projektami badawczymi prof. Jadwiga Suchmiel realizowała też liczne stypendia, granty i wyjazdy naukowe zagraniczne. W roku 2001/2002 otrzymała stypendium Fundacji z Brzezia Lanckorońskich na pobyt w Wiedniu celem pracy naukowej w Archiv der Universität Wien oraz w Österreichische Nationalbibliothek. Rozwinęła wówczas swoje zainteresowa-

nia badawcze w zakresie kształcenia Polek w Uniwersytecie w Wiedniu. Efektem jej pracy naukowo-badawczej są liczne publikacje zamieszczane na łamach czasopism, jak i stanowiące zwarte prace monograficzne. Wydana w 2008 roku monografia pt. *Polki na Uniwersytecie w Wiedniu ze stopniem doktora filozofii i medycyny 1897–1939* miała charakter pionierski, stanowiła pierwsze syntetyczne opracowanie przedstawiające grupę kobiet z ziem polskich, a ściślej z Galicji, które kształciły się w Wiedniu. Chronologiczny zakres pracy został wyznaczony rozporządzeniami austriackiego MWiO z 1897 i 1900 r. pozwalającymi kobietom w monarchii austro-węgierskiej, a więc i w Galicji, studiować, a także uzyskiwać stopień doktora. Obejmuje czas do drugiej wojny światowej, ponieważ po 1945 r. zmieniła się sytuacja szkolnictwa wyższego, i jest to pierwszy, niemal czterdziestoletni okres kształcenia uniwersyteckiego kobiet w dotychczasowych dziejach. Zamierzeniem Autorki było ukazanie związku wykształconych w Wiedniu kobiet z polskością przez powrót wielu z nich po zdobyciu dyplomu do kraju i pracę zawodową w ojczyźnie.

Przebywając w Wiedniu w Stacji Polskiej Akademii Nauk, Jadwiga Suchmiel brała również czynny udział w seminariach naukowych o tematyce m.in.: *Maria Curie-Skłodowska. Życie i twórczość; Wiedeńskie polonika; Polonia polska w Wiedniu; 325 rocznica odsieczy wiedeńskiej – Jan III Sobieski; Ryngraf w polskiej tradycji rycersko-żołnierskiej.*

Profesor Suchmiel opublikowała także wiele artykułów. Do najważniejszych należą: *Emancypacja kobiet żydowskich z okresu monarchii Habsburgów oraz jej efektywność w edukacji uniwersyteckiej (na przykładzie Austrii i Galicji)*, w: *Edukacja wobec wielokulturowości*, pod red. M. Janukowicz, K. Rędzińskiego, Częstochowa 2002; *Galicyjskie Żydówki ze stopniem doktora w Uniwersytecie w Wiedniu do roku 1918*, w: *Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*, pod red. K. Rędzińskiego, Częstochowa 2005; *Books and Periodicals on the Women's Movement and a Changing Model of Women's Education on Polish Territories at the Turn of the 19 th. Century*, w: *Women's Movements*, pod red. E. Saurer, M. Lanzinger, E. Frysak, Köln, Weimar, Wien, 2006; *Fryderyka Sara Lubinger (Lwów 20.04.1870 – ?) Zasłużona wiedeńska lekarka i działaczka społeczna*, w: „Zeszyty Historyczne” XI, Częstochowa 2006; *Doktoraty Polek z filozofii na Uniwersytecie w Wiedniu do 1939 roku*, w: „Lumen Poloniae”, Warszawa 2008, nr 1; „Wiedenki” we Lwowie. *Flora Ogórek-Pankowa i inne lwowskie lekarki wykształcone na Uniwersytecie w Wiedniu do 1918 r.*, w: *Znani i nieznanie dziewiętnastowiecznego Lwowa*, t. 2, pod red. L. Michalskiej-Brachy, M. Przeniosło, Kielce, 2009; *Eugenia Schwarzwald (1872 Połupanówka k/Tarnopola Galicja – 1940 Zurych). Pionierka żeńskiego szkolnictwa średniego*, w: *Myślenie o edukacji. Konteksty – inspiracje – aplikacje*, pod red. A. Pluty przy współpracy O. Zameckiej-Zalas, F. Mielczarka, Częstochowa 2009.

Na publikację czekają jej ostatnie prace: *Die Lembergerin in Wien – das ärztliche und soziale Arbeit von Sara Friederike Lubinger (1870 Lemberg – ?)*. (wyd.: Polska Stacja Nauk, Wiedeń); *Cechy osobowe nauczyciela akademickie-*

go w autobiografiach naukowych (wyd.: Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków), a także książka pt. *Eugenia Schwarzwald 1872–1940 (Połupanówka, Galicja-Zurych). Pedagogiczna i socjalna działalność*.

Jeszcze jednym nurtem zainteresowań naukowych prof. Suchmiel, oprócz wyżej wymienionych, głównych problemów badawczych, była dydaktyka szkoły wyższej. Należałoby w tym miejscu cofnąć się do wcześniejszego okresu pracy zawodowej i przywołać powstałe wówczas artykuły m.in.: *Kształcenie przez książkę*, w: „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1984, nr 13; *Koncepcje wykładu akademickiego w 20-leciu międzywojennym w Polsce*, w: „Pedagogika Szkoły Wyższej”, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1984, nr 4; *Kształcenie uniwersyteckie w koncepcji Kazimierza Brodzińskiego*, „Prace Naukowe WSP Pedagogika”, Częstochowa 1994, z. V; *Polityka naukowo-wychowawcza szkoły wyższej (na przykładzie Uniwersytetu Lwowskiego)*, w: „Pedagogika Szkoły Wyższej”, Szczecin–Warszawa 2000, nr 14/15; *„Dostojność Uniwersytetu...” kategoria zapomniana*, w: *Edukacja akademicka wobec prawdy*, pod red. A. Murawskiej, I. Kość, Szczecin 2010.

W kolejnych artykułach Suchmiel kontynuuje swoje rozważania dotyczące kształcenia akademickiego z wykorzystaniem technik kształcenia na odległość – on-line: *„Razem czy osobno”, czyli refleksje nad tradycyjną koncepcją wykładu akademickiego Kazimierza Brodzińskiego i współczesny wykład on-line*, w: *Pedagogika Szkoły Wyższej*, red. A. Murawska, Szczecin, 2011; *Refleksje „poegzaminacyjne”, czyli wykorzystanie i ocena kursu online przez studentów pedagogiki*, w: *Proces kształcenia akademickiego studenta*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2009.

Profesor Jadwiga Suchmiel za szczególne osiągnięcia w pracy naukowo-dydaktycznej otrzymała kilka nagród, a w 1982 r. odznaczona została Złotym Krzyżem Zasługi.

Od 2010 r. Profesor Suchmiel pracowała w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie, była to jej ostatnia placówka.

Zmarła 7 stycznia 2014 r. Pochowana została na cmentarzu komunalnym Kule w Częstochowie w Alei Zasłużonych.

Należy wspomnieć, że od 2010 r. Profesor Jadwiga Suchmiel brała udział w międzyuczelnianych seminariach naukowych prowadzonych przez Profesora Andrzeja Plutę w Katedrze Pedagogiki Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie. Ostatnia publikacja, która jest owocem rozważań członków czy też uczestników tegoż seminarium, będzie dedykowana *Pamięci Pani Profesor Jadwigi Suchmiel*. Tytuł serii: *Humanistyka – Pedagogika – Edukacja*, T. IV, *Poważnie – niepoważnie o edukacji. Poważnie – niepoważnie w edukacji*, pod red. A. Pluty, E. Sadowskiej przy współudziale Anny Bęczkowskiej, Wyd. WSL w Częstochowie.

Profesor Jadwiga Suchmiel była nauczycielem i wychowawcą. Wdrażała swoich wychowanków do rozwiązywania problemów naukowych. Pozostała w pamięci jako humanistka, badaczka dziejów oświaty i wychowania, a w szcze-

gólności problematyki roli i miejsca kobiet w nauce i kulturze zarówno w Polsce, jak i w Europie.

Life and work of professor Jadwiga Suchmiel (1940–2014)

Summary

Associate Professor Jadwiga Suchmiel, Ph.D. was a humanist who researched the history of education and child-rearing, in particular the issue of the role and place of women in science and culture, both in Poland and in Europe. She was born on 5.10.1940 in Częstochowa. In 1972 she completed studies at the Higher School of Education in Cracow. She defended her doctoral dissertation at the Higher School of Education in Opole in 1979. In 2001 she was awarded a habilitation degree in human sciences at the Faculty of Humanities of the Academy of Education in Cracow. In the years 1972–2010 she worked at Jan Długosz Academy in Częstochowa (1972–2010), at the Higher School of Linguistics in Częstochowa (2010–2012 and 2013–2014), and at the University of Humanities and Education in Łódź, Wieluń branch (2012/2013). She was the author of a few dozens of publications, including 8 monographs, as well as articles and publications from plenary sessions from conferences held in Poland and abroad (Prague, Vienna). She was honoured with the Gold Cross of Merit. Moreover, she received a number of awards for special professional achievements in the academic years of 1988/99, 2001/02, and 2002/03. She was a member of the Commission of Women's History at the Committee of Historical Sciences of the Polish Academy of Sciences in Warsaw from 2000, and a member of the Association of the History of Education in Warsaw from 2001. She died on 7.01.2014 and was buried at Kule municipal cemetery in Częstochowa, in the Lane of Honour.

Keywords: humanities, education, history of education and child-rearing.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2014, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

WITOLD JAN CHMIELEWSKI: *PRZYGOTOWANIE KADR OŚWIATOWYCH NA UCHODŹSTWIE W LATACH 1941–1948*, WARSZAWA 2013, s. 216

Praca pt. *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948* jest kolejnym opracowaniem poświęconym edukacji nauczycieli, które wyszło spod pióra Witolda Jana Chmielewskiego. Trzeba podkreślić, że Autor jest znawcą problematyki kształcenia nauczycieli i przygotowania kadr oświatowych w Polsce po II wojnie światowej¹. Omawiana praca została wydana jako tom XLIII serii „Monografie z Dziejów Oświaty”. Publikacja składa się ze wstępu, dwunastu rozdziałów, zakończenia, streszczenia w języku angielskim i niemieckim, Wykazu skrótów, Spisu tabel, Spisu fotografii, Bibliografii, Aneksów i Indeksu nazwisk.

Pod względem edytorskim publikacja jest opracowaniem wzorowym. Podstawową zaletą omawianej książki jest wykorzystanie bogatych źródeł archiwalnych znajdujących się w Instytucie Polskim i Muzeum im. Gen. Sikorskiego w Londynie, które zostały uzupełnione o materiały pochodzące z archiwów w Polsce, tj.: Archiwum Akt Nowych, Archiwum Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego, Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego, Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i Archiwum Zrzeszenia Związku Nauczycielstwa Polskiego za Granicą. Ważnym źródłem dla Autora była także prasa emigracyjna.

Głównym wątkiem poruszonym w publikacji jest ukazanie zasług przedstawicieli wojennej emigracji w dziedzinie edukacji nauczycieli i przygotowania kadr oświatowych. A w kolejnych rozdziałach Autor omawia między innymi zasady polityki oświatowej na uchodźstwie oraz formy organizacyjne kształcenia pe-

¹ Autor opublikował m.in.: *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006; *Edukację nauczycieli szkół podstawowych po drugiej wojnie światowej*, Warszawa 2007; *Polską administrację szkolną w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski 2010 (wyd. drugie 2013) oraz szereg artykułów na ten temat zamieszczonych w czasopismach.

dagogicznego i ich program. Książka rozpoczyna się od ukazania ważniejszych inicjatyw w dziedzinie kultury, oświaty i szkolnictwa na emigracji, a także postulatów w obszarze kształcenia nauczycieli wysuwanych przez polską organizację nauczycieli w Wielkiej Brytanii (rozdziały pierwszy i drugi). Autor przywołuje propozycje formułowane między innymi podczas Zjazdu Polskich Nauczycieli Szkół Średnich i Powszechnych w Perth w Szkocji w marcu 1941 roku, a następnie analizuje program Walnych Zjazdów Nauczycieli odbywających się w Edynburgu. Przy czym warto podkreślić, że z propozycjami organizacyjno-programowymi podczas tych spotkań środowiska oświatowego występowali między innymi Zygmunt Kukulski, Jan Hulewicz, Jan Konopnicki i inni. W dalszych rozważaniach W. Chmielewski odnosi się także do kwestii korzystania z doświadczeń szkolnictwa brytyjskiego (rozdział trzeci). W następnym rozdziale książki (czwartym) poznajemy praktyczną realizację wcześniej wysuwanych postulatów, bowiem jest w nim mowa o pierwszych kursach nauczycielskich odbywających się od roku 1941 i kontynuowanych w następnych latach, tj. w 1942 i 1943. Autor podkreśla, że grono polskich wykładowców (m.in. J. Hulewicz, J. Konopnicki, Z. Kukulski) uzupełniali nauczyciele angielscy, którzy zdaniem W. Chmielewskiego prezentowali wysoki poziom naukowy, napotykali jednak na przeszkodę w realizacji swych zadań, gdyż wielu słuchaczy wykazywało się słabą znajomością języka angielskiego. Działalność środowiska emigracyjnego na rzecz edukacji kadr oświatowych prowadzona była także z myślą o przygotowaniu nauczycieli dla wolnej Polski. Przejawem tego kierunku aktywności była działalność Komisji Organizacji Szkolnictwa w Polsce w okresie przejściowym (rozdział piąty)

Na kartach omawianej książki ukazana została również historia Studium Pedagogicznego działającego w Edynburgu, będącego kontynuacją Kursów Pedagogicznych (rozdział szósty) Przypomniani zostali inicjatorzy tej instytucji, tj. Tadeusz Sulimirski i Jan Konopnicki. Szczególne zasługi w dziejach Studium Pedagogicznego odegrał J. Konopnicki tak jako organizator, jak i wykładowca. Oprócz niego zajęcia prowadzili m.in.: ks. Józef Bocheński, Marian Heitzman, Jan Hulewicz i Z. Kukulski. Podkreślić trzeba, że z tej formy kształcenia skorzystało wielu późniejszych nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich.

W kolejnych dwóch rozdziałach, tj. siódmym i ósmym, Autor przedstawia kwestie podwyższania kwalifikacji zawodowych oraz kursów specjalistycznych dla administracji szkolnej, pracowników kulturalno-oświatowych i nauczycieli języka angielskiego. W oparciu o dane archiwalne podaje liczbę kursów zawodowych zorganizowanych od 1 listopada 1943 roku do końca 1944 roku, która wynosiła aż 94, a uczestniczyło w nich 3927 osób (s. 86). Natomiast odnosząc się do wspomnianych kursów specjalistycznych, wśród których ważne miejsce zajmowały kursy dla kadry kierowniczej, W. Chmielewski pisze: *Kursy dla kandydatów na kierowników szkół i pracowników administracji szkolnej świadczyły o dalekowzroczności polityki oświatowej na uchodźstwie. Cieszyły się sporym zainteresowaniem wśród nauczycieli i stanowiły wyraz wiary w szybki powrót do wolnej ojczyzny* (s. 94).

Osobny fragment swojej książki W. Chmielewski poświęcił expose ministra Zygmunta Kaczyńskiego, w którym zaprezentowane zostały postulaty zorganizowania Ośrodka Kształcenia Nauczycieli. Zdaniem piszącego wywołało ono szeroką dyskusję w środowiskach nauczycielskich w kraju i za granicą. W dyskusjach pojawiło się wiele krytycznych uwag wypowiedzianych w imieniu organizacji nauczycielskich, a nawet Kościoła. Pomimo tego najważniejszą zasługą, jak wynika z pracy, było ożywienie dyskusji i w jej wyniku prac nad systemem kształcenia nauczycieli. Dodać także należy, że proponowane przez Z. Kaczyńskiego Ośrodki Kształcenia Nauczycieli powołano do życia w maju 1944 roku, a kadre nauczającą stanowili m.in. pedagodzy ze Studium Pedagogicznego w Edynburgu (s. 108).

Intersujące informacje przynosi rozdział dziesiąty, w którym przedstawione zostało zagadnienie edukacji nauczycieli poza Wielką Brytanią. Jak napisał już na samym początku tego rozdziału Autor: *Do istotnych osiągnięć środowisk oświatowych na obczyźnie w dziedzinie kształcenia nauczycieli poza Wielką Brytanią należy zaliczyć uruchomienie liceów pedagogicznych w Nazarecie na Bliskim Wschodzie i w Valivade w Indiach, opracowanie koncepcji edukacji nauczycieli w Afryce, dokształcanie absolwentów liceum ogólnokształcącego w Masindi w Ugandzie w zakresie przedmiotów pedagogicznych i utworzenie kursów przedmiotowych w Teheranie, Jerozolimie, Barbarze, Nazarecie oraz innych miejscowościach* (s. 111). W dalszych rozważaniach ukazana została realizacja tych form kształcenia nauczycielskiego i ich wykonawcy.

Po tych rozważaniach Autor przechodzi do omówienia form organizacyjnych kształcenia nauczycieli w Wielkiej Brytanii w latach 1945–1948 (rozdział jedenasty). W szczególności analizie poddane zostało funkcjonowanie Wyższych Kursów Nauczycielskich. Książkę kończy refleksja na temat problemu edukacji nauczycieli w pracach Komisji Odbudowy Szkolnictwa i Reformy Ustroju Szkolnego, którą kierował profesor Adam Skąpski, a członkami byli m.in. J. Hulewicz, J. Konopnicki, T. Sulimirski (rozdział dwunasty). W strukturze tej Komisji wyróżniono szereg podkomisji odpowiadających różnym typom szkół i obszarom oświaty, żeby tylko tytułem przykładu przywołać podkomisje: przedszkoli, szkół powszechnych czy kształcenia nauczycieli. W pracach tych podkomisji i ich sukcesach ogromne zasługi przypadły organizatorom wcześniej wymienionych form kształcenia.

Istotnym uzupełnieniem treści zawartych w kolejnych rozdziałach są materiały zamieszczone w Aneksie. Są wśród nich między innymi: *Program kursu w Edynburgu z roku 1941* (aneks nr 4), *Wykaz studentów Studium Pedagogicznego Uniwersytetu w Edynburgu* (aneks nr 5), *Plany wykładów i ćwiczeń Studium Pedagogicznego w Edynburgu z roku 1943* (aneks nr 6), *Świadectwo ukończenia Studium Pedagogicznego w Edynburgu* (aneks nr 7), *Projekt programu kursów dla kandydatów na kierowników szkół powszechnych na ziemi objętej planem rewindykacji* (aneks nr 9) oraz *Program kursu dla pracowników kulturalno-oświatowych spośród emigrantów terenów europejskich* (aneks nr 10). To z tych dokumentów dowiadujemy się, jaki cel stawiano przed tego rodzaju

formami kształcenia, a także poznajemy szczegółowy program i wykładowców oraz absolwentów. Z merytorycznego punktu widzenia ważnym uzupełnieniem prezentowanej w książce refleksji są liczne tabele i fotografie osób i miejsc oraz dokumenty znajdujące się w niektórych rozdziałach.

Omawiana książka, chociaż niewielkich rozmiarów, przynosi wiele informacji nie tylko z dziejów oświaty na uchodźstwie, ale i dziejów kultury polskiej. Jest przyczynkiem do kształtowania się polskiej inteligencji. Ukazuje jej wysiłki w dziedzinie kształcenia nauczycieli, ale i aktywność mającą na celu utrzymanie ciągłości kultury polskiej. W książce ukazane zostały nie tylko instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej na uchodźstwie, ale i ich twórcy, których inicjatywy realizowane w trudnych warunkach politycznych i ekonomicznych zasługują na docenienie. Choćby z tych tylko powodów opiniowana książka jest warta lektury.

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Toruń

JERZY DOROSZEWSKI: SZKOLNICTWO I OŚWIATA NA LUBELSZCZYŹNIE W LATACH 1944-1948, LUBLIN 2013, s. 207

Pozytywnym trendem w polskiej historiografii ostatniego 20-lecia są prace źródłowe dotyczące szkolnictwa, oświaty i wychowania w okresie PRL-u. Ich autorzy starają się obiektywnie przeanalizować procesy zachodzące w odbudowie szkolnictwa różnych stopni i rodzajów oraz ewolucji programów nauczania. Wszyscy są zgodni w ocenie wkładu nauczycieli w odbudowę polskiej szkoły.

Wśród prac wydanych w 2013 roku wyróżnia się publikacja Jerzego Doroszewskiego analizująca procesy odbudowy szkolnictwa i oświaty na Lubelszczyźnie. Jej Autor, profesor w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie, znany jest jako kompetentny badacz szkolnictwa, oświaty i kultury w latach międzywojennych, w okresie okupacji i po II wojnie światowej. W bogatym dorobku naukowym (10 monografi, 150 artykułów, rozpraw i recenzji) omawiana praca jest pierwszym źródłowym opracowaniem o znacznych walorach merytorycznych i metodologicznych.

Autor w 9 rozdziałach o charakterze chronologiczno-problemowym wielostronnie przeanalizował wysiłki administracji szkolnej, w tym wielu przedwojennych wizytatorów, dyrektorów szkół, kompetentnych i oddanych sprawie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Jak Autor słusznie zauważył, sprawnie zorganizowano administrację szkolną. Kuratorium Okręgu Szkolnego w Lublinie, powołane 2.08.1944 r., w ciągu sierpnia utworzyło inspektoraty szkolne we wszystkich powiatach, zapewniając w większości z nich kompetentną obsadę personalną.

Przygotowania do rozpoczęcia pierwszego po II wojnie roku szkolnego przebiegały w trudnych warunkach. *Brakowało wszystkiego: podstawowego wyposażenia, podręczników i pomocy naukowych. Najdotkliwszy był jednak brak nauczycieli, stąd liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela przekraczała wszystkie możliwe wskaźniki.* (s. 166).

Prof. Jerzy Doroszewski zachodzące w szkolnictwie procesy przeanalizował w świetle dokumentów Resortu Oświaty i lubelskiego kuratorium w odniesieniu do tworzonego systemu edukacji: szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące,

zawodowe, zakłady kształcenia nauczycieli, artystyczne, rolnicze oraz oświatę dorosłych. Rozważania merytoryczne zakończył rozdziałem akcentującym udział ZNP w odbudowie szkolnictwa. Autor zwrócił uwagę na dwa procesy realizowane równolegle w czasie. Były to wysiłki administracji szkolnej i organizacji nauczycielskich zmierzające do rozpoczęcia nowego roku szkolnego. Już 1.08.1944 r. kierownik Resortu Oświaty wydał w Lublinie *Wezwanie do nauczycielstwa polskiego* i apel do młodzieży szkolnej o rozpoczęcie nauki i pracę patriotyczną całego środowiska edukacyjnego. W sytuacji zniszczenia przez okupanta 7821 budynków szkolnych było to zadanie trudne do realizacji.

Autor pozytywnie ocenia efekty prac administracji, nauczycieli, kierowników i dyrektorów szkół oraz rodziców. Ilustracją powyższej tezy jest statystyka. Już w roku szkolnym 1944/45 szkolnictwo miało do dyspozycji budynki dla 853 przedszkoli, 14 992 szkół podstawowych, 536 średnich ogólnokształcących i 1063 szkół zawodowych.

Warto przypomnieć o rozpoczęciu roku szkolnego w Zamościu już 26 lipca 1944 r. w Państwowym Liceum i Gimnazjum im. Jana Zamoyskiego oraz Państwowym Liceum i Gimnazjum im. Marii Konopnickiej. Były to pierwsze szkoły średnie na Lubelszczyźnie inaugurujące rok szkolny 1944/45 (oficjalnie zainaugurowano go 1.09.1944 r., a uroczystości miały charakter święta narodowego).

W tym wielkim procesie odbudowy sprawy oświatowe urastały do kwestii podstawowej – szkoła zawsze, a w środowiskach wiejskich szczególnie, była symbolem państwowości i niepodległości, podkreśla Autor.

W sumie, recenzowana praca jest kompleksowym, syntetycznym, źródłowym opracowaniem tematu szkolnictwa na Lubelszczyźnie w pierwszych latach po II wojnie światowej. Wyróżnia się interesującą narracją, walorami poznawczymi i metodologią badań. W zakończeniu Autor podsumował badania, sformułował opinie i wnioski. Aneks, bibliografia, indeks nazwisk, streszczenia w języku angielskim i niemieckim stanowią integralną część książki.

BOGDAN SZYSZKA
Zamość

**MARZENA OKRASA: OBRAZ ŻYCIA MŁODZIEŻY
SZKOLNEJ NA LUBELSZCZYŹNIE OD ŚREDNIOWIECZA
DO POCZĄTKU XX WIEKU. STUDIUM Z DZIEJÓW BURS
I INTERNATÓW SZKOLNYCH, LUBLIN 2012, s. 234**

Bursy i internaty jako placówki opiekuńcze w dzisiejszym rozumieniu zaczęły się kształtować już w okresie międzywojennym. Ich pełny rozwój nastąpił przede wszystkim po drugiej wojnie światowej, a stało się to za sprawą wielkiego rozwoju szkolnictwa. Młodzież wiejska podejmując naukę poza swoim dotychczasowym miejscem zamieszkania, musiała też znaleźć nowe lokum, gdzie mogła odrabiać lekcje, a także miała zapewnione warunki do codziennej egzystencji. I choć placówki te stanowiły ważny element w całokształcie polityki oświatowej, w badaniach naukowych traktowano je marginalnie bądź w najlepszym przypadku drugorzędnie. Z tych też względów z dużym zainteresowaniem należy się odnieść do publikacji Marzeny Okrasy. Już na wstępie trzeba powiedzieć, że jest to opracowanie przygotowane w pełni profesjonalnie, z wielką dociekliwością i rzetelnością badawczą. Swoje rozważania autorka oparła na gruntownych badaniach archiwalnych. Stosownie do tematu przeprowadziła pełną kwerendę materiałów źródłowych zgromadzonych w Archiwum Państwowym w Lublinie. Ze szczególną troską potraktowała źródła drukowane, wśród których dominowały pamiętniki i inne materiały wspomnieniowe (relacje, spostrzeżenia). Wyczerpująco zaprezentowała literaturę przedmiotu, a jest ona nadzwyczaj bogata i różnorodna. Znalazły się w niej zarówno opracowania ogólnohistoryczne, historyczno-oświatowe, jak i związane z problematyką wychowawczą.

Całe opracowanie składa się z czterech zasadniczych rozdziałów. Ich kolejność dostosowano do powszechnie przyjętej w naukach historycznych periodyzacji dziejów. Publikacja rozpoczyna się od charakterystyki warunków życia uczniów w dobie rozkwitu szkół parafialnych, katedralnych i klasztornych. Uwzględniono podstawowe elementy organizacji i sieci tych szkół, jak też miejsc zamieszkania dla uczniów. W wyraźny sposób zaakcentowano problem warunków materialno-lokalowych szkół i mieszkań dla uczniów. Zdaniem autorki warunki uczniów mieszkających na stacji były bardzo zróżnicowane. Synowie bogatej szlachty mieszkali w najlepszych mieszkaniach wraz z utrzymaniem.

Znacznie gorzej powodziło się uczniom z rodzin ubogich. W zamian za skromne mieszkanie i wyżywienie podejmowali się różnych zajęć pomocniczych. Prymusi udzielali korepetycji, ale zdecydowana większość wynajmowała się do prac fizycznych. Pracowali oni jako pomocnicy straży nocnej, woźnego i gońca, dzwonnika kościelnego, pomagali na jarmarkach. Część najbiedniejszych uczniów utrzymywała się z żebractwa, zbierając datki w szlacheckich dworach bądź u bogatych mieszczan. Uboga młodzież mogła też liczyć na wsparcie materialne indywidualnych osób, a także rady miejskiej. Z jej upoważnienia szafarze miejscy udzielali pomocy pieniężnej na żywność. Równocześnie autorka przypomina o trudnościach wychowawczych oraz o karach stosowanych wobec uczniów, którzy przekraczali ogólnie przyjęte zasady wychowania chrześcijańskiego. Z jednej strony starano się kształtować podstawowe postawy moralne wynikające z nauki Kościoła, ale też uświadamiano ich o potrzebie odpowiedniego odkupienia winy w przypadku wykroczeń. Przede wszystkim przygotowywano uczniów do poniesienia odpowiednich konsekwencji, a te były różne i często bardzo dokuczliwe. Powszechnie stosowano kary fizyczne wymierzane różgą lub skórzaną dyscypliną. Do lżejszych należało klęczenie lub pozbawienie obiadu.

Diametralnie sytuacja zmieniła się w XIX w. Przede wszystkim rozwój reformacji spowodował zmiany w samym Kościele katolickim, który miał się przeciwstawić nowym prądom, ale także musiał dokonać przeobrażeń w dotychczasowym sposobie postępowania i komunikowania ze społeczeństwem. Ruchy reformatorskie spotkały się z dużym zainteresowaniem społecznym zarówno wśród szlachty, jak też mieszczaństwa. Nowe religie (luteranizm, kalwinizm, arianizm) przywiązywały dużą wagę do kształcenia młodzieży. Stąd też nastąpił bardzo istotny rozwój szkół różnowierczych, które stawały się bardziej dostępne dla stanów uboższych. Inny był też ich program kształcenia – eksponowano przedmioty ogólne, przydatne w dorosłym życiu, głównie w służbie publicznej. Uczniowie tych szkół podczas nauki mieszkali w przyszkolnych bursach i stancjach, ubożsi w gospodach oraz karczmach i oberżach. Zawsze pozostawali oni pod opieką i kontrolą pedagogów. Szybki rozwój szkolnictwa różnowierczego zmusił Kościół katolicki do podjęcia odpowiednich przeciwdziałań również w sferze kształcenia. Główną rolę odegrały tu przede wszystkim zakony jezuitów i pijarów. W szkołach prowadzonych przez te zakony starano się zapewnić uczniom mieszkanie i wyżywienie w przyklasztornych bursach lub na stancjach (w tych ostatnich pod nadzorem przydzielonego opiekuna). Najuboższym zapewniano bezpłatne mieszkanie i wyżywienie w specjalnie otwieranych konwiktach. Środki na ich utrzymanie pozyskiwano z darowizn i zapisów majątkowych.

Znaczną część swojego opracowania autorka poświęciła na omówienie szkolnictwa w dobie Komisji Edukacji Narodowej. W pierwszym rzędzie przypominała znane z literatury przedmiotu ogólne fakty związane z organizacją szkół, programów nauczania. Wtedy to właśnie zwiększyła się rola placówek opiekuńczo-wychowawczych takich jak konwikty i pensje utrzymywane z funduszy publicznych i nadzorowane przez państwo. Zwracano uwagę, by nie służyły one

bogatej szlachcie, ale przede wszystkim uboższej młodzieży, której nie było stać na wynajęcie kosztownej stancji. Pomimo najszczerzych intencji i niewątpliwych osiągnięć jednak zdecydowana większość uczniów zamiejscowych mieszkała na stancjach. Wobec braku środków na utrzymanie wielu z nich z konieczności korzystało z jałmużny, a niektórzy podejmowali prace zarobkowe m.in. jako służący u bogatych kolegów, za co otrzymywali mieszkanie i wyżywienie.

Całość rozważań w końcowej części poświęciła autorka kwestiom oświaty i wychowania podczas zaborów. Na wstępie przypomniała różnice w polityce oświatowej państw zaborczych. W pierwszym rzędzie zwróciła uwagę na najkorzystniejszą sytuację w Galicji i duże możliwości edukacyjne w tym zaborze. Zupełnie odmiennie wyglądały stosunki w dwu pozostałych zaborach, gdzie szkołę traktowano jako ważny element wynarodowienia polskiej młodzieży. Lubelszczyzna, wchodząca w skład Królestwa Polskiego, podlegała wszystkim procesom rusyfikacyjnym. W istniejących szkołach dbano o właściwe wychowanie młodzieży, a kontroli podlegali uczniowie mieszkający na stancjach, jak też przy rodzicach. W celu poprawy warunków życiowych dla biedniejszej młodzieży uruchamiano prywatne konwikty, które utrzymywano ze środków pochodzących z fundacji, darowizn i zapisów testamentowych. W 1859 r. otwarto w Lublinie pensjonat (internat) dla młodzieży męskiej, głównie szlacheckiej, gdzie obowiązywały jednak stosunkowo wysokie opłaty. Kształcenie dziewcząt odbywało się w pensjach i pensjonatach, które początkowo były prowadzone przez klasztory żeńskie, a z czasem również przez osoby świeckie. Po powstaniu styczniowym ubogiej młodzieży mieszkającej na stancjach udzielano stypendiów ze środków pozyskiwanych z różnych wpisów i fundacji, także rządowych. Znaczne zmiany nastąpiły po wystąpieniach rewolucyjnych w 1905 r. Przede wszystkim poprawiły się warunki dla całego szkolnictwa, co przyczyniło się do wzrostu liczby szkół średnich, głównie prywatnych. Przy wielu nowo powstałych szkołach dla zamiejscowej młodzieży zaczęto tworzyć internaty i bursy szkolne. Młodzież uboższa mogła też liczyć na pomoc materialną ze strony różnych stowarzyszeń i organizacji.

Omawiana publikacja posiada charakter regionalny, ale pamiętać trzeba, że Lubelszczyzna do 1918 r. wchodziła w skład Królestwa Polskiego, dlatego omówione tu zjawiska i zdarzenia były podobne do tych, jakie istniały w całym zaborze rosyjskim. Na zakończenie rozważań związanych z tą książką trzeba jeszcze raz podkreślić, że zaprezentowane w niej zdarzenia posiadają rzetelne umocowanie w źródłach i właściwie dobranej literaturze przedmiotu. Dzięki temu wnosi ona nowe spojrzenie na działalność opiekuńczo-wychowawczą nad młodzieżą szkolną w wymienionym w temacie okresie. Swoją przekonującą narracją zmusza czytelnika do głębokiej analizy i poznania procesów związanych z historią wychowania. Sam temat niemal sugeruje potrzebę podjęcia studiów zarówno w odniesieniu do okresu międzywojennego, jak też czasów powojennych, a więc do współczesności, do czego autorkę trzeba zachęcić.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

JOANNA MAŁGORZATA ŁUKASIK: DOŚWIADCZANIE ŻYCIA CODZIENNEGO: NARRACJE NAUCZYCIELEK NA PRZEŁOMIE ŻYCIA, KRAKÓW 2013, s. 307

Do pozyskania wiedzy na temat działalności człowieka w badaniach naukowych wykorzystywane są różne źródła. Wśród nich ważne miejsce zajmuje literatura pamiętnikarska. Na przestrzeni lat powstało wiele tego rodzaju prac, które służyły bądź utrwaleniu, bądź ocaleniu od zapomnienia życia poszczególnych osób, całych zbiorowości czy narodowości. Literatura ta z reguły traktowana jest jako materiał pomocniczy czy uzupełniający w prowadzonych badaniach, ponieważ nie zawiera dokładnego i całościowego wyjaśnienia danego zdarzenia. Prace pamiętnikarskie najczęściej wymagają skonfrontowania z innymi źródłami. Zabieg ten ma na celu nie tylko sprawdzenie autentyczności danych podawanych przez autora/autorów, ale przede wszystkim uzupełnienie niekompletnych informacji. Słusznie pisał Andrzej Cieński: *pamiętnik nie oferuje nigdy spójnego i pełnego obrazu przeszłości. Czytanie dzieł tego typu w celu zdobycia wiedzy historycznej nie zaspokaja tych oczekiwań, co jednak nie znaczy, że pamiętniki nie kompensują zawsze żywego głodu przeszłości i że na tym zasadza się w dużej mierze ich poczytność i popularność*¹. Trzeba stwierdzić, że tego rodzaju materiały zawierają wiele ciekawych informacji niedostępnych w oficjalnych dokumentach – m.in. w aktach urzędowych czy w zestawieniach statystycznych. Badacz podejmujący wysiłek zapoznania się z pracami pamiętnikarskimi powinien mieć świadomość, że *wkracza w świat nieznany, trzeba, aby był przygotowany na dokonanie odkryć, które go zaskoczą i zakłopotają*². Warto pamiętać, że te źródła obciążone są subiektywizmem, ponieważ jest to wytwór danych ludzi, uwikłanych w różnym zakresie w bieg wydarzeń społecznych, politycznych czy ekonomicznych, a także posiadających zróżnicowane wykształcenie i doświadczenie. Poprzez umiejętne ich wykorzystanie możemy pełniej zaprezentować interesujące nas zagadnienia.

¹ A. Cieński, *Pamiętnikarstwo polskie XVIII wieku*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1981, s. 192.

² Z. Grzelak, *Wkraczanie w świat nieznany. Zalety i wady*, w: *Pół wieku pamiętnikarstwa*, red. S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak, Warszawa 1971, s. 71.

Bez tego rodzaju materiału niemożliwe byłoby poznanie i wyjaśnienie wielu kwestii, w szczególności tych dotyczących historii życia ludzkiego, związanych z indywidualnym odbiorem rzeczywistości autora, poznanie jego spostrzeżeń, odczuć, poglądów na opisywane zdarzenia. I właśnie te indywidualne ścieżki życia stały się przedmiotem zainteresowania Joanny Łukasik³. Dzięki pracom pamiętnikarskim pozyskała ona informacje na temat środowiska nauczycielek, a wyniki badań zaprezentowała w książce *Doświadczenie życia codziennego: narracje nauczycielek na przełomie życia*, która ukazała się 2013 roku nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls”.

Materiały wspomnieniowe umożliwiły Autorce bezpośredni wgląd w zwykłą, codzienną ludzką egzystencję. Podkreśliła ona, że *nic lepiej niż autonarracja nie wyzwala refleksji nad sobą, swym życiem, swym „byciem” nauczycielem, nad swym działaniem, jego rezultatami i uwarunkowaniami*⁴. W celu pozyskania tego rodzaju źródeł ogłosiła w 2009 roku konkurs na pamiętnik, dziennik, reportaż pt. *Miesiąc z życia nauczyciela*. Spośród nadesłanych 41 wypracowań konkursowych do badań J. Łukasik wybrała prace tylko 6 nauczycielek, mających różny staż zawodowy i znajdujących się na różnych szczeblach awansu zawodowego. Na ich podstawie dążyła ona do poznania fragmentu życia ludzkiego, przede wszystkim doświadczeń codzienności nauczycielek. Interesowały ją również sensy i znaczenia, jakie kobiety nadają różnym sytuacjom życia codziennego. Podejmowane przez nią rozważania koncentrują się wokół zasadniczego problemu badawczego: W jaki sposób nauczycielki w okresie przełomu połowy życia postrzegają własne życie codzienne po zakończeniu pracy zawodowej? Autorka przy wyborze osób do badania kierowała się trzema zasadniczymi kryteriami. Pierwszym z nich była płeć. Interesowały ją wyłącznie narracje kobiet. Drugim – opis doświadczeń życia codziennego prowadzony każdego dnia przez cały miesiąc. Jako ostatnie kryterium uznała okres rozwoju życia. Przyjęła granicę wieku między 35–55 lat, tzw. przełom połowy życia, ponieważ, jak podkreśliła, *wówczas dokonuje się gruntowna przebudowa koncepcji siebie i wytworzenie nowej struktury życia*⁵.

Recenzowana książka *Doświadczenie życia codziennego...* składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia i bibliografii. W pierwszym rozdziale pt. *Codziennosc w ujęciu teoretycznym* Autorka podjęła rozważania nad codziennością, uwzględniając założenia teoretyczne przedstawicieli takich dyscyplin naukowych jak: filozofia, socjologia, psychologia i pedagogika. Ukazała różne

³ Joanna Małgorzata Łukasik – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze dotyczą zagadnień związanych z życiem codziennym nauczycieli i ich kształceniem. Wśród publikacji należy wymienić takie prace, jak: *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela* (Kraków 2009); *Spoko lekcja, czyli 65 sposobów na oryginalne zajęcia* (Kielce 2009); *Spoko lekcja 2, czyli jeszcze więcej sposobów na oryginalne zajęcia* (Kielce 2011).

⁴ J. M. Łukasik, *Doświadczenie życia codziennego: narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków 2013, s. 112.

⁵ Tamże, s. 86.

obszary, kategorie, style życia codziennego człowieka, zwracając uwagę także na sytuację kobiet w kulturze polskiej. W drugim rozdziale J. Łukasik zaprezentowała założenia metodologiczne prowadzonych badań. Odwołała się do polskiej tradycji pamiętnikarskiej, następnie zaprezentowała pozyskany materiał badawczy i sposoby jego opracowywania, tzn. określiła cel i problemy badawcze oraz opisała organizację procesu badawczego. Trzeci rozdział pt. **Codziennosc pozazawodowa nauczycielek** stanowi analizę materiałów empirycznych z perspektywy trzech zasadniczych kategorii: sytuacji troski, sytuacji odpoczywania, sytuacji religijnych. Pierwszą kategorię Autorka scharakteryzowała poprzez odwołanie się do czynności codziennych wpisanych w rytm dnia kobiet oraz kwestii podkreślających ich działanie w konkretnej przestrzeni, miejscu i czasie. Z drugiej strony ukazała ona także troskę o innego, czyli męża, dzieci, rodziców, rodzeństwo, dalszą rodzinę, znajomych oraz sąsiadów. Z kolei odpoczynek zaprezentowany został z perspektywy czasu wolnego, czasu dla siebie, w tym realizowanie marzeń, planów, poszerzanie zainteresowań, a także samorefleksyjność, głównie poprzez zastanawianie się nad egzystencjalnymi zagadnieniami takimi jak: kim jestem i dokąd zmierzam. Natomiast sytuacje religijne J. Łukasik zobrazowała poprzez uobecniający się w życiu nauczycielek czas poświęcony na codzienną modlitwę czy udział w innych obrzędach świątecznych. W ostatnim rozdziale zatytułowanym **W kalejdoskopie codziennych doświadczeń – portrety indywidualne** Autorka zaprezentowała doświadczenia codzienne każdej z badanych kobiet, w kontekście ich aktywności zawodowej, jak i pozazawodowej. Na podstawie narracji autobiograficznej badanych osób stworzyła sześć indywidualnych portretów nauczycielek, aby pokazać, że życie każdego człowieka jest indywidualizowane, jedyne i niepowtarzalne. Przy tworzeniu tych obrazów uwzględniła opisane w trzecim rozdziale podstawowe kategorie, czyli sytuację troski, odpoczywania i sytuacje religijne.

Podsumowując omówienie książki pt. **Doświadczenie życia codziennego...**, należy stwierdzić, że wnosi ona wiele wartościowych informacji o nauczycielach, a tym samym przyczynia się do poszerzenia wiedzy na temat tej grupy zawodowej. Zagadnienie podejmowane przez J. Łukasik jest niezwykle istotne z kilku powodów. Otóż dzięki tej pracy możemy lepiej poznać środowisko nauczycieli, zazwyczaj nieznaną większości uczestników życia społecznego, w tym szkolnego, czyli uczniom, rodzicom czy członkom grona pedagogicznego. Po drugie, społeczeństwo powinno mieć wiedzę nie tylko o aktywności pedagogów w zakresie wykonywanych obowiązków zawodowych, lecz również na temat ich działalności poza szkołą, ponieważ trudno, a czasami wręcz niemożliwe staje się oddzielenie tych dwóch sfer życia nauczycieli. Codzienne doświadczenie i przeżywanie przez pedagogów różnych sytuacji implikuje ich zachowanie w szkole, jak i poza jej murami. Ich sukcesy, jak i trudności czy porażki wynikające z życia pozazawodowego mogą mieć odzwierciedlenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej, a z drugiej strony doświadczenia szkolne mogą wpływać na jakość życia prywatnego. Warto także zwrócić uwagę, że poznanie życia codziennego

nauczycieli może przyczynić się do podjęcia odpowiednich działań, mających na celu poprawienie, ulepszenie ich aktywności zawodowej i pozazawodowej.

Na podkreślenie zasługuje również dobór materiału do badań. Dzięki źródłom pamiętnikarskim Autorka zaprezentowała indywidualne historie życia nauczycielek, złożoność i różnorodność doświadczania codzienności. Tego rodzaju prace umożliwiły jej bezpośredni wgląd do zwykłej, powszedniej ludzkiej egzystencji badanych. Należy również zaznaczyć, że pisanie prac pamiętnikarskich jest niezwykle cennym doświadczeniem dla autorów, w tym przypadku nauczycielek znajdujących się w charakterystycznym etapie życia. Osoby podejmują się tej czynności z różnych powodów. Dla jednych ważne są czynniki materialne, czyli pozyskanie środków finansowych, dla drugich chęć podzielenia się własnymi przeżyciami, co jest wyjątkowo cenne, bo, jak słusznie zauważył ks. Jan Twardowski, *jeśli z tego nie skorzystam i nic o sobie nie powiem, któż będzie o mnie wiedział...*⁶. Natomiast inni traktują pisanie pamiętników jako działanie o charakterze terapeutycznym, aby dogłębniej przeanalizować określone zdarzenia czy zachowania z pewnej perspektywy. Szczególnie ten ostatni motyw związany ze spisywaniem wspomnień był najważniejszy dla badanych nauczycielek. W ten sposób miały one możliwość lepszego zrozumienia dwóch wymiarów swego funkcjonowania, czyli sfery zawodowej i pozazawodowej.

Podsumowując ocenę pracy, trzeba stwierdzić, że pewne wątpliwości budzi jej struktura. W szczególności ostatni podrozdział pt. ***Kobieta na przełomie połowy życia*** w części pierwszego rozdziału, który w stosunku do wcześniejszych teoretycznych rozważań nad codziennością jest nielogiczny. Zdecydowanie powinien on być umieszczony w drugim rozdziale poświęconym części metodologicznej, w którym Autorka dokonuje charakterystyki osób badanych. Dodatkowo J. Łukasik niepotrzebnie kilka wartościowych informacji metodologicznych zamieściła w przypisach, które dla czytelnika nie są głównym przedmiotem lektury. Mimo tych uwag uważam, że jest to interesująca książka, i to nie tylko dla przyszłych lub obecnych nauczycieli.

DOROTA GRABOWSKA
Toruń

⁶ J. Twardowski, *Autobiografia. Myśli nie tylko o sobie*, T. 1. *Smak dzieciństwa*, Kraków 2010, s. 5.

DZIECKO W HISTORII – WĄTEK KORCZAKOWSKI,
RED. E. J. KRYŃSKA, A. SUPLIĆKA, U. WRÓBLEWSKA,
BIAŁYSTOK 2013, s. 384

Założenia pedagogiki XX wieku przyznawały dziecku centralne miejsce. Proces wychowania zakładał traktowanie dziecka z poszanowaniem odmienności jego psychiki, pragnień i potrzeb. Działalność pedagogiczna i twórczość literacka Janusza Korczaka stały się wyznacznikiem działań, w których, w myśl założeń pajdocentryzmu, dzieciństwo, dziecko, jego emocje i przeżycia zasługują na zainteresowanie się odrębnością i „prawem do szacunku” małego człowieka.

Korczak przez całe życie walczył o prawo każdego dziecka do szczęścia i miłości. Wychowawca w „Domu Sierot” i „Naszym Domu”, nazywany „Starym Doktorem”, miał ogromny dar „widzenia” dziecka i jego spraw. Całe swoje życie poświęcił dla jego dobra i głoszonym przez siebie zasadom.

Mimo że o Korczaku napisano już wiele, jego teorie wciąż stanowią cenne źródło dla badaczy, którzy w zderzeniu z rzeczywistością i codziennością na nowo odkrywają dokonania tego znakomitego pisarza, pedagoga i lekarza, stale zmuszając do nowych przemyśleń i stanowisk.

Dziecko nieustannie pojawiało się w bogatym dorobku Korczaka – czy to w tekstach beletrystycznych dla dzieci i młodzieży, czy w publikacjach naukowych – zawsze na pierwszym miejscu niezależnie od środowiska i czasów. Każdy kolejny tom artykułów poświęconych Korczakowi i jego rozważaniom, który trafia do rąk czytelników, uzupełnia wiedzę o tym niezwykłym człowieku o kolejne interpretacje i badania nad jego spuścizną.

Książka pt. *Dziecko w historii – wątek Korczakowski* pod redakcją Elwiry Jolanty Kryńskiej, Agnieszki Suplickiej i Urszuli Wróblewskiej, która ukazała się w 2013 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersyteckiego w Białymstoku, uzupełnia i pogłębia dotychczasowy stan badań nad działalnością literacką i pedagogiczną Janusza Korczaka.

Niewątpliwie godne podkreślenia jest usystematyzowanie problematyki. Publikacja składa się z czterech obszernych działów, każdy z nich poprzedzony jest myślą J. Korczaka, a jednocześnie stanowi informację i wprowadza w podjętą te-

matkę. Poszczególne myśli dodatkowo wzbogaca ilustracja wykonana specjalnie do tej książki przez Magdalenę Puzanowską.

Autorzy artykułów składających się na wspomnianą publikację podjęli próbę wnikliwej analizy usytuowania postaci dziecka w świecie dorosłych w oparciu o poglądy Starego Doktora. Po raz kolejny odniesiono się do tego, co przez całe życie głosił Korczak, dając naczelnie miejsce dziecku i jego potrzebom. Przybliżono rozważania o dziecięcym świecie, dziecięcej umiejętności postrzegania i wrażliwości.

W rozdziale pierwszym pt. *Dziecko w historii* ukazano dziecko w różnych środowiskach, odnosząc się do głoszonego przez Korczaka poglądu, iż każde zasługuje na szacunek i miłość. Ciekawe rozważania przybliżają świat dziecka i świat dorosłych. Autorzy artykułów opisują wzajemne relacje międzypokoleniowe, miejsce poszczególnych osób w rodzinie i środowisku. Zwrócono także uwagę na warunki bytowania dziecka w środowisku wiejskim.

W historycznym zarysie mamy możliwość prześledzenia warunków edukacyjnych w zaborze austriackim, rosyjskim i pruskim. Przybliżone zostały zagadnienia dotyczące ogromnej roli edukacji domowej i stworzenia właściwych ku niej warunków. Ukazano również działalność krakowskiego konwiktu pijarów, ochronek powstałych na terenie Królestwa Polskiego oraz polskich szkół na Warmii.

Rozdział ten wnosi również ciekawe rozważania na temat stanowiska Korczaka, wg którego bez względu na pochodzenie dziecka należy zapewnić mu godne warunki do życia i możliwość podjęcia edukacji.

Kolejna grupa artykułów ujęta w tytule *Korczakowska idea wychowania* nawiązuje do beletrystycznej twórczości Korczaka i głoszonych w tekstach poglądów. Twórczość literacka powstała na podstawie wnikliwie prowadzonych obserwacji była apelem, by uszanować dziecko i jego świat, bowiem potrzeba szacunku, godności, troski są ponadczasowymi wyznacznikami potrzeb małego człowieka.

Szereg ujętych w rozdziale analiz stanowi cenne źródło informacji dotyczących głoszonych przez Korczaka postulatów w oparciu o jego własne doświadczenia i przemyślenia. Stary Doktor prowadząc „Dom Sierot” i „Nasz Dom” mierzył się ze smutną codziennością przebywających tam dzieci, starając się jednocześnie, by dać im namiastkę miłości. Dlatego też bohaterowie jego powieści, reportaży, dzienników i opowiadań mieli życie, o jakim Korczak marzył dla swoich wychowanków. Postaci w jego utworach są rówieśnikami wychowanków „Domu Sierot”, dziećmi, które w swym krótkim życiu zaznały już wiele cierpień, a które miały prawo do lepszego życia. Autorzy artykułów powrócili w swych rozważaniach do znanych książek, jak: *Król Maciuś Pierwszy*, *Kajtuś Czarodziej*, *Bankructwo Małego Dżeka*, *Dziecko salonu*, *Moški*, *Joski i Srule*, *Józki*, *Jaški i Franki*, *Sława*, *Spowiedź motyla*. Poprzez pryzmat utworów beletrystycznych podkreślili, iż bez względu na to, w jakim środowisku wychowuje się dziecko – czy jest dobre, radosne, czy smutne – zawsze należy traktować je z szacunkiem.

W rozdziale trzecim pt. *Korczak w Białymstoku* czytamy o działalności wychowawcy w Białymstoku. Poświęcono tu uwagę zwłaszcza wykładom i spotka-

niom z tamtejszą ludnością, ukazując Starego Doktora walczącego o godne życie dziecka i właściwe wychowanie w otoczeniu miłości i szacunku dla jego dążeń, pragnień i marzeń. Korczak ukazany tu został jako reprezentant „świata dziecka”, walczący o należne małemu człowiekowi prawa. Przedstawiono także pogłębiony stan badań dotyczących sieci powstających i rozwijających się na Białostocczyźnie szkół, w których z uwagi na zamieszkującą ówczesnie tamtejsze tereny społeczność żydowską skupiono uwagę na kształceniu i wychowaniu uczniów w myśl moźeszowego wyznania.

XX-lecie międzywojenne, które było okresem intensywnego rozwoju nowej pedagogiki, badań nad „nowym wychowaniem”, ukazano z perspektywy postulatów głoszonych przez Korczaka. Po raz kolejny podniesiono ponadczasowy aspekt dbałości o wychowanie i edukację dziecka. Dbałość Starego Doktora o ukazanie wzajemnych zależności i jednocześnie odrębności świata dziecka i świata dorosłych wciąż jest tematem stale podejmowanym i przynoszącym kolejne ciekawe ustalenia badaczy.

Ostatni rozdział ukazuje potrzebę kontynuacji i dalszych rozmów nad miejscem dziecka w świecie w ogóle. Tytuł czwartej części publikacji: *Dziecko – twórcza kontynuacja dzieła pedagogicznego Korczaka* stanowi z jednej podsumowanie jego osiągnięć, z drugiej przybliży teorie i poglądy wielkiego rzecznika dzieci i ich praw w świecie współczesnym, ich ponadczasowość, aktualność i ważność, bez względu na czas i miejsce.

Autorzy tekstów wyraźnie podkreślają wagę teorii głoszonych przez Korczaka, tworząc jednocześnie dekalog dla dorosłych, którzy przecież też byli dziećmi. Analizują praktyczne rozwiązania haseł Starego Doktora, w myśl których istnieje potrzeba ciągłego badania potrzeb dziecka, jego możliwości i pragnień.

Mimo że od śmierci J. Korczaka minęły już 72 lata, głoszone przez niego postulaty wciąż uczą, pomagają odkryć niezgłębioną psychikę dziecka. Wielokrotnie powtarzana w publikacji teza, by *traktować dziecko jak podmiot*, stała się dla wielu współczesnych badaczy, pedagogów, psychologów, nauczycieli i wychowawców czynnikiem nadrzędnym w procesie wychowania. Ogromna odpowiedzialność za dziecko stawia przed dorosłymi zadanie, dzięki któremu kształtuje się człowiek szczęśliwy, radosny, przekonany o własnej wartości.

Janusz Korczak stając w obronie małego, walczył o autonomię dziecka i do końca swego życia pozostał wierny dzieciom, ginąc wraz z nimi w komorach gazowych obozu zagłady w Treblince.

Publikacja pt. *Dziecko w historii – watek Korczakowski* jest niezwykle cenna zarówno ze względu na kolejną interpretację Korczakowskich postulatów, jak również bogatą bibliografią uzupełniającą dotychczasowe publikacje.

Autorzy artykułów swoim rozpoznaniem naukowym wzbogacają dotychczasowe ustalenia naukowe poświęcone życiu, twórczości i działalności Janusza Korczaka.

IZABELA KIEŁTYK-ZABOROWSKA
Piotrków Trybunalski

ROBERT KOTOWSKI: *DZIEWCZĘTA W MUNDURKACH. MŁODZIEŻ ŻEŃSKA SZKÓŁ ŚREDNICH W POLSCE W LATACH 1918–1939*, KIELCE 2013, s. 398

Świat gimnazjalistek w fartuszkach, piszących stalówkami, wybiegających na pauzy starsi czytelnicy mogli poznać dzięki opowieściom swoich babć, ale młodzi już takiej szansy nie mieli. W momencie, gdy wyobrażenie o przedwojennej codzienności mają już nieliczni, przyszła pora na jej systematyczne zbadanie i opisanie. Podjął się tego Robert Kotowski, badacz społeczeństwa II Rzeczypospolitej, dotąd zajmujący się głównie historią regionalną (autor m.in. pozycji na temat historii Sandomierza). Z granatowej okładki książki *Dziewczęta w mundurkach. Młodzież żeńska szkół średnich w Polsce w latach 1918–1939* spoglądają na nas poważne twarze młodych dziewcząt, ubranych w obowiązkowe szkolne stroje, ale z wyróżniającymi je detalami. To bohaterki tej opowieści.

To zupełnie przypadek, że książka Roberta Kotowskiego pojawiła się w okresie burzliwej dyskusji w Polsce na temat *gender studies*, w które się ona wpisuje. Autor podjął swe badania już kilka lat wcześniej, mając świadomość ich nowoczesnego i pionierskiego charakteru. Postawił m.in. pytania, *jakie zjawiska, grupy, tendencje, wzorce obyczajowe i kulturowe najmocniej modelowały zachowania dorastających pańienek, [...] na ile postawy były kształtowane w duchu emancypacji, na ile w duchu tradycyjnych ról kobiecych, a także na ile determinowała je zmieniająca się sytuacja społeczna, polityczna i gospodarcza w latach międzywojennych* (s. 10). Postanowił śledzić proces przełamywania stereotypów kobiet słabych, skłonnych do grzechu, wymagających kontroli ze strony mężczyzn, ale też – przebieg burzliwej dyskusji na ten temat. Słowem – przyjmując założenia *gender studies*, jako badań nad społecznym znaczeniem płci, nie popadł w prosty schemat czy jednostronność, a w swych wywodach ukazał złożony charakter problemu. Trzeba tu zauważyć, iż to właśnie pierwsza połowa XX w. wydaje się czasem najgwałtowniejszych przemian postrzegania roli kobiet, a temperatura dyskusji społecznej – wyższa od dzisiejszej.

Opowiadając o przedwojennych szkołach i ich uczennicach, Robert Kotowski wykorzystał materiały wytworzone przez instytucje oświatowe, pedagogów i same bohaterki opracowania w postaci różnego rodzaju zapisków i wspomnień.

Co ważne, znaczna ich część wyszła spod pióra kobiet inteligentnych, będących dobrymi obserwatorami rzeczywistości, potrafiących trafnie ją oceniać i opisywać. Uzupełnieniem są źródła wywołane w postaci relacji mówionych dawnych uczennic. *Oral history* z trudem znajduje miejsce w polskich badaniach historii najnowszej, więc nawet skromne próby warte są docenienia. Dzięki częstemu przywoływaniu wspomnień, prasy kobiecej i młodzieżowej, powieści dla dziewcząt uzyskujemy obraz żywy i ubarwiony przykładami. Zaznaczyć trzeba, iż do materiału źródłowego autor podchodzi z odpowiednim krytycyzmem.

Omawiana książka podzielona jest na dwie części – dotyczącą życia szkolnego i prywatnego dorastających dziewcząt. Co znamienne, część pierwsza jest niemal dwukrotnie obszerniejsza od drugiej, co uwidacznia zdominowanie życia młodych ludzi przez szkołę.

Część I otwiera rozdział *Organizacja szkolnictwa żeńskiego*, który autor rozpoczął od skrótowego przypomnienia początków edukacji dziewcząt i dyskusji nad kształtem żeńskiej szkoły. Główną uwagę poświęcił sytuacji w zaborze rosyjskim, o pruskim pisząc w kilku liniijkach, a o austriackim – wcale. Pominięcie to mogłoby wskazywać, iż na tym terenie w ogóle nie działały żeńskie szkoły średnie, a przecież to nieprawda, od przełomu stuleci istniały tu sześciolateczne licea żeńskie, przeprowadzano egzamin dojrzałości dla dziewcząt. Szkoda także, że autor jedynie zasygnalizował temat szkolnictwa żeńskiego w Europie. W ogóle odczuwa się w pracy brak odniesień i porównań z sytuacją w innych krajach, co ułatwiłoby ocenę zaawansowania Polski w procesie równouprawniania kobiet w dostępie do edukacji. Potrzebne byłoby tu jednak sięgnięcie do literatury obcojęzycznej, bo w Polsce napisano na ten temat niewiele.

Przedmiotem swych badań Robert Kotowski uczynił uczennice gimnazjów, liceów, seminariów nauczycielskich i szkół zawodowych. Określa je w tytule i treści pracy jako szkoły średnie, co nie jest precyzyjne, gdyż nie wszystkie szkoły zawodowe miały status szkół średnich. Trudno jednak byłoby zastąpić ten zwyczajowy termin, nie można przecież stworzyć zwrotu „szkoły ponadpodstawowe”. Autor pokazuje proces tworzenia systemu szkół żeńskich, zwracając uwagę na towarzyszące temu kontrowersje. W charakterystyce szkolnictwa średniego koncentruje się na podstawowym podziale na szkoły państwowe i prywatne, oddzielnie przygląda się szkołom zakonnym i żydowskim. Są rozdziały poświęcone seminariom nauczycielskim, szkołom zawodowym, brakuje natomiast charakterystyki podstawowego typu szkół średnich, czyli gimnazjów ogólnokształcących, a od 1937 r. także liceów ogólnokształcących. Wprawdzie dalej autor komentuje ich programy i obciążenie młodzieży nauką, ale wywody te nie oddają wystarczająco specyfiki gimnazjów. Z książki *Dziewczeta w mundurkach...* nie dowiadujemy się prawie niczego o licealistkach, zapewne dlatego, że przed wojną ten typ szkoły zdążył ukończyć tylko jeden rocznik.

Bardzo skrótowo autor potraktował też szkolnictwo zawodowe. I tu można się domyślić powodów – ten typ szkół był mniej popularny niż ogólnokształcący, jego struktura była bardzo skomplikowana i trudna do opisanego, zapewne brakuje

materiału źródłowego opisującego życie ich uczennic. W rozważaniach na temat miejsca kobiet w społeczeństwie warto było jednak zwrócić uwagę na próbę zwiększenia rangi pracy domowej kobiet, poprzez stworzenie różnych typów przygotowujących do niej szkół. Kształcenie takie miało z jednej strony poprawić funkcjonowanie gospodarstw domowych, z drugiej – zwrócić uwagę na trudność ich prowadzenia i dać poczucie, że także gospodynie domowe mogą być kobietami wykształconymi i nowoczesnymi.

Kolejne rozdziały są coraz bardziej interesujące, gdyż Robert Kotowski wkra-cza w obszary znacznie słabiej zbadane i opisane w literaturze naukowej. Niezbyt trafnie zatytułowany – *Szkolna codzienność* – jest rozdział II, poświęcony *de facto* programom nauczania w gimnazjach żeńskich. Ujęta tu została dyskusja na temat odróżnienia programowego ogólnokształcących szkół żeńskich od męskich, z którego ostatecznie zrezygnowano. Autor po programy szkolne raczej nie sięgnął, oparł się tu przede wszystkim na relacjach, które dotyczą głównie matematyki (i trudności z jej przyswajaniem), wspomniana jest także religia, łacina, zajęcia praktyczne i wychowanie fizyczne. Zwłaszcza temu ostatniemu poświęcono dużo uwagi, co spowodowane było oczywiście nie rangą tego przedmiotu, ale jego nowoczesnym charakterem, oddającym zachodzące zmiany w stosunku do kobiecego ciała.

Najważniejszy wydaje się tu rozdział *Szkolne wychowanie*. W dotychczasowej literaturze historycznej zwraca się głównie uwagę na ideologie wychowawcze, natomiast w omawianej książce dostrzeżono także praktyczny wymiar wychowania, w tym obowiązujące w szkołach regulaminy, stroje, relacje z nauczycielami. Rozważania te chyba najlepiej oddają klimat ówczesnej szkoły. Dla pełniejszej analizy w duchu *gender studies* można by porównać zasady stosowane w wychowaniu dziewcząt z przyjętymi w odniesieniu do chłopców.

Druga część książki pt. *Poza szkołą* mówi o wychowaniu młodzieży w domu i w organizacjach młodzieżowych. Ma ona charakter interdyscyplinarny – łączy rozważania historyczne, pedagogiczne, psychologiczne, antropologiczne, literaturo- i kulturoznawcze. Kotowski sięga już nie tylko po źródła oraz opracowania historyczne, ale także po fachową literaturę psychologiczną i pedagogiczną, choć przeważnie pochodzącą z epoki. Opis przedwojennych obyczajów młodzieżowych, obejmujący różne sfery życia, jest w pełni oryginalny, dotychczas takiego pełnego, usystematyzowanego obrazu w literaturze naukowej nie było. Poznajemy tu dziewczęce przeżycia i rozterki, zamięłowania czy formy wypoczynku.

Najciekawsze w całej książce wydają się rozdziały *W trosce o dobre obyczaje* i *Czas wolny*. Najlepiej oddają one proces przemian obyczajowych zachodzących w społeczeństwie polskim. Autor przedstawił je zarówno z perspektywy samych dziewcząt, jak i badaczy – pedagogów i psychologów oraz innych dorosłych obserwatorów, w tym – Kościoła. Słusznie dużo uwagi poświęcił sprawom seksualności, szczególnie ważnym w okresie dojrzewania i będącym jedną z głównych kwestii nadciągającej rewolucji obyczajowej. Choć wyraźny konflikt pokoleń miały przynieść dopiero dekady powojenne, to już w badanym okresie widać na-

rastający krytycyzm młodzieży wobec starszych, uparte dążenie do swych celów i poczucie niezrozumienia, któremu młode dziewczęta dawały upust w swych zapiskach.

Z kolei ostatni rozdział, poświęcony organizacjom młodzieżowym, nie jest już tak odkrywczy, gdyż temat posiada obszerną literaturę, tu chyba niedostatecznie wykorzystaną. Autor np. zupełnie pomija polityczne aspekty działalności młodzieżowej, a przecież o wpływy w ZHP rywalizowały endecja i sanacja, wyraźne oblicze polityczne miały ukazane w pracy organizacje żydowskie. Warto by ustalić, czy w gimnazjach żeńskich działały polityczne organizacje znane ze szkół męskich, jak sanacyjna Straż Przednia czy tajna Narodowa Organizacja Gimnazjalna. Odpowiedź na to pytanie mogłaby posłużyć dalszym wnioskom dotyczącym miejsca kobiet w życiu politycznym i ich aspiracji w tych kwestiach.

Na zakończenie podkreślić trzeba, że w swoich analizach Kotowski starał się zachować obiektywizm i naukowy dystans, choć nie ulega wątpliwości, iż kierunek ówczesnych przemian kulturowych, zmierzających do równouprawnienia płci, traktuje jako słuszny. W podsumowaniu stwierdził: *Zagrożenia, jakich upatrywano w zbyt szybko postępujących zmianach obyczajowych wśród młodzieży, okazały się bezpodstawne. Nie wpłynęły one na nieodpowiednie wykształcenie postaw* (s. 351). Robert Kotowski uznaje, że egzaminem postaw była II wojna światowa i przedwojenne gimnazjalistki zdały go z niezłym wynikiem. Warto tu też przypomnieć, iż dorosłość bohaterki tej książki przypadła na okres powojenny i nowe realia społeczno-polityczne, do których przecież ich nie przygotowywano. Ocenę można wystawić, przyglądając się, jak sobie dały radę w zmienionej sytuacji, jak funkcjonowały powojenne rodziny, jak one same wychowywały swoje córki.

Na koniec trzeba dodać, że *Dziewczęta w mundurkach*... to książka nietrudna w czytaniu i to nie tylko dlatego, że temat jest atrakcyjny, ale także dzięki dużej wprawie pisarskiej autora. Pracę ilustruje ponad 80 fotografii przedstawiających przedwojenne uczennice w różnych okolicznościach, o których autor nam opowiada.

Zapewne wkrótce powstaną kolejne, pogłębione studia albo węższe ujęcia o charakterze regionalnym, dotyczące życia środowisk uczniowskich przed wojną, a ich autorzy na pewno będą się odwoływać do pierwszej, syntetycznej pracy Roberta Kotowskiego.

JOANNA SADOWSKA
Białystok

**KS. EDWARD WALEWANDER: KATEDRA PEDAGOGIKI
PORÓWNAWCZEJ KATOLICKIEGO UNIwersYTETU
LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II, LUBLIN 2013, s. 43**

Z okazji piętnastej rocznicy działalności Katedry Pedagogiki Porównawczej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim opublikowana została w 2013 roku praca będąca rodzajem sprawozdania z działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej placówki. Autor, kierownik Katedry, ks. prof. dr hab. Edward Walewander, nazwał to opracowanie retrospekcją umożliwiającą zarazem spojrzenie w przyszłość.

W opracowaniu, zatytułowanym *Katedra Pedagogiki Porównawczej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II* (Lublin 2013), autor wyjaśnił w *Przedmowie*, że jego celem było opisanie kilkunastu lat pracy, jednak chodziło o coś więcej niż tylko przedstawienie historii Katedry. Takie podsumowanie dotychczasowej działalności jednostki naukowej pozwala bowiem na zaplanowanie kolejnych, nowych inicjatyw.

Pisząc o powstaniu i rozwoju pedagogiki porównawczej, autor podkreślił jej szczególną rolę w badaniach prowadzonych w Polsce po transformacji ustrojowej, które są niezbędne w procesie przebudowy polskiego systemu oświatowego. Następnie przedstawiona została tematyka wykładów z pedagogiki porównawczej realizowanych przez kadrę naukową Katedry. Wykaz tematów zawiera 14 zagadnień, które oparte zostały na następujących założeniach: *Zaprezentowanie wizji nowoczesnej oświaty początków XXI w. Zapoznanie ze współczesnymi systemami edukacyjnymi i z ich reformami, zwłaszcza w krajach rozwiniętych, ze szczególnym uwzględnieniem państw członkowskich Unii Europejskiej* (s. 12).

W dalszym ciągu opracowania ks. prof. dr hab. E. Walewander wyjaśnił, iż badania prowadzone w ramach seminarium naukowego Katedry Pedagogiki Porównawczej KUL prowadzone są pod tytułem: *Wychowanie a systemy ideologiczne i światopoglądowe. Celem badań jest tworzenie wzorów realizowanych wartości i kształtowanie postaw, multikulturowy aspekt wychowania i przyswajania treści wspomagających konstruowanie osobowości, multikulturowość w środowiskach polonijnych na świecie, inkulturacja, będąca wymogiem działalności misyjnej.*

Katedra Pedagogiki Porównawczej wydała w ciągu 15 lat – w ramach serii wydawniczej Biblioteka Pedagogiczna – 29 tomów *Studiów* (seria A) oraz 5 tomów *Materialów i Dokumentów* (seria B). Udziałem kierownika Katedry jest opublikowanie w serii A: *Studia* 9 książek oraz zredagowanie i wydanie 6 opracowań.

W dalszej części opracowania znajduje się informacja o tematyce zorganizowanych przez Katedrę dwóch ogólnopolskich i trzech międzynarodowych sympozjów naukowych.

Interesująco przedstawiają się perspektywy badawcze Katedry, opracowywane w ramach seminarium magisterskiego i doktoranckiego. W najbliższym czasie ukażą się pozycje autorstwa: Natalii Rykowskiej – *Polacy w Kazachstanie jako środowisko wychowawcze* oraz Leonardy Kuniszewskiej – *Bolesława Lament (1862–1946) jako wychowawczyni w latach zaborów*. Ponadto wydano ostatnio *Kazania i przemówienia* autorstwa ks. E. Walewandra (t. I – Lublin 2013, t. II – Lublin 2014) oraz autorstwa tegoż *Myśli o matce* (Lublin 2014). Ponadto ks. prof. Walewander przygotował do druku biografię pt. *Urszula Zgodzińska (1942–2011). Pedagog z urodzenia*, a także zredagował pracę R. Muszyńskiego pt. *Wojna i okupacja w Lublinie w oczach dorosłych i dzieci. Dziennik* oraz ks. K. Dębińskiego – *Z przeżytych lat*.

Ostatnią informacją zamieszczoną w omawianym sprawozdaniu jest biogram kierownika Katedry ks. prof. dr. hab. Edwarda Walewandra, przedstawienie kierunków prowadzonych przez niego badań naukowych, wymienione są otrzymane nagrody i wyróżnienia, członkostwo w redakcjach naukowych oraz działalność w towarzystwach i przedsięwzięciach naukowych. Naczelne miejsce w badaniach naukowych księdza profesora zajmuje pedagogika chrześcijańska i studia nad problematyką polonijną. Niezależnie od tego autor bada także duchowość chrześcijańską oraz historię Kościoła.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że publikacje wydawane przez Katedrę Pedagogiki Porównawczej KUL są autorstwa nie tylko jej pracowników naukowych, lecz także autorów z innych ośrodków naukowych w Polsce i za granicą.

Warto przypomnieć, że pedagogika porównawcza była jedną z najbardziej cenzurowanych i marginalizowanych subdyscyplin w Polsce przed transformacją ustrojową. Z tego powodu należy z uznaniem podkreślić działania kierownika Katedry Pedagogiki Porównawczej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II ks. prof. dr. hab. Edwarda Walewandra na rzecz jej rozwoju, bowiem systemy edukacji są nieodłączną częścią kultury, a kultura, zgodnie z tezą antropologa Roberta F. Murphyego, *jest sposobem na przetrwanie, ojczystą ziemią, na której wzrastają nasze osobowości i losy*¹.

EWA KULA
Kielce

¹ Za: B. Śliwerski, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: J. Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. nauk. B. Śliwerskie, Warszawa 2004, s. 11.

SYMPOZJUM NAUKOWE *POLSKIE REFORMY OŚWIATOWE W NURCIE EUROPEJSKICH PRZEMIAN POLITYCZNYCH, SPOŁECZNYCH I KULTUROWYCH, SZCZECIN, 17 WRZEŚNIA 2014 ROKU*

W dniu 17 września 2014 roku w Szczecinie odbyło się Sympozjum naukowe historyków wychowania, zatytułowane *Polskie reformy oświatowe w nurcie europejskich przemian politycznych, społecznych i kulturowych*. Sympozjum zostało zorganizowane w ramach XIX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, obradującego pod hasłem *Polska–Bałtyk–Europa* w dniach 17–21 września 2014 roku w Szczecinie. W historii Szczecina jako typowego miasta pogranicza odbijają się skomplikowane losy terenów nadbałtyckich. Szczecin, założony przez Słowian nadbałtyckich, znajdował się pod panowaniem Polaków, Duńczyków, Niemców, Szwedów, Prusaków. Był miastem wielu kultur i narodowości, w XIX i XX wieku – wielkim portem, ośrodkiem przemysłu. Od 1945 roku znajduje się w granicach państwa polskiego.

Obrady historyków wychowania odbywały się w Sali Rycerskiej i Sali Owalnej zabytkowego budynku Zachodniopomorskiego Urzędu Wojewódzkiego w Szczecinie usytuowanym przy Wałach Chrobrego oraz w Zachodniopomorskim Kuratorium Oświaty mieszczącym się w tym samym budynku. Warto zaznaczyć, że w sympozjum wzięli udział reprezentanci historii wychowania z wielu ośrodków akademickich Polski: Gdańska, Warszawy, Łodzi, Krakowa, Bydgoszczy, Poznania, Kielc, Torunia, Olsztyna oraz przedstawiciele Polskiego Towarzystwa Historycznego, uczestnicy wspomnianego zjazdu, zaproszeni goście i doktoranci.

Sympozjum otworzyła Dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego prof. dr hab. Barbara Kromolicka, która przywitała wszystkich uczestników spotkania. Następnie głos zabrał Przewodniczący Towarzystwa Historii Edukacji prof. dr hab. Wiesław Jamrożek, który w imieniu własnym oraz obecnych na sali przedstawiciele Zarządu Głównego Towarzystwa Historii Edukacji (prof. zw. dr hab. Kaliny Bartnickiej, prof. zw. dr hab. Władysławy Szula-

kiewicz, dr. Ryszarda Ślęczy) wyraził radość ze spotkania i możliwości wymiany poglądów naukowych oraz zaprosił do aktywnego udziału w obradach.

Obrady plenarne rozpoczęła prof. zw. dr hab. Kalina Bartnicka, która przedstawiła opracowanie pt. ***Oryginalność Komisji Edukacji Narodowej jako instytucji na tle europejskim***. Prof. K. Bartnicka przypominała nie tylko okoliczności powstania tej instytucji, ale i zwróciła uwagę na jej walory, wyrażające się w oryginalności rozwiązań, i rolę w odnowie edukacyjno-kulturowej społeczeństwa polskiego. Warto nadmienić, że twórcy Komisji Edukacji Narodowej nie mieli szans skorzystania z wypróbowanych rozwiązań, gdyż była to polska, nowatorska myśl organizacyjno-legislacyjna, która przełożyła się potem na powstanie nowoczesnego państwowego systemu szkolnictwa. Drugim walorem, na który zwróciła uwagę prof. K. Bartnicka, był trwały wkład Komisji w odnowę społeczeństwa wyrażający się w wyraźnym obywatelsko-patriotycznym charakterze przeprowadzonych reform. Następnym prelegentem był prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak, który wraz z prof. dr. hab. Wiesławem Jamrożkiem przygotował wystąpienie na temat ***Dziejowych kontekstów i kierunków reform szkolnych na ziemiach polskich (od schyłku I RP do II RP)***. Główną tezą wystąpienia było założenie stwierdzające, że podstawowym czynnikiem stymulującym reformy oświatowe w zaznaczonej cezurze czasowej była instytucja państwa. Obok przemian społeczno-politycznych i związanych z nimi zmian w obrębie ideałów wychowawczych to państwo stawało się czynnikiem sprawczym tworzenia administracji szkolnej, ustawodawstwa oraz rozwiązań ustrojowych.

Kolejny referat pt. ***Kazimierza Twardowskiego rozważania o polskich reformach oświatowych*** zaprezentowała prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz. W treści referatu znalazły się liczne odniesienia, jakie twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej czynił wobec polskich reform oświatowych zarówno w zakresie samej organizacji, jak i programów dydaktyczno-wychowawczych. Z dzisiejszej perspektywy szczególnie cenna wydaje się być myśl wybitnego filozofa o powiązaniu świata edukacji ze światem polityki. K. Twardowski jednoznacznie opowiedział się za rozdzieleniem obu tych sfer, motywując to tym, że nauka i oświata zawsze jako pierwsze padają ofiarą waśni polityków. Z kolei dr Anna Królikowska przedstawiła opracowanie nt. ***Kształcenia nauczycieli w reformach oświatowych. Od jezuickich seminariów nauczycielskich do uniwersytetów pedagogicznych***. Ramy czasowe oraz problematyka podjęta przez dr A. Królikowską były bardzo szerokie, gdyż obejmowały kwestię kształcenia nauczycieli od czasów jezuickich seminariów nauczycielskich z XVI wieku aż do okresu tworzenia wyższych uczelni pedagogicznych. Autorka przeanalizowała podstawowe akty prawne regulujące kwestię kształcenia nauczycieli, co stało się z kolei podstawą do sformułowania wniosku, że problem odpowiedniego przygotowania pedagogów był zarazem odpowiedzią na potrzeby edukacyjne danej epoki.

Prof. dr hab. Katarzyna Dormus zaprezentowała referat pt. ***Wątek kształcenia dziewcząt w polskich reformach szkolnych (od końca XVIII w. do roku 1939)***. Autorka przedstawiła ewolucję rozwiązań prawno-organizacyjnych w zakresie

kształcenia dziewcząt od czasu Komisji Edukacji Narodowej aż do końca okresu międzywojennego. Główną myślą przewodnią tego wystąpienia było ukazanie braku dostosowania rozwiązań oświatowych do wzrastających aspiracji edukacyjnych kobiet i rosnących potrzeb społeczno-gospodarczych. Odmianę przyniósł dopiero okres Drugiej Rzeczypospolitej, w którym funkcjonująca wówczas szkoła żeńska uzyskała oficjalne równouprawnienie. Kolejnym prelegentem był dr Tomasz Maliszewski, który dokonał analizy problematyki *Skandynawskich inspiracji dla modernizacji polskiej edukacji dorosłych w II połowie XIX i XX wieku*. Autor podkreślił, że mimo iż Skandynawia nigdy nie była wzorem dla polskich twórców oświatowych, to jednak wyjątkiem od tej reguły stała się edukacja dorosłych. Inspiracja rozwiązaniami skandynawskimi rozpoczęła się już od lat 60. XIX wieku i była kontynuowana przez wiek kolejny. W centrum zainteresowania znalazły się głównie instytucje nauczycieli wędrownych, koncepcje kół samokształceniowych czy niezależne ruchy oświatowe. Następnie głos zabrała dr Beata Topij-Stępińska w referacie pt. *Wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży – mit czy rzeczywistość. Polskie reformy 1932 roku i 1999 roku*. Na wstępie autorka zwróciła uwagę na fakt, że równość szans edukacyjnych jest jednym z najważniejszych problemów społecznych. Istotne więc jest efektywne rozwiązanie tej kwestii drogą legislacyjną. Po przedstawieniu głównych założeń reformy z 1932 i 1999 roku prelegentka podzieliła się z zebranymi konkluzją, że mimo starań reformatorów każda z nich miała charakter deklaracyjny w zakresie wyrównania szans edukacyjnych, ponieważ nie zdołała zlikwidować zjawiska nierówności edukacyjnych młodzieży.

Przedmiotem kolejnego wystąpienia były *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki specjalnej – inspiracje i konteksty*, które przedstawił dr Tomasz Fetzki. Prelegent zwrócił uwagę nie tylko na brak satysfakcjonującego w literaturze przedmiotu opracowania dorobku pedagogiki specjalnej, ale również na niedostatek syntez naukowych poświęconych osobom związanym z tą dyscypliną naukową. Głos dr. T. Fetzkiego można więc potraktować jako cenny postulat badawczy. Obrady plenarne zamykało wystąpienie prof. Stefanii Walasek, która przedmiotem swoich rozważań uczyniła *Budownictwo szkół elementarnych (ludowych) w Królestwie Polskim i Galicji na łamach czasopism przełomu XIX i XX w.* Autorka przedstawiła w swoim wystąpieniu materialną stronę funkcjonowania oświaty w Królestwie Polskim i Galicji. Podstawą źródłową były tu artykuły zamieszczane na łamach ówczesnej prasy, w której nie tylko podnoszono kwestię potrzeby budowy szkół, ale i niejednokrotnie krytykowano warunki bytowania dzieci, nauczycieli jak i stan higieny panujący w funkcjonujących wówczas instytucjach. Jak słusznie zaś prelegentka zauważyła, to rozwiązania budowlane i związane z nimi kwestie bezpieczeństwa czy higieny były rozstrzygające dla reform szkolnych w omawianym czasie historycznym.

Po zakończeniu części plenarnej i krótkiej przerwie rozpoczęły się obrady w dwóch sekcjach. Sekcji pierwszej przewodniczyli: prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak i dr Joanna Falkowska, a sekcji drugiej: prof. dr hab. Katarzyna Dormus

i dr Ryszard Ślęczka. Łącznie swoje wystąpienia zaprezentowało osiemnastu prelegentów.

Obrady w sekcji pierwszej, poświęconej reformom oświatowym od czasów średniowiecza po XIX wiek, rozpoczął dr Krzysztof Ratajczak wystąpieniem nt. *Reform oświatowych w Polsce późnego średniowiecza na tle europejskim (aspekt prawny)*, w którym dokonał analizy treści różnych aktów normatywnych, poczynając od kanonów soborowych, poprzez statuty synodalne, bulle papieskie, akty kapituł generalnych i prowincjonalnych zakonów, a skończywszy na dokumentach królewskich i miejskich, które zmieniały rzeczywistość szkolną na ziemiach monarchii Piastów i Jagiellonów. Dr Alicja Zagrodzka wygłosiła referat pt. *Obecność wczesnorenansowej teorii pedagogicznej Pietra Paola Vergeria Starszego w Polsce XV wieku*. Tytułowy bohater wystąpienia był jednym z pierwszych pedagogów renesansu, a jego główne dzieło – *De ingenius moribus et liberalibus studiis adulescentiae* – napisane ok. 1402 roku, stało się jednym z najważniejszych i najbardziej znanych w renesansowej Europie traktatów pedagogicznych. Wystąpienie Prelegentki było interesujące poznawczo, tym bardziej że recepcja poglądów Pietra Paola Vergeria w piętnastowiecznej Polsce nie doczekała się jeszcze swojego badacza. Okazało się, że w polskich rękopisach XV wieku, zwłaszcza uczonych ze środowiska Akademii Krakowskiej, można odnaleźć kopie wyżej wymienionego traktatu, które mogą świadczyć o znajomości nowych (wówczas) włoskich koncepcji pedagogicznych. Dr Jan Ryś wygłosił wystąpienie nt. *Elementów postępowej pedagogiki europejskiej w polskim szkolnictwie XVI–XVII w.*, w którym wskazał na reformy organizacyjne, programowe i dydaktyczne, a zwłaszcza na pojawienie się w Niemczech „ruchu dydaktycznego”, którego celem było opracowanie uniwersalnej metody nauczania, wprowadzenie wiedzy użytecznej i praktycznej. Upowszechnienie nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych dokonało się również w Polsce, zwłaszcza w szkolnictwie różnowierczym.

Prof. dr hab. Kazimierz Puchowski miał wystąpienie pt. *Reforma szkolna Konarskiego*. Postulat reinterpretacji, w którym stwierdził, że tytułowa reforma w polskiej historiografii prezentowana jest jako ważny etap rozwoju oświaty, zakończony powstaniem i działalnością Komisji Edukacji Narodowej. Jednak Autor podważył szereg stereotypów związanych z reformą pijarów i wysunął postulat nowego źródłowego opracowania działalności edukacyjnej Stanisława Konarskiego. Dr Michał Nowicki przygotował wystąpienie nt. *Przekształceń szkolnictwa średniego Poznania w XVIII w. i ich uwarunkowań*, w którym skupił się na reformie programowej dwóch poznańskich placówek szkolnych o charakterze średnim: Kolegium Jezuitów w Poznaniu oraz Akademii Lubrańskiego, wykorzystujących europejskie i polskie osiągnięcia edukacyjne. Dr hab. Agnieszka Wałęga wygłosiła referat pt. *Nauczyciele wobec projektów reform oświatowych w Galicji (w świetle „Szkoły”)*. Analizując najstarsze polskie czasopismo pedagogiczne, którym była „Szkoła” (organ Towarzystwa Pedagogicznego), Autorka stwierdziła, że służyło ono pogłębianiu wiedzy oraz wymianie poglądów, zwłaszcza w okresie zaborów dążyło do zjednoczenia i aktywizacji nauczycieli. Wśród redaktorów

pisma znalazło się wielu zasłużonych dla galicyjskiej oświaty pedagogów i działaczy oświatowych: Karol Maszkowski, Bronisław Trzaskowski, Stanisław Sobieski, Zygmunt Samolewicz oraz bracia Bolesław i Mieczysław Baranowscy, którzy byli zainteresowani projektami reform oświatowych w Galicji.

Prof. dr hab. Andrzej Szmyt przedstawił problematykę *Podstaw prawnych funkcjonowania polskiego szkolnictwa na obszarze zaboru rosyjskiego w latach 1803–1833*. Zwrócił uwagę na fakt, że sytuacja szkolnictwa pod zaborem rosyjskim była najtrudniejsza już od początku XIX wieku, od objęcia tronu Rosji przez Aleksandra I. W jego otoczeniu znalazło się wielu Polaków, między innymi książe Adam Czartoryski, który wywarł znaczący wpływ na decyzje dotyczące oświaty. Po utworzeniu w 1802 roku pierwszego w historii Rosji ministerstwa oświaty zostały opracowane uregulowania legislacyjne szkolnictwa na terenie Rosji. Opierając się na doświadczeniach Komisji Edukacji Narodowej, zgodnie z projektem opracowanym w 1803 roku przez A. Czartoryskiego, cały obszar państwa podzielono na sześć okręgów naukowych, w których kierownictwo i nadzór nad szkołami pozostawiono uniwersytetom. Na ziemiach polskich włączonych w wyniku rozbiorów do Rosji utworzono odrębny Wileński Okręg Naukowy, którego kuratorem został A. Czartoryski. Autor wskazał na podstawowe akty prawne normujące stan szkolnictwa w Wileńskim Okręgu Naukowym. Dr Joanna Falkowska zabrała głos nt. *Anastazji z Jelowickich Dzieduszyckiej (1842–1890) propozycje reform kształcenia kobiet*. Autorka ukazała projekt reform kształcenia kobiet w ujęciu nauczycielki, publicystki, propagatorki oświaty kobiet – Anastazji z Jelowickich Dzieduszyckiej, która pisała o edukacji kobiet oraz ich miejscu i roli w życiu społecznym.

Dr Monika Nawrot-Borowska przygotowała wystąpienie nt. *Reformy w kształceniu bon dla potrzeb edukacji domowej i ogródków dziecięcych na terenie ziem polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*. Autorka stwierdziła, że wobec nasilającej się krytyki bon cudzoziemek powszechne stawały się postulaty zatrudniania bon Polek. Ukazała koncepcje kształcenia i kanon wymagań wobec bon oraz organizację i działalność prywatnych kursów i ogródków freblowskich, przy których nauczano przyszłe bony Polki.

Obrady w sekcji drugiej, poświęconej reformom edukacji w XX i na początku XXI wieku, zainicjowała dr hab. Elżbieta Magiera wystąpieniem pt. *Reformy szkolnictwa zawodowego w Drugiej Rzeczypospolitej w kontekście kształcenia i wychowania spółdzielczego*. Przedstawiając oświatowe rozwiązania ustrojowe w okresie międzywojennym, wskazała jednocześnie na trudne do przecenienia osiągnięcia w zakresie szkolnictwa zawodowego, a szczególnie włączenia w proces edukacji kształcenia i wychowania spółdzielczego. Kolejną prelegentką była mgr Dorota Grabowska, która przedstawiła referat zatytułowany „*Przegląd Pedagogiczny*” okresu II Rzeczypospolitej wobec projektów reform kształcenia nauczycieli. Referentka skoncentrowała się na ukazaniu roli „Przeglądu Pedagogicznego” w kreowaniu i inicjowaniu reform kształcenia nauczycieli w okresie międzywojennym.

Następnie głos zabrał prof. dr hab. Witold Chmielewski, przybliżając uczestnikom sympozjum mało dotychczas rozpoznane badawczo zagadnienie dotyczące ***Koncepcji reform edukacyjnych polskich władz oświatowych na uchodźstwie***. Prof. W. Chmielewski przedstawił nie tylko kierunki działań polskich władz oświatowych na uchodźstwie, główne postulaty w zakresie szkolnictwa, ale i konkretne projekty odnoszące się do odbudowy oświaty polskiej po zakończeniu wojny. W czasie drugiej wojny światowej polskie władze oświatowe na uchodźstwie skoncentrowały się na dwóch kierunkach działalności: zapewnieniu kształcenia młodym Polakom, którzy wskutek wojny i okupacji znaleźli się w wielu krajach świata, oraz planowaniu i tworzeniu koncepcji odbudowy systemu oświaty w powojennej Polsce.

W kolejności wystąpiła dr hab. Joanna Król ze swoim referatem zatytułowanym ***Założenia społeczno-polityczne reformy oświatowej z 1948 roku i jej realizacja***. Prelegentka położyła nacisk nie tyle na dokładne omówienie postulatów reformy, ile na jej uwikłanie polityczne i skutki społeczne. Przypomniała, że reforma z 1948 roku była przede wszystkim reformą polityczną, a jej celem było dokonanie planowanej zmiany społecznej. Jednym z głównych założeń tej reformy, o przeprowadzeniu której zadecydowało Biuro Polityczne Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, było zniesienie struktury systemu oświaty wprowadzonego przez Ustawę z 11 marca 1932 roku, upowszechnienie i ujednoczenie szkolnictwa oraz udostępnienie go uczniom wywodzącym się ze środowisk robotniczo-chłopskich. Zmianom w zakresie struktury oświaty i programów nauczania towarzyszył głęboki proces ideologizacji wszystkich aspektów życia szkolnego.

Dr Elżbieta Gorloff dokonała analizy ***Reform systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w drugiej połowie XX wieku***, które były sterowane i wdrażane zgodnie z polityką oświatową Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, a wszelkie decyzje związane z reformowaniem systemu kształcenia nauczycieli zapadały podczas plenów partyjnych, wyznaczanych przez kolejne Zjazdy PZPR. Dr Edyta Głowacka-Sobiech wygłosiła referat zatytułowany ***Szkolna narracja historyczna w polskich podręcznikach przeznaczonych do nauczania historii w gimnazjum w świetle reformy z 1999 roku (z późniejszymi zmianami)***, w którym dokonała opisu i analizy miejsca oraz roli kobiet i mężczyzn w programach i podręcznikach historii. Stwierdziła, że reforma edukacji z 1999 r. przyniosła pewne zmiany w sposobach konstruowania szkolnej narracji historycznej, zwłaszcza dla szkoły podstawowej i ponadgimnazjalnej. Natomiast historia jako przedmiot nauczania w gimnazjum potraktowana została przez autorów reformy odmiennie i nadal pełni ona funkcję historii erudycyjnej.

Dr Barbara Surma przygotowała wystąpienie pt. ***Recepcja poglądów pedagogicznych Marii Montessori w Polsce po roku 1989 w nurcie przemian społeczno-ekonomicznych***, w którym zaznaczyła, że dopiero po 1989 roku reformy oświaty umożliwiły teoretyczną i praktyczną recepcję systemu pedagogicznego M. Montessori. Ukazała stan aplikacji omawianego systemu pedagogicznego

w polskiej teorii pedagogicznej i polskich placówkach oświatowych w kontekście reform oraz przemian społeczno-kulturowych.



Fot. P. Pielaszek

Uczestnicy Sympozjum zwiedzają Zachodniopomorski Urząd Wojewódzki

Dr hab. Lidia Burzyńska-Wentland wygłosiła referat nt. *Europejskiego wymiaru szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, które – jak zaznaczyła – po 1989 roku reguluje Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 oraz rozporządzenia ministra edukacji narodowej, określające kwestie związane z podtrzymywaniem tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej oraz językowej. Prelegentka stwierdziła, że zagadnienie kształcenia uczniów o niepolskich korzeniach w Polsce wpisuje się w priorytety edukacyjne Unii Europejskiej i jej cele strategiczne.

Na zakończenie dr Ryszard Ślęczka zaprezentował zagadnienie nt. *Polskich reform oświatowych w nurcie europejskich przemian politycznych, społecznych i kulturowych*, w którym wskazał na trzy zasadnicze etapy przemian oświatowych: okres międzywojenny, w którym reforma przeprowadzona przez Janusza Jędrzejewicza zamknęła etap unifikacji szkolnictwa, lata 1945–1991, w których na szkolnictwie polskim piętno odcisnął przyjęty przez Europę jałtański porządek polityczny, oraz okres po transformacji ustrojowej, w którym nastąpiła decentralizacja, demokratyzacja i uspołecznienie systemu oświaty oraz oparcie jej na zasadach zawartych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i aktach prawa międzynarodowego, dotyczących praw człowieka, obywatela i dziecka. Prelegent podkreślił również znaczenie przystąpienia Polski do Procesu Bolońskiego, który

pozwoił na przemiany w obszarze szkolnictwa wyższego i europejskiej przestrzeni badawczej.

Podsumowując, można stwierdzić, że ogólnopolskie spotkanie historyków edukacji było wartościowym poznawczo i naukowo przedsięwzięciem, które miało na celu wymianę poglądów, stanowisk i doświadczeń badawczych związanych z dziejami polskich reform oświatowych w odniesieniu do europejskich przemian politycznych, społecznych i kulturowych.

JOANNA KRÓL
ELŻBIETA MAGIERA
Szczecin

CZWARTA KONFERENCJA KWIETNIOWA POLSKIEGO UNIwersYTETU NA OBCZYŹNIE SZKOLNICTWO POL- SKIE W AMERYCE PÓŁNOCNEJ, AMERYCE POŁUDNIOWEJ I AUSTRALII, LONDYN, 12–13 KWIETNIA 2014 ROKU

Z inicjatywy prof. dr hab. Haliny Taborskiej – rektor Polskiego Uniwersytetu Na Obczyźnie od czterech lat organizowane są w Londynie międzynarodowe konferencje naukowe, poświęcone ważnym kwestiom dotyczącym uchodźstwa, a zwłaszcza szkolnictwa polskiego poza granicami kraju od 1918 r. do czasów współczesnych. Współorganizatorem tych ważnych wydarzeń naukowych jest Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Konferencje odbywają się zawsze w kwietniu i są dedykowane pamięci ostatniego prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie Ryszarda Kaczorowskiego. Uczestnicy konferencji wywodzą się z krajowych i zagranicznych środowisk naukowych. Ci ostatni z reguły są związani z polską problematyką nie tylko swoimi zainteresowaniami badawczymi, ale także pochodzeniem i często bliskimi więzami rodzinnymi. Tegoroczne obrady stanowiły ważny element uroczystych obchodów 75 lat istnienia Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie.

Pierwsza z cyklu konferencji kwietniowych podejmowała zagadnienie znaczenia działalności emigracji niepodległościowej w Londynie w okresie istnienia PRL-u dla sprawy odzyskania pełnej niepodległości kraju. Pokłosiem wielowątkowych rozważań na ten temat jest niedawno wydana publikacja zwrata pod redakcją Haliny Taborskiej, Michaela Fleminga i Arkadego Rzegockiego pt. *Prezydenci i rządy RP na uchodźstwie 1939–1990. Wybrane problemy z historii polskiej emigracji* (Londyn, Kraków 2013). Treść tej książki ukazuje różne aspekty funkcjonowania polskich władz w Londynie, ze szczególnym uwzględnieniem zmieniającego się zakresu ich zadań wynikających z aktualnych potrzeb, możliwości oraz sytuacji społecznej i politycznej w kraju. Publikacja w istotny sposób uzupełnia wiedzę na temat dziejów Polski od początku lat czterdziestych do końca osiemdziesiątych XX wieku.

Kolejne trzy konferencje Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie, zorganizowane w ścisłej współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, dotyczyły analizy

i oceny dorobku edukacji polskiej poza granicami kraju na przestrzeni ostatniego stulecia. Stałym miejscem obrad są dobrze znane szerokim rzeszom Polaków w Wielkiej Brytanii gościnne progi Polskiego Ośrodka Społeczno-Kulturalnego w Londynie. Na konferencji w dniu 10 kwietnia 2012 r. podjęto problematykę szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii i Republice Irlandii¹. Na następnej, mającej miejsce 11 kwietnia 2013 r., skoncentrowano uwagę na problematyce edukacji polskiej w Europie Zachodniej i Środkowo-Wschodniej. Tegoroczna konferencja naukowa, także poświęcona zagadnieniom oświatowym, odbyła się w dniach 12 i 13 kwietnia. Temat obrad brzmiał: *Szkolnictwo polskie w Ameryce Północnej, Ameryce Południowej i Australii*. Jak wynika ze sformułowanych założeń organizacyjno-programowych, *zadaniem konferencji [...] było nie tylko badanie i analiza procesów edukacyjnych, zachodzących w szkolnictwie polskim poza granicami kraju w blisko 100-letnim okresie, ale przede wszystkim jego dzisiejszych problemów, osiągnięć i potrzeb. Chodzi [...] również o integrowanie środowisk dydaktycznych i badawczych, zajmujących się polskim szkolnictwem na wszystkich kontynentach. Konferencja jest [...] otwarta dla osób zainteresowanych historią i teraźniejszością szkolnictwa poza granicami RP*².

Obrady otworzyła rektor PUNO prof. dr hab. Halina Taborska, która poinformowała, że współorganizatora konferencji reprezentuje prof. dr hab. Bogdan Szlachta, dziekan Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych, Pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego do spraw kontaktów z PUNO. Natomiast przewodniczącym Zespołu Programowo-Organizacyjnego konferencji jest prof. dr hab. Władysław Miodunka, kierownik Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, profesor krajowy PUNO. W imieniu organizatorów konferencji prof. Halina Taborska powitała senator Barbarę Borys-Damięcką, wiceprzewodniczącą Komisji Spraw Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, rektora Polskiej Misji Katolickiej w Anglii i Walii, doktora honoris causa PUNO ks. prałata Stefana Wylężka, kapelana PUNO księdza prałata dra Władysława Wyszowadzkiego, przedstawiciela ambasady RP w Londynie konsula Michała Mazurka, wiceprezesa Zjednoczenia Polskiego w Wielkiej Brytanii Włodzimierza Mier-Jędrzejowicza i przedstawicielkę Fundacji Stowarzyszenia Polskich Kombatantów.

Rektor Uniwersytetu powitała także zaproszonych prezesów i członków polskich organizacji społecznych i kulturalnych, prowadzących działalność na Wyspach Brytyjskich oraz dyrektorów i nauczycieli szkół sobotnich, a także profesorów, studentów i absolwentów PUNO oraz studentów i absolwentów wspólnych studiów podyplomowych UJ i PUNO.

¹ Por. J. Pyłat, *Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej „Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii i Republice Irlandii”*, w: „Zeszyty Naukowe”, Seria trzecia, 2013, nr 1, s. 193–199.

² *Konferencja międzynarodowa Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie „Szkolnictwo polskie w Ameryce Północnej i Południowej oraz Australii”, 12–13 kwietnia 2014 r.* Tekst w posiadaniu PUNO.

Prof. Halina Taborska podkreśliła, że konferencja stanowi istotne ogniwo w realizacji programu badawczego Zakładu Dydaktyki Polonijnej PUNO i Badań nad Emigracją Polską w Wielkiej Brytanii (przy wsparciu organizacyjnym Zakładu Psychologii Stosowanej) pt.: *Szkolnictwo polskie poza granicami Rzeczypospolitej po roku 1918*. Wdrażanie w życie tego programu zmierza do sformułowania nowych propozycji metodologicznych, umożliwiających dokonanie wnikliwej analizy procesów edukacyjnych w szkolnictwie polskim na obczyźnie, do określenia nurtujących go problemów, wydobycia i upowszechnienia niezaprzeczalnych osiągnięć i jego najważniejszych potrzeb. Wynikiem realizacji tej inicjatywy powinien być realny udział PUNO w kształtowaniu oblicza emigracyjnego szkolnictwa w XXI w. Kwestia ta jest tym istotniejsza, że obecnie poza granicami Polski mieszka około 20 mln osób związanych swoim pochodzeniem z naszym krajem. Od *poziomu ich kultury, wiedzy, kwalifikacji zawodowych* zależy w znacznym stopniu obraz Polski w świecie. Dalej rektor H. Taborska stwierdziła: *Głęboko wierzymy, że polskie wykształcenie i wychowanie może wpływać zarówno na jakość i trwałość kontaktów z krajem pochodzenia, jak i pomyślne ułożenie sobie życia w miejscach osiedlenia. Trudno dziś szacować, jaki procent emigrantów, czy migrantów, osób które często samookreślają się jako „Polacy mieszkający poza Polską”, powróci do kraju. W przypadku dzieci i młodzieży szczególnie ważne są programy kształceniowe, pomagające w nabyciu i podtrzymaniu znajomości języka polskiego, polskiej historii i kultury. Dla tych, którzy pozostaną poza krajem na długo lub na stałe, szkolnictwo polskie – od lat dziecięcych po uniwersytet – tworzy szansę zachowania kontaktu z polską nauką, z tradycją religijną i narodową, a także umożliwia przekazywanie jej następnym pokoleniom*³.

Obradom przysłuchiwali się przedstawiciele polskich środków społecznego przekazu w Wielkiej Brytanii, a wśród dziennikarzy takich redakcji i stacji, jak: „Dziennik Polski”, PRL Polskie Radio Londyn, londynek.net, Patriot24.net Polacy w kraju i na świecie

Dwudniowym obradom konferencji przewodniczyli kolejno: prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, prof. dr hab. Helena Taborska – Polski Uniwersytet Na Obczyźnie w Londynie, prof. zw. dr hab. Władysław Miodunka – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, prof. nadzw. dr hab. Jolanta Chwastyk-Kowalczyk – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Jako pierwszy wystąpił na konferencji w dniu 12 kwietnia prof. dr hab. Władysław Miodunka. Przedstawił on referat pt. *Szkolnictwo polskie w Ameryce Północnej i Południowej. Podobieństwa i różnice*. Wykazał, że cele organizowania polskiego szkolnictwa na obydwu kontynentach były podobne i zmierzały do przekazania kolejnym pokoleniom emigrantów określonych wartości, znajomość języka i kultury polskiej. Formy i metody realizacji tych założeń były jednak róż-

³ Przemówienie powitalne prof. dr hab. Haliny Taborskiej wygłoszone w dniu 12 kwietnia 2014 r. Tekst w posiadaniu PUNO.

ne. Uwarunkowane były m.in. rozmieszczeniem geograficznym i strukturą społeczną emigrantów, ich dostępem do programów nauczania, podręczników, możliwością korzystania z wykwalifikowanych nauczycieli, pojawianiem się nowych grup emigracyjnych z Polski czy też sytuacją polityczną krajów osiedlenia.

Następnie referat wygłosił ojciec prof. dr Herkulan Antoni Wróbel OFM, prowadzący pracę duszpasterską w Argentynie od grudnia 1966 r., a od 1983 r. przełożony wspólnoty zakonnej Ojców Bernardynów w Martin Coronado w Prowincji Buenos Aires, rektor Polskiej Misji Katolickiej w Argentynie w latach 1996–2006, profesor Akademii Polonijnej w Częstochowie⁴. W swoim wystąpieniu podjął temat *Szkolnictwa polskiego w Argentynie w latach 1900–2014*. Podkreślił rolę Polskiej Macierzy Szkolnej w tym kraju w nauczaniu języka i kultywowaniu kultury polskiej. Podał interesujący, udokumentowany dziennikami lekcyjnymi, przykład pracy polskiej szkoły w Azara w Argentynie w drugim dziesięcioleciu XX w. Przedstawił rolę udziału dzieci i młodzieży w obchodach tysiąclecia chrztu Polski, jako znakomitej sposobności kształtowania postaw patriotycznych i wychowania religijnego młodego pokolenia polskich emigrantów.

Podobne kwestie poruszył również w referacie *Wychowanie religijne dzieci i młodzieży w szkołach polskich w Argentynie* ojciec mgr Olaf Kazimierz Bochenek OFM, związany od 2005 r. z Polskim Ośrodkiem Katolickim Ojców Bernardynów w Martin Coronado w Prowincji Buenos Aires w Argentynie. W swoim wystąpieniu między innymi zwrócił uwagę na znaczenie wychowania religijnego w zachowaniu tożsamości narodowej dzieci pochodzenia polskiego. Podkreślił rolę praktyk religijnych i nauczania religii w krzewieniu języka polskiego na koloniach organizowanych przez Polską Macierz Szkolną i w pracy dydaktyczno-wychowawczej Polskiej Szkoły Sobotniej im. 1000-lecia Chrztu Polski w Martin Coronado.

Z kolei ks. mgr Ryszard Taraszka, prowadzący pracę duszpasterską w Brazylii w latach 1998–2012, proboszcz parafii w Laxton Hall, Corby i Kettering w Wielkiej Brytanii, omówił zagadnienie: *Nauka języka polskiego na terenie Brazylii. Rys historyczny. Wspomnienia misjonarza*. Zwrócił uwagę na fakt, że nauka języka polskiego wśród Polaków zamieszkałych – często w trudnych warunkach – na rozległych obszarach Brazylii wymagała dużej troski i ogromnego wysiłku organizacyjnego. Zaznaczył, że w zachowaniu polskich tradycji, języka i kultury wśród polonii brazylijskiej ważną rolę spełnia praca duszpasterska, realizowana przez księży przybyłych z kraju. Częstość obecności duszpasterzy

⁴ Prof. dr Herkulan Antoni Wróbel jako historyk profesjonalista sporządził kartotekę polskich rodzin z dokładnymi o nich adnotacjami. Wykonał pracę za instytucję. Stworzył dla przyszłych historyków z prawdziwego zdarzenia archiwum. Znajdują się tam materiały o polskich organizacjach, o polskich księżkach i zakonnicach, o polskich ośrodkach duszpasterskich, o Polakach w Argentynie i o Polskiej Misji Katolickiej w Argentynie. Znajdują się w nim pięć tomów spisów polskich rodzin z terenów należących do sześciu diecezji argentyńskich w pobliżu stolicy Argentyny Buenos Aires z 18 miejscowościami, J. Swastek, *Wielki misjonarz*, w: H. A. Wróbel, *50 lat przy ołtarzu. Jesień mego kapłaństwa*, Buenos Aires 2010, s. 171.

w odmiennym kulturowo interiorze ożywiała polskość kolejnych pokoleń emigrantów. Praca polskich duchownych, umacniająca wiarę i budząca świadomość narodową, przynosi niepowtarzalne, bardzo dobre efekty.

Prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski wygłosił referat pt. *Szkolnictwo polskie w Santa Rosa w czasie drugiej wojny światowej*. Scharakteryzował w nim pracę oświatowo-wychowawczą w osiedlu w Santa Rosa, w latach 1943–1946 zamieszkałym przez 1432 polskich uchodźców, którzy po ewakuacji ze Związku Sowieckiego przyjechali przez Iran i Indie do Meksyku. Wśród przybyszów dominowały kobiety i dzieci. Omówił działalność przedszkola, publicznej szkoły powszechnej trzeciego stopnia, Kursów Gimnazjalnych, a następnie Państwowego Gimnazjum Ogólnokształcącego, różnych form edukacji zawodowej i biblioteki. Przedstawił także pracę opiekuńczo-wychowawczą Zakładu Wychowawczego im gen. Władysława Sikorskiego, zwanego sierocińcem. Podkreślił wysoce patriotyczny charakter prowadzonej w osiedlu pracy wychowawczej. Wskazał na przyjazny stosunek władz meksykańskich do Polaków. Nadmienił, że działalność osiedla była finansowana przez władze Stanów Zjednoczonych, Radę Polonii Amerykańskiej i National Catholic Welfare Conference (Krajową Katolicką Konferencję Dobroczynności) w tym kraju, a ponadto życiem osiedla interesowały się wszystkie ważniejsze instytucje i organizacje polonijne w USA.

Na obrady nie mogło przybyć kilkoro zgłoszonych autorów referatów. Nadesłali oni jednak swoje wystąpienia do jej organizatorów. Byli to: dr Joanna Tatara, dyrektor Polskiej Szkoły im. Jana Pawła II w Chicago – *Oświata polska poza granicami Rzeczypospolitej – stan i perspektywy nauczania przedmiotów ojczyźstych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, prof. dr hab. Dorota Praszałowicz – Uniwersytet Jagielloński, *Żeńskie zakony religijne i ich rola w polonijnym systemie szkolnym w Stanach Zjednoczonych Ameryki*, prof. dr hab. Rafał Stobiecki, Uniwersytet Łódzki – *Polski Instytut Naukowy w Nowym Jorku jako organizator polskiego życia naukowego na obczyźnie*, dr Joanna Pyłat, członek redakcji „Przeglądu Polsko-Polonijnego” i „Zeszytów Naukowych PUNO” – *Filia PUNO w Chicago*. Referaty te zostały przedstawione przez związanych z PUNO młodszych uczestników konferencji, zgodnie z wcześniej przyjętym tematycznym porządkiem obrad.

W następnej części konferencji głos zabrała prof. nadzw. dr hab. Jolanta Chwastyk-Kowalczyk. W referacie pt. *Wybrane aspekty polskiego szkolnictwa wyższego w Ameryce Północnej na łamach polskich czasopism uchodźczych* w interesujący sposób podjęła niektóre kwestie dotyczące propagowania na łamach prasy polonijnej polskiego dorobku kulturalnego i naukowego w Stanach Zjednoczonych. W szczególności zaś ukazała powstanie i działalność polonijnych placówek naukowych, zwłaszcza w Nowym Jorku i Chicago. Zwróciła też uwagę na rolę prasy emigracyjnej w podtrzymywaniu i upowszechnianiu języka polskiego w szkołach i na uniwersytetach. Swoje rozważania oparła na bogatej i stosunkowo mało wykorzystanej bazie źródłowej oraz doświadczeniu badawczym nabytym podczas pracy nad zawartością prasy polskiej w Wielkiej Brytanii.

W dalszej części obrad referat wygłosił prof. Tom Urbaniak – Associate Professor of Political Science at Cape Breton University in Sydney, Nova Scotia, Canada. Jego tytuł brzmiał: *Linguistic and cultural revitalisation in a small, long-standing Polonia Community: Lessons for Advocates and Educators (Lingwistyczna i kulturowa rewitalizacja w małej, długoletniej społeczności polonijnej: lekcje dla adwokatów i nauczycieli)*.

Autor ukazał duże i spontaniczne zaangażowanie znanego mu skupiska ludności polskiego pochodzenia w podtrzymywanie tradycji narodowych, rozwijanie kultury i języka przodków, podając jako przykład wyspę Cape Breton w Nowej Szkocji w Kanadzie. Na terytorium tym bowiem osiedlili się dość licznie Polacy pod koniec XIX i na początku XX w. Centrum polonii znajduje się w wielokulturowej dzielnicy miasta Sydney o nazwie Whitney Pier. Dokonał analizy nowych metod i technik nauczania, które obecnie są traktowane jako część programu kulturowej i lingwistycznej ochrony i propagowania polskości, razem z modelami nauczania stosowanymi także w przypadku innych języków w Cape Breton, głównie szkockiego. Przekonywująco przedstawił istniejące trudności w utrzymaniu polskości w niewielkich społecznościach lokalnych w Kanadzie. Stwierdził, że jedną z przyczyn tego niepokojącego zjawiska jest brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, która mogłaby podjąć zadanie wychowania kolejnych generacji polonii kanadyjskiej. Poruszone w wystąpieniu zagadnienia, poparte konkretnymi, z życia wziętymi przykładami, wzbudziły duże zainteresowanie uczestników konferencji.

Ta aktywność przeniosła się na dyskusję panelową, zorganizowaną pod przewodnictwem prof. dra hab. Władysława Miodunki na zakończenie pierwszego dnia obrad. W trakcie wymiany opinii, poglądów i stanowisk zwrócono między innymi uwagę na potrzebę bardziej zdecydowanego wsparcia pojawiających się licznie oddolnych inicjatyw, zmierzających do rozwijania i umocnienia polskiej kultury i szkolnictwa poza granicami kraju. Konstatowano jednak brak centralnej koordynacji tych działań, tak istotnych i niezwykle pożytecznych dla zachowania polskości w kolejnych pokoleniach emigracji. Stworzenie możliwości zdawania na maturze w Wielkiej Brytanii języka polskiego jako języka obcego spowodowało wzrost zainteresowania dzieci i młodzieży o polskich korzeniach szkołami sobotnimi, w których są nauczane przedmioty ojczyście, a zwłaszcza język polski. To z kolei wpływa na wzrost zainteresowania studiami w Polsce. Te pozytywne trendy należy pielęgnować i rozwijać. Celem dobrego i efektywnego funkcjonowania szkół sobotnich niezbędne są dobrze opracowane podręczniki, na miarę potrzeb XXI w.

Uczestnicy dyskusji panelowej zgodnie podkreślili istotną rolę polskich księży w zachowaniu ducha narodowego polskiej diaspory, zwłaszcza w Ameryce Południowej. Częstokroć bowiem misjonarz jest jedyną osobą, która ma możliwość skupienia wokół siebie kolejnego pokolenia przybyszów z Polski, wskazuje drogę ożywienia związków z ojczyzną przodków. Rezultaty tych działań są widoczne i owocują wzruszającymi przykładami rozbudzenia zainteresowań

polską kulturą zarówno starszego, jak i młodego pokolenia. W dyskusji padały także postulaty, aby w wychowaniu patriotycznym na obczyźnie większą rolę wyznaczyć harcerstwu.

W drugim dniu obrad wystąpiła mgr Marianna Łacek⁵ z Australii. Przedstawiła dwa referaty: *Ogólna charakterystyka szkolnictwa polskiego w Australii i Rola nauczyciela w kształtowaniu motywacji uczniów sobotnich szkół języka polskiego*. W pierwszym z nich autorka w sposób przejrzysty ukazała działalność szkół polskich i ich rozmieszczenie w poszczególnych stanach tego kontynentu. Poruszyła też kwestię nauczania języka polskiego dzieci z rodzin mieszanych, gdzie jedno z rodziców wywodzi się spoza polskiego kręgu kulturowego. Poinformowała o podejmowanych próbach nauczania języka i przybliżenia do kultury polskiej rodziców (przeważnie są to mężczyźni) dzieci z takich mieszanych rodzin. Bywa tak, że rodzic przyprawdza dziecko na zajęcia z języka i kultury do jednej sali, a sam udaje się do innego pomieszczenia i tam jest także zapoznawany z polską mową i tradycją.

W następnym referacie Marianna Łacek kilkakrotnie nawiązywała do problemów podnoszonych podczas dyskusji panelowej w poprzednim dniu konferencji. Omawiając wiele aspektów nauczania dzieci języka polskiego w innych uwarunkowaniach kulturowych, zaznaczyła, że bardzo istotną kwestią w procesie nauczania języka polskiego jest problem motywacji dzieci. Nauczyciel powinien wytworzyć zainteresowanie ucznia kulturą i językiem polskim w takim stopniu, aby nauka tego przedmiotu nie była tylko spełnieniem życzeń rodziców, ale stanowiła zaspokojenie jego własnych potrzeb. Nie jest to zadanie łatwe, ale nie jest też niewykonalne. Aby proces nauczania się powiódł, nauczyciel sam musi być silnie zmotywowany w wykonywaniu podjętego zadania, nie może popaść w rutynę, powinien stosować innowacje pedagogiczne. Zdaniem referującej pomocą w rozwiązaniu tej kwestii może być wkomponowanie w nauczanie języka obrazu. Dzisiejsze dziecko bowiem od maleńkości poddawane jest jego oddziaływaniu. Drugim problemem jest pokonanie stresu związanego z nauczaniem innego języka. Ważną sprawą w nauczaniu języka polskiego jest prezentowanie przez nauczyciela postawy optymistycznej, która po pewnym czasie powinna się udzielać również uczniom.

Problem zachowania polskości, a zwłaszcza języka i kultury poza granicami stanowił przedmiot nader interesujących rozważań dr hab. Ewy Lipińskiej

⁵ Jak wynika z opublikowanych przez PUNO materiałów konferencyjnych, Marianna Łacek, absolwentka geografii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN), od ponad 30 lat pracuje w szkolnictwie średnim w Australii (Homebush Boys High School). Absolwentka kursu nauczania dwujęzycznego (Bilingual Teaching) na Uniwersytecie w Sydney i Letniej Szkoły Nauczania Języków w Minneapolis w USA. Od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku uczyła języka polskiego w szkołach Polskiej Macierzy Szkolnej, a następnie w Saturday School of Community Languages (klasy maturalne). Założycielka Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Nowej Południowej Walii. Popularyzatorka metod nauczania języka polskiego na konferencjach, spotkaniach z rodzicami i w artykułach opublikowanych na łamach kwartalnika „Nowa Polszczyzna”. Autorka wielu publikacji w prasie polskojęzycznej i cyklu programów radiowych (radio SBS) pt. *Plewimy polszczyznę*. Tłumaczka literatury australijskiej na język polski.

z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. W wygłoszonym referacie *Zachować polskość w Australii – czy to możliwe* autorka, opierając się na badaniach przeprowadzonych podczas wieloletniego pobytu w Australii, przedstawiła złożone problemy dzieci, u których problemy adaptacyjne występują równolegle z fazami cyklu rozwojowego. Podjęła kwestię zmiany statusu języka ojczystego na emigracji. Podkreśliła rolę rodziców, polskiej szkoły, kontaktów rodzinnych i rówieśniczych w zachowaniu kultury oraz języka polskiego. W swoich rozważaniach opierała się na rezultatach badań przeprowadzonych przy pomocy testów sprawdzających. Wiele uwagi poświęciła też czynnikom sprzyjającym zachowaniu kultury i języka polskiego na antypodach.

Z kolei mgr Jagoda Kowalska, członek Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie, zastępca kierownika Archiwum Instytutu Polskiego i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, przedstawiła referat pt. *Szkolnictwo polskie poza granicami RP w świetle materiałów archiwalnych*. Podjęła próbę ukazania problematyki dotyczącej szkolnictwa na półkuli zachodniej i w Australii w świetle materiałów archiwalnych. Zauważyła, że zrekonstruowanie historii jest możliwe dzięki istniejącej dokumentacji i relacjom ustnym. Poddała szereg przykładów zgromadzenia wartościowych akt archiwalnych dotyczących szkolnictwa polskiego poza granicami kraju. Szczególnie swoją uwagę skupiła na dokumentach wytworzonych na terenie Wielkiej Brytanii w okresie drugiej wojny światowej. Stwierdziła, że zabezpieczenie śladów działalności oświatowej jest niezwykle ważną sprawą. Jest to swego rodzaju ocalenie pamięci o faktach, wydarzeniach, a przede wszystkim ludziach i stworzenie możliwości udostępnienia wiedzy o nich przyszłym pokoleniom. To także świadectwo dziejów polskiej diaspory w zakresie zachowania polskości poprzez działalność na polu szkolnictwa poza granicami kraju.

Reasumując, należy stwierdzić, że na czwartej konferencji kwietniowej Polskiego Uniwersytetu Na Obczyźnie w 2014 r., poświęconej szkolnictwu polskiemu na półkuli zachodniej i w Australii, rozpatrywano podjęte zagadnienia w dwóch aspektach: historycznym i współczesnym. Przedstawienie dziejów szkolnictwa polonijnego i uchodźczego ma ważne znaczenie dla ukazania troski poprzednich pokoleń o zachowanie tożsamości polskiej w obcych warunkach na przestrzeni minionego stulecia. Pokazuje godne uznania postawy naszych przodków, którzy niezależnie od przyczyn opuszczenia kraju starali się swoje dzieci, wnuki i prawnuki wychować w polskiej tradycji i kulturze w odmiennych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i społecznych.

Drugi, znacznie szerszy kierunek obrad obejmował rolę, cele i zadania współczesnej edukacji dzieci i młodzieży polskiej poza granicami kraju. Generalnie wygłoszone referaty i dyskusja wykazały, że we wszystkich kręgach polskiej emigracji istnieje troska o zachowanie polskości. Poruszana tematyka koncentrowała się wokół nauki języka i upowszechniania kultury polskiej wśród dzieci i młodzieży, problemów dotyczących funkcjonowania szkół sobotnich, zwłaszcza współcześnie, koordynowania i wspierania wszystkich form umacniania pol-

kości w warunkach coraz atrakcyjniejszego i szybko zmieniającego się postępu cywilizacyjnego, regulacji prawnych rządów w krajach osiedlenia w zakresie szkolnictwa mniejszości narodowych, a więc i szkolnictwa polskiego. Wszystkie te zagadnienia wzbudzały żywe zainteresowanie uczestników konferencji.

Na zakończenie obrad głos zabrała senator Barbara Borys-Damięcka, wiceprzewodnicząca Komisji Spraw Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą Senatu RP. Podkreśliła znaczenie konferencji dla sformułowania form i metod pracy w zakresie zachowania polskości poza granicami kraju. Skierowała słowa podziękowań kierownictwu PUNO za inicjatywę realizacji konferencji kwietniowych w Londynie.

Zamknięcia konferencji dokonała prof. dr hab. Halina Taborska, rektor PUNO. Stwierdziła, że obrady spełniły swoje zadanie. Przyniosły nowe spojrzenie na kwestię umocnienia polskości drogą edukacji w diasporze na półkuli zachodniej. Uczestnikom konferencji życzyła owocnej pracy na niwie umacniania kultury i szkolnictwa polskiego wszędzie tam, gdzie zamieszkują nasi rodacy.

Zorganizowanie i przeprowadzenie konferencji było możliwe dzięki sponsorom, którymi byli: Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie, Edyta Nowosielska Polword Ltd, Fundacja Stowarzyszenia Polskich Kombatantów, M. B. Grabowski Fund, Polonia Aid Foundation Trust, Polski Ośrodek Społeczno-Kulturalny, Zjednoczenie Polek w Wielkiej Brytanii⁶.



Konferencję otwiera prof. dr hab. Halina Taborska – rektor PUNO.

⁶ W przygotowaniu sprawozdania korzystano m.in. z materiałów konferencyjnych znajdujących się w PUNO. Fotografie: Internet, (dostęp: 20.08. 2014 r.), dostępne: www.puno.edu.pl



Dyskusja panelowa. Od lewej: prof. dr Tom Urbaniak, o. mgr Olaf Kazimierz Bochnak OFM, o. prof. dr Herkulan Wróbel OFM, prof. zw. dr hab. Władysław Miodunka (stoi), senator RP Barbara Borys-Damięcka, prof. nadzw. dr hab. Jolanta Chwastyk-Kowalczyk, prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski, dr hab. Ewa Lipińska.



Prof. dr hab. Halina Taborska i senator Barbara Borys-Damięcka.



Referuje mgr Marianna Łacek.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

KONFERENCJA NAUKOWA SŁAWOMIR CZERWIŃSKI I WYCHOWANIE PAŃSTWOWE, KALISZ, 14–15 KWIETNIA 2014 ROKU

W kwietniu 2014 r. w Kaliszu odbyła się konferencja naukowa *Sławomir Czerwiński i wychowanie państwowe* przygotowana przez Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz kaliską Książnicę Pedagogiczną im. A. Parczewskiego. Przesłanką do zorganizowania konferencji w kwietniu była data pierwszej nominacji Sławomira Czerwińskiego na ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, która nastąpiła właśnie 14 kwietnia 1929 r.

Inauguracji konferencji dokonali prof. Monika Kostrzewska, prodziekan Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM oraz prof. Krzysztof Walczak, prezes KTPN.

Podczas konferencji miało miejsce uroczyste wręczenie dyplomu członka honorowego KTPN prof. Dzierżymirowi Jankowskiemu, przez wiele lat związanemu z kaliskim Wydziałem Pedagogiczno-Artystycznym UAM oraz z Kaliskim Towarzystwem Przyjaciół Nauk. Autorowi wielu monografii, podręczników, prac zbiorowych oraz artykułów naukowych i popularnonaukowych koncentrujących się między innymi na znaczeniu autoedukacji w rozwoju indywidualnym człowieka. Przedmiotem badań profesora jest również pedagogika kultury, andragogika i pedagogika społeczna. Laudację poświęconą życiowej i naukowej drodze profesora oraz jego działalności na rzecz kaliskiego środowiska naukowego wygłosiła prof. Ewa Andrysiak. Szczególną nobilitacją dla towarzystwa były słowa podziękowania, jakie padły z ust prof. D. Jankowskiego, który wyznał, iż wkraczając do Towarzystwa, wiedział, że przystępuje do grona osób o wybitnych umysłach, udział w pracach Towarzystwa był dla niego wielkim zaszczytem, przyjemnością i satysfakcją.

Referaty otwierające konferencję poświęcone były postaci Sławomira Czerwińskiego (urodzonego 24 października 1885 r. w Sompolnie w Kaliskiem, zmarłego 4 sierpnia 1931 r. w Warszawie), polskiego działacza państwowego, pedagoga, ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sławomir Czerwiński jako minister dążył do usprawnienia i scalenia administracji szkolnej,

popierał rozwój szkolnictwa powszechnego, oświaty pozaszkolnej i szkolnictwa zawodowego, dążył do podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich za pomocą różnego rodzaju kursów dokształcających. Uruchomił m.in. Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie, a także szereg innych instytucji pedagogicznych.

Sesję pierwszą utworzył referat prof. UW dr hab. Krzysztofa Walczaka *Kalisz Sławomira Czerwińskiego. Instytucje, ludzie, wydarzenia*. Prelegent przybliżył uczestnikom związku Sławomira Czerwińskiego z Kaliszem. Miasto na przełomie XIX i XX w. przeżywało jeden z najlepszych okresów swego istnienia, charakteryzował je rozwijający się przemysł, gwałtowny przyrost liczby mieszkańców, wielonarodowość. Etap życia Czerwińskiego związany z Kaliszem rozpoczął się w 1895 r., kiedy podjął naukę w Męskim Gimnazjum Klasycznym. Odegrał wówczas istotną rolę w organizacji słynnego strajku szkolnego – uczniowie kaliskich szkół domagali się m.in. nauczania w języku polskim. W późniejszym okresie Czerwiński kilkakrotnie powracał do Kalisza z okazji różnych uroczystości. Zaledwie dziesięcioletni pobyt w tym mieście, jak podkreślił K. Walczak, był jednak niezwykle istotnym etapem w rozwoju osobistym Czerwińskiego, a udział w strajku szkolnym w pewnym sensie nakreślił jego miejsce w życiu.

W kolejnym wystąpieniu dr Joanna Król (Uniwersytet Szczeciński) omówiła *Kontrowersje wokół ideału wychowania państwowego Sławomira Czerwińskiego*. W okresie rządów piłsudczyków do osób, które wypowiadały się w sprawie wychowania państwowego, należeli zarówno pedagodzy, politycy, jak i działacze społeczni. Jednak z punktu widzenia ówczesnej polityki oświatowej największe znaczenie miała koncepcja wychowawcza autorstwa Sławomira Czerwińskiego, której istotnym elementem, a zarazem najbardziej kontrowersyjnym był kult marszałka Józefa Piłsudskiego. Połączenie postaci Piłsudskiego z programem wychowawczym wynikało z prywatnych przekonań ministra, który nie krył swojego podziwu dla marszałka, niejednokrotnie domagał się należytego dla tej postaci szacunku. Nie zawsze spotykało się to ze zrozumieniem, traktowane było jako dowód upolitycznienia szkoły.

Sylwetka ks. Bronisława Żongołłowicza, jako wiceministra oświaty w latach 1930–1931 była przedmiotem wystąpienia dr. Jarosława Durki (Uniwersytet Opolski). Ks. Żongołłowicz urodził się 29 lutego 1869 r. (lub też w 1870 r.) w Datnowie. Z powodu zaginięcia dokumentów metrykalnych nie można ustalić dokładnej daty urodzin, a sam ks. Żongołłowicz nie wyjaśnił tej sprawy za swego życia. Profesor prawa kanonicznego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, uznawany był również za jednego z twórców Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Fakt ten, jak zauważył prelegent, miał zapewne istotny wpływ na powołanie ks. Żongołłowicza na wiceministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Mianowanie księdza na wiceministra było posunięciem politycznym – ks. Żongołłowicz miał zapewnić S. Czerwińskiemu przychyłność kręgów endeckich i klerykalnych.

Kolejny referat wygłosiła prof. UŁ dr hab. Ewa Andrysiak, która swoje wystąpienie poświęciła ukazaniu roli książki w życiu Sławomira Czerwińskiego.

Prelegentka przybliżyła działalność ministra związaną z propagowaniem książki i czytelnictwa, m.in. wypowiedzi Czerwińskiego na temat literatury dla młodzieży, jego przemówienie z okazji otwarcia Biblioteki Narodowej czy też tekst przemówienia, który miał być wygłoszony podczas uroczystości poświęcenia kamienia węgielnego pod gmach Biblioteki Jagiellońskiej. Sławomir Czerwiński był autorem wielu przemówień, które zostały zebrane i wydane w formie książkowej po jego śmierci, pod tytułem *O nowy ideał wychowawczy*. E. Andrysiak podkreśliła, iż to właśnie ministrowi Czerwińskiemu zawdzięczamy sprowadzenie do Polski oryginału *Psalterza floriańskiego*.

Pierwszą część konferencji zamknął dr hab. Piotr Gołdyn (Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk), stawiając w swym wystąpieniu interesujące pytania związane ze śmiercią Sławomira Czerwińskiego. Okoliczności śmierci i pogrzebu ministra stały się okazją sporu pomiędzy Kościołem katolickim a Kościołem ewangelickim oraz pomiędzy Kościołem a państwem. Czerwiński jako dojrzały człowiek przeszedł na kalwinizm, którego był praktykującym wyznawcą. Pod koniec życia, kiedy nagle zachorował, zajmowały się nim zakonnice, które twierdziły, że umierając, powrócił do wiary katolickiej. Ewangelicy podkreślali, że to niemożliwe, gdyż przez ostatnie dni swego życia był nieprzytomny. Pomimo protestów urządzono mu katolicki pogrzeb, a żałobną mszę sprawowało kilku biskupów. Odmówili oni jednak pójścia za konduktem żałobnym, twierdząc, że będąc ministrem, działał na niekorzyść katolicyzmu. Reasumując, P. Gołdyn zaakcentował, że dla katolików Sławomir Czerwiński pozostanie katolikiem, a dla ewangelików – ewangelikiem.

Warto dodać, iż pierwszemu dniu obrad towarzyszył spacer uczestników po Kaliszu Sławomira Czerwińskiego. Rolę przewodnika po grodzie nad Prosną przyjął prezes KTPN prof. Krzysztof Walczak.

Kolejny dzień obrad otworzyły referaty poruszające problematykę wychowania państwowego. Pierwszy dotyczył *Organizacji wychowania państwowego w szkolnictwie powszechnym okresu międzywojennego (w latach 1932–1939)*, a wygłosiła go dr hab. Elżbieta Magiera (Uniwersytet Szczeciński). Celem referatu było przypomnienie głównych założeń wychowania państwowego rozumianego jako ideologia oraz jako system wychowawczy. Szkoły realizowały ideologię wychowania państwowego, organizując uroczyste obchody świąt państwowych, cały system oświatowy wdrażał młodzież w życie społeczne, gospodarcze, polityczne przez działalność samorządów, kas oszczędnościowych. Prelegentka uwypukliła szczególną rolę organizacji szkolnych w realizacji ideałów pedagogiki państwowej, zauważyła także, iż metody i możliwości wychowania państwowego mogą stanowić źródło inspiracji dla współczesnych nauczycieli.

Referat nieobecnej na konferencji dr Teresy Gumuły (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) pt. *Czasopisma pedagogiczne i oświatowe o wychowaniu państwowym w okresie II Rzeczypospolitej* wygłosiła dr Bogumiła Celer. W czasopiśmiennictwie pedagogicznym koncepcje i poglądy zwolenników ulepszenia oraz doskonalenia pracy wychowawczej odbijały się jak w zwierciadle. Na

łamach czasopism zamieszczano nowe koncepcje pedagogiczne, było to miejsce wymiany poglądów, ścierania się różnych orientacji i stanowisk. Lista tytułów czasopism okresu międzywojennego, w których pojawiały się teksty analizujące koncepcję wychowania państwowego, jest długa. Autorka referatu zaprezentowała tematykę poruszaną na łamach takich pism, jak: „Oświata i Wychowanie” i „Muzeum”.

Z kolei dr Urszula Wróblewska (Uniwersytet w Białymstoku) wprowadziła słuchaczy w zagadnienie *Wychowania państwowego wśród mniejszości narodowych na przykładzie Tatarów i Karaimów*. Druga Rzeczypospolita była ostatnim okresem w dziejach Polski, gdzie ponad 36% społeczeństwa stanowiły mniejszości narodowe oraz wyznaniowe. Wychowankowie innych narodowości i wyznań także byli objęci oddziaływaniami wychowawczymi. Tatarzy i Karaimi stanowili mniejszości, które doskonale wpisywały się w politykę etniczną państwa polskiego oraz w realizowaną ideologię wychowawczą. Prelegentka zwróciła uwagę, iż często uczniowie tatarscy wiedzę zdobytą w szkole wykorzystywali podczas uroczystych nabożeństw w meczecie z okazji świąt państwowych. Zaadoptowali również wzorce postępowania, które obowiązywały w polskich szkołach. Każdy nowy rok uczniowie katolicycy rozpoczynali mszą św. w kościele, a uczniowie muzułmańscy inaugurowali rok szkolny modlitwą w meczecie. Władze szkolne zwalniały z zajęć uczniów muzułmańskich na wyjątkowe uroczystości religijne.

Po przerwie i wielu ciekawych rozmowach w kularach rozpoczął się kolejny cykl referatów. Jako pierwsza głos zabrała mgr Agnieszka Tys (Uniwersytet Warszawski). Przedmiotem badań prelegentki było *Stanowisko Stefani Sempołowskiej (1869–1944) wobec idei wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej*. Stefania Sempołowska urodziła się w rodzinie wielkopolskich ziemian, była działaczką społeczno-polityczną, niepodległościową, nauczycielką, publicystką i pisarką. Za swoją działalność oświatową na terenie zaboru rosyjskiego była dwukrotnie aresztowana. Jak zauważyła prelegentka, Sempołowska była *buntowniczką zastanej rzeczywistości*, krytycznie też odnosiła się do ideałów głoszonych przez Sławomira Czerwińskiego.

Czy Polaków można było skutecznie zgermanizować i zrobić z nich przykładowych obywateli państwa Pruskiego? zastanawiała się autorka ostatniego referatu, dr Katarzyna Grysińska-Jarmuła (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). Z powodu nieobecności prelegentki referat odczytała prof. Ewa Andrysiak. Odpowiedzi na postawione pytanie autorka szukała w memoriałach Bogdana Hutten-Czapskiego sporządzonych w latach 90. XIX w. W obu memoriałach ich autor wiele uwagi poświęcał kwestiom szkolnictwa i jego funkcjonowaniu. To właśnie szkoła miała wpajać dziecku, że jego ojczyzną jest Rzesza Niemiecka. Germanizacja oczywiście nie miała ograniczać się tylko do szkolnictwa, ale powinna była obejmować wszystkie dziedziny życia społeczeństwa. B. Hutten-Czapski, jak zauważała autorka, w swoich memoriałach podkreślał, iż grupą społeczną, na którą należało zwrócić szczególną uwagę w realizacji procesu germanizacji, powinno być duchowieństwo polskie.

Konferencja miała zarówno aspekt relacjonujący ustalenia w zakresie wychowania państwowego, jak i dała także możliwość prowadzenia dyskusji nad nowymi obszarami badawczymi. Dyskusje po zakończeniu każdej z sesji były bardzo cennym i istotnym dopełnieniem tematyki obrad. Dokonując kompleksowego oglądu nad okresem międzywojennym w zakresie pedagogicznym, dr hab. Elżbieta Magiera podczas panelu dyskusyjnego przekonywała, iż dla historyków oświaty pozostało jeszcze szereg niezbadanych wątków. Istnieje konieczność opracowania dorobku poszczególnych osób i ich wkładu w propagowanie ideału wychowania państwowego. Pozostało wiele tytułów czasopism czekających na swe monografie. E. Magiera podkreśliła także udział pisemek szkolnych we wdrażaniu wychowania państwowego. Kolejnym obszarem badawczym, na który badaczka wskazała uwagę, są preparandy nauczycielskie oraz sprawozdania szkolne, będące skarbnicą wiedzy o działalności szkół; źródła do tej pory niedoceniane. Określenie kolejnych kwestii, wartych bliższej analizy naukowej, wydaje się szczególnie wartościowym osiągnięciem konferencji.

Kończące się obrady podsumowali prof. dr hab. Ewa Andrysiak i dr hab. Piotr Gołdyn, który jako jej główny organizator podziękował wszystkim za udział i wkład do dyskusji nad znaczeniem wychowania państwowego. Zainteresowanie uczestników konferencji poruszaną problematyką, interesujące wystąpienia prezentujące zarówno postać Sławomira Czerwińskiego, jak i zagadnienia związane z wychowaniem państwowym wskazują na trafność wyboru tematyki konferencji. Teksty referatów zostaną opublikowane w postaci materiałów pokonferencyjnych.

BOGUMIŁA CELER
Kalisz

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel. 41 366 07 01, 041 346 21 81, tel./faks 41 346 21 80, e-mail: handel@wydped.com.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!