

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok XLIX 1-2 (191-192) 2006

RADA REDAKCYJNA

SŁAWOMIR BRONIARZ, JERZY DOBROSZEWSKI,
RENATA DUTKOWA, WIESŁAW JAMROŹEK, JÓZEF KRASUSKI,
LECH MOKRZECKI, STEFANIA WALASEK

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO,
TADEUSZ W. NOWACKI, KAROL POZNAŃSKI

SEKRETARZ REDAKCJI

STANISŁAW MAUERSBERG

REDAKTOR WYDAWNICTWA

JOANNA IWANOWSKA
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

BOŻENA MAZUR

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

SPIS TREŚCI

WSTĘP

BOLESŁAW GRZEŚ: Służyć edukacji, nauce, nauczycielstwu i idei związkowej (refleksje jubileuszowe)	5
---	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANDRZEJ CWER: Wychowanie obronne młodzieży polskiej w XVIII stuleciu	13
HANNA MARKIEWICZOWA: Społeczny ruch oświatowy w Królestwie Polskim u schyłku XIX i na początku XX wieku	63
KAZIMIERZ SZMYD: Z dziejów Narodowego (tajnego) Uniwersytetu Ukrainńskiego we Lwowie (1919–1926)	73
JAROSŁAW MACAŁA: Wokół problematyki wychowania w nurcie katolickim myśli politycznej II RP	89
JAN JAKÓBOWSKI: Wspomnienia o dobrej szkole – Liceum Pedagogicznym w Bydgoszczy	105

MATERIAŁY

PIOTR KARDYŚ: Przywilej kruszwicki i prawa Luksemburgów do korony polskiej; dwa przykłady różnej interpretacji faktów historycznych i ich przekaz w nauczaniu historii	117
EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH: Ruch harcerski w Polsce w latach 1944–1989. Stan badań i postulaty badawcze	129
WALDEMAR MARCINIAK: Stalinizacja oświaty na przykładzie miasta Włocławka	139

SYLWETKI

WITOLD CHMIELEWSKI: Ludwik Bandura (1904–1984)	157
--	-----

RECENZJE

Stanisław Litak: Historia wychowania, t.1 do Wielkiej Rewolucji Francuskiej, Kraków 2004, ss. 244 – HANNA MARKIEWICZOWA	161
Edward Walewander: Problematyka wychowawcza w środowiskach emigracyjnych, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, ss. 106 – WITOLD CHMIELEWSKI	164

Maria Stinia: Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej, Tow. Wyd. „Historia Iagellonica”, Kraków 2004, ss. 268 – EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH	167
Marian Dąbrowa: Związek Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim. Z okazji 60-lecia. ZNP w UJ, Kraków 2005, ss. 73 – WIOLETTA WIADEREK	170
Tadeusz Lewowicki: LIST OTWARTY W SPRAWIE SŁABOŚCI KRYTYKI NAUKOWEJ I NEGATYWNYCH ZJAWISK W POSTĘPOWANIACH AWANSOWYCH	173
KRONIKA	
Sprawozdanie z konferencji naukowej: Kondycja pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacje, inspiracje i wyzwania pedagogiczne z perspektywy gdańskiej. Gdańsk 6–7 czerwca 2005 r. – LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND	175

WSTĘP

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2006, nr 1-2
PL ISSN 0033-2178

BOLESŁAW GRZEŚ
Warszawa

SŁUŻYĆ EDUKACJI, NAUCE, NAUCZYCIELSTWU I IDEI ZWIĄZKOWEJ (refleksje jubileuszowe)

Piszący te słowa uczestniczył w szeregu uroczystościach upamiętniających jubileusz 100-lecia istnienia i działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego, wsłuchiwał się w ton wspomnień działaczy nie tylko centralnych, opublikował w 2005 r. jako autor oraz redaktor i współautor rozpowszechniane w kraju dwie pokaźne pozycje poświęcone dziejom organizacji nauczycielskiej. Do napisania niniejszych refleksji skłoniły mnie głosy Koleżanek i Kolegów, którzy powodowani związkowym patriotyzmem domagali się uogólnień. Zachęcili mnie do tego także niektórzy naukowcy parający się dziejami edukacji, zawodu i ruchu związkowego nauczycieli. Jednak nie zamierzam dokonywać sumowania i oceniania przebiegu obchodów 100-lecia, bo tego niewątpliwie dokonają gremia statutowe Jubilatów, ale pragnę sformułować nasuwające się wnioski – stwierdzenia o charakterze historycznym, przenieść je do współczesności przede wszystkim z myślą o przyszłości. Być może niektóre okoliczności, sytuacje, fakty i podejmowane w przeszłości działania tak władz, jak i Związku pozwolą w nadchodzących czasach uniknąć potknięć, błędów i nie doznawać przykrych porażek, a może uda się naprawić zło, które nie zakorzeniło się jeszcze w praktyce edukacyjnej.

100 lat to umownie 4–5 pokoleń, w ZNP liczbowo przeważają członkowie, którzy swą aktywność zawodową rozpoczęli w latach PRL, przy czym większość z nich to pokolenie odchodzące, które przeżywało różne dramatyczne i wręcz tragiczne zakręty wojennych dziejów Polski. Kolejne uczestniczyło w ciekawych procesach przeobrażeń (transformacji), jest głęboko zatroskane o przyszłość nie tylko i nie tyle własną, co młodego pokolenia, wyrażając pogląd, by ta była jasna, dobra (nie musi być świetlana).

W 100-letniej historii Związku mieliśmy 13 lat zaborów, 20 lat budowy i scalania, 6 lat okupacji, 11 lat pionierskiej odbudowy, marzeń i oczekiwań, ale także niestety to „pokolenie żałobami czarne”, 25 lat, w których ZNP i jego członkowie przeżywali różne miesiące roku, a mianowicie tragiczny poznański czerwiec, „odwilżowy październik”

(1956), marzec (1968), tragiczny grudzień na polskim wybrzeżu (1970), czerwiec (Radom i Ursus 1976), sierpień (1980), ponownie tragiczny grudzień (1981), było 9 lat prób odnowy i 16 lat trwającej transformacji. W tych wszystkich wydarzeniach i procesach Związek uczestniczył i zajmował określone stanowisko. Nigdy nie był zorientowany przeciw podstawom bytu państwowego, uznawał Państwo za zewnętrzny przejaw niepodległości, znał jej wartość, bowiem brak Państwa przez 123 lata spowodował na dziesiątki lat trudne do odrobienia wielorakie straty. Zygmunt Nowicki zwracając się w 1944 r. do Karola Klimka powiedział: „Jeśli przeżyjesz wojnę, to pamiętaj i powiedz Kolegom, że najważniejszą jest niepodległość Polski” i tej zasadzie pozostał Związek wierny, mimo ograniczonej niepodległości w czasach PRL, bo jednak była to Polska.

Już przed utworzeniem w 1905 r. nielegalnego Związku Nauczycieli Ludowych (1 października 1905 r. Pilaszków koło Łowicza), Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (9 grudnia 1905 r. Warszawa), Polskiego Związku Nauczycielskiego (9 grudnia 1905 r. Warszawa) i Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (28 grudnia 1905 r. Kraków) o sympatię nauczycieli zabiegali działacze ruchu ludowego, socjalistycznego, narodowego czy chrześcijańskiego. Od początku zorganizowanego związkowego ruchu zawodowego był on zróżnicowany programowo i ideologicznie. W miarę organizacyjnego scalania się nauczycielstwa, szczególnie szkół powszechnych, wykrystalizowała się zasada, by **popierać te partie, które uznawały w swoich programach i urzeczywistniały ideę związkową lub były jej najbliższe.**

O wpływy w ZNP w II Rzeczypospolitej zabiegały główne partie i ugrupowania polityczne (BBWR, OZN) oraz władze państwowe, usiłujące uczynić z silnego i opiniotwórczego Związku uległą sobie organizację. Także w latach okupacji o wpływy w Tajnej Organizacji Nauczycielskiej zabiegały główne siły konspiracji politycznej oraz ognia Podziemnego Państwa Polskiego. Im TON była najbliższa i stanowiła ich naturalne zaplecze kadrowe oraz strukturalne. Po zakończeniu II wojny światowej Związek był przedmiotem walki o dominację w nim między Polską Partią Robotniczą, Polską Partią Socjalistyczną i Stronnictwem Ludowym oraz Polskim Stronnictwem Ludowym, co ujawniło się po wznowieniu jawnej działalności w czasie tworzenia kierowniczych gremiów organizacji nauczycielskiej, w wielkich akcjach politycznych poprzedzających wybory do sejmu, referendum i in. Spora grupa członków i działaczy, którzy do 1939 r. nawet nie sympatyzowali z ZNP, kiedy w 1945 r. znalazła się w tej organizacji, opowiadała się za jej apolitycznością. Kazimierz Maj odpowiadał im „kto nas odbarwia, ten już nas zabarwia”, a Związek powinien być „upolitycznioną grupą apartyjną”. Związek poprzez swój program był zawsze zorientowany politycznie i potwierdzał to w działaniu. W latach Polski Ludowej był zdominowany przez rządzącą Polską Zjednoczoną Partię Robotniczą, ale – korzystając ze znacznego marginesu swobód – urzeczywistniał wiele tradycyjnych celów, służąc polskiej edukacji i nauce oraz członkom tak czynnym zawodowo, jak i emerytom i rencistom. Programowo lewicujący ZNP jest zorientowany na Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych.

Rodzi się pytanie czy najliczniejsza organizacja zawodowa w Polsce, a taką jest Związek Nauczycielstwa Polskiego, może sobie pozwolić na **apolityczne dryfowanie**, czy w okresie trwającej już kilkanaście lat transformacji, przy jawnej niechęci władz i braku zrozumienia przez nie roli i misji nauczycielstwa w życiu narodu i funkcjonowaniu państwa, tłumaczenia materialnej mizerności stanu edukacji i zatrudnionych w niej pracowników permanentną niemożnością finansową, Związek może być obojętnym, ustępować i rezygnować z już uzyskanych pozycji? Czy jest w stanie poderwać siły społeczne (jak w drugiej połowie lat trzydziestych ubiegłego wieku) w naprawie tego, co zostało ze szkodą i krzywdą dla społeczeństwa i nauczycielskiego stanu zepsute?

Stuletnie dzieje Związku dowiodły, że **żadna władza** ani w II RP, ani w PRL czy w III RP **nie sprzyjała trwale Związkowi**, a ten – ilekroć szedł z nią na ścisłą współpracę – tyle razy tracili nauczyciele i w ogóle edukacja. Żadna władza nigdy **niczego nie dawała nauczycielom szczerze i ochoczo**, jeśli sami ze swym Związkiem sobie czegoś nie wywalczyli, a **ważne decyzje państwowe** w sprawach oświatowych i nauczycielskich podejmowane były przed lub **na zakrętach naszych dziejów**. Ilustracją powyższego twierdzenia mogą być następujące przykłady: pragmatyka nauczycielska z 1926 r. uchwalona została bezpośrednio po przewrocie majowym Józefa Piłsudskiego; kolejna z 1956 r. wyprzedziła tragiczne wydarzenia „poznańskiego czerwca” i „popaździernikowej odwilży”; karta praw i obowiązków nauczyciela uchwalona została w 1972 r. po tragicznych wydarzeniach na wybrzeżu (grudzień 1970 r.) i Karta Nauczyciela (26 stycznia 1982 r.) uchwalona została przez Sejm PRL w warunkach stanu wojennego, a prace nad przygotowaniem tego aktu prawnego trwały już od wielu miesięcy. Każda z tych ustaw była w krótkim czasie po jej uchwaleniu nowelizowana i to przez te same składy osobowe, które je uchwały lub Prezydenta RP (1927 r.). Obowiązująca dziś Karta Nauczyciela była już nowelizowana kilkadziesiąt razy. Dokonywały tego wszystkie kolejne Sejmy, począwszy od 1982 r., a kierunki przyjmowanych zmian wskazują, że ośrodki decyzyjne zmierzają do likwidacji tego ważnego aktu regulującego nie tylko status prawny nauczyciela.

Związek **Nauczycielstwa Polskiego** (**nie nauczycieli** jak niektórzy go określali i określają) to organizacja, stowarzyszenie ogółu nauczycieli zespolonych wspólnym celem, wspólną ideą, połączonych więzią koleżeńską wspierających się członków. Związek nie jest statystycznym zbiorem pojedynczych osób zatrudnionych – uprawiających ten sam zawód uczenia kogoś, przekazujących określone wiadomości i umiejętności. Związek to organizacja **w służbie oświaty i nauczycielstwa**, chociaż nie zawsze to odzielenie jest dość wyraźne, a służba to poświęcenie się jakiejś sprawie, to działanie dla wspólnego dobra, dla jakiejś idei, to posłannictwo. Związek od ponad 100 lat służy nauce, oświacie, nauczycielowi, był i jest im pomocny, oddany, przydatny, chociaż nie zawsze mógł być dobry, skuteczny i niezawodny.

Szczególnie w latach II RP używano często pojęcia „**idea związkowa**”, przez co rozumiano oddanie się członków Związku bez zastrzeżeń i wahań służbie dla szczęścia i dobra Ojczyzny. Stanisław Nowak przenosząc służbę dla dobra i szczęścia Ojczyzny na grunt związkowy w dążeniu do zespolenia całego nauczycielstwa szkół powszechnych powiedział w Poznaniu 13 stycznia 1921 r. „... **w Związku nie ma Wielkopolan, Małopolan i tzw. kongresowiaków, są w nim Polacy**”, a przewodniczący Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Poznaniu Kazimierz Mierzwiński dodawał, że zadaniem członków ZPNSP jest „... **rozniecać ogniska pracy narodowej**”. Służba idei związkowej to przyjęcie przez nich obowiązków na rzecz dobra wspólnego (rodziny związkowej) i odpowiedzialności za ich wykonanie w zdyscyplinowaniu (karności), opartym na wolności i swobodzie decyzji, a nie na ślepym posłuszeństwie. Służba idei związkowej wyrażała się także w zamiłowaniu do pracy w organizacji nauczycielskiej, z wiarą i przekonaniem w jej potrzebę i słuszność sprawy. Idea związkowa to odwaga, otwartość wypowiedzi, szczerowość wystąpień i ich zgodność z głoszonymi i uznawanymi przez społeczność członkowską trwałymi wartościami. Służycie idei związkowej oznaczało także dążenie do poprawy bytu materialnego nauczycieli, rozszerzenia ich uprawnień, podnoszenia kwalifikacji zawodowych i umacniania ich autorytetu, organizowanie różnych form pomocy i samopomocy koleżeńskiej.

Nieodłącznym składnikiem służby idei związkowej była **budowa demokratycznego systemu oświatowego** wyrażającego się w szkole wysoko zorganizowanej, jednolitej, bezpłatnej, powszechnej, obowiązkowej, postępowej, międzywyznaniowej i samorządnej z autonomiczną władzą szkolną, wolną od dominacji którejkolwiek partii i supremacji duchowieństwa oraz zmiennych wartości politycznych i ideologicznych.

W początkowym okresie działalności pod **zaborem rosyjskim** głównym zadaniem organizacji nauczycielskiej było **doprowadzenie do spolszczenia szkoły „z języka i ducha”, a w Poznańskim – po zwycięskim powstaniu wielkopolskim – sprawne przejście szkolnictwa z rąk niemieckich i nadanie mu polskiego charakteru.**

Służąc nauczycielstwu Związek zawsze troszczył się o doskonalenie moralne i zawodowe członków Związku. **Nauczyciel miał być samodzielny, poszukujący, dobrze wykształcony, stale doskonalący się, godnie uposażony, o należnym statusie prawnym, służbowym, społecznym o uznanym autorytecie wśród rodziców, w środowisku, przez uczniów i współkolegów.** Za takim ustrojem, taką szkołą i tak usytuowanym nauczycielem opowiadał się generalnie Związek. Takich rozwiązań domagał się podczas Sejmu Nauczycielskiego, tego dopilnowali – jeśli chodzi o charakter szkoły – parlamentarzyści związkowi w Sejmie i Senacie II Rzeczypospolitej, począwszy od Konstytucji marcowej 1921 r. W trosce o zawodowe doskonalenie nauczycieli Związek organizował kursy, seminaria, wieczory dyskusyjne, zjazdy, kongresy, konferencje rejonowe, Wyższe Kursy Nauczycielskie, Instytuty Pedagogiczne, Studia Wiedzy Pedagogicznej, Wyższą Szkołę Pedagogiczną, tworzył biblioteki, prowadził działalność kulturalną i turystyczną, rozwijał ruch regionalistyczny i in.

Od 1919 r. (Sejm Nauczycielski), a przede wszystkim od 1921 r., tj. od skutecznego przeciwstawienia się usiłowaniu wprowadzenia konstytucyjnego zapisu o wyznaniowym charakterze szkoły, Związek był oskarżany o bezbożnictwo i bolszewizm. Jeśli dodamy do tego tzw. *Okólnik Bartla* z 1925 r., narzucający nauczycielom szereg dodatkowych obowiązków nadzorczych nad młodzieżą w spełnianiu przez nią powinności religijnych, a także wobec Kościoła katolickiego, to zrozumiemy przyczyny licznych sporów i wieloletniego konfliktu między nauczycielstwem związkowym a częścią duchowieństwa. Nie pomagały wyjaśnienia i tłumaczenia członków ścisłego kierownictwa Zarządu Głównego i samego Zarządu, że Związek stoi na gruncie zapisu konstytucyjnego, a występował i będzie czynił to nadal przeciw wszelkim usiłowaniom części duchowieństwa zmierzającym do supremacji w szkolnictwie oraz dążeniom do podporządkowania sobie organizacji nauczycielskiej. Do wybuchu II wojny światowej to z większym, to znów z mniejszym nasileniem, ataki na ZNP nie ustały. Ataki nasilały się szczególnie w latach 1930 oraz 1936 i 1937. ZNP zdołał obronić swą niezależność i od połowy lat trzydziestych stał się jednym z ważnych ogniw antysanacyjnej opozycji.

Już w latach dwudziestych XX wieku Związek podejmował wspierane przez społeczeństwo akcje w obronie szkoły powszechnej, organizując „Dni Szkoły Powszechnej”, by nie pozwolić na obniżenie jej poziomu (szczególnie szkoły 7-letniej). W 1925 r. Związek wykorzystywał m.in. myśl Ewarysta Estkowskiego, który głosił, by nie zniżać się do ludu, lecz przez podnoszenie go do warstw oświeconych włączać do jednego ciała narodowego. Zdecydowane działania Związku zmusiły rządzących do wycofania się z prób zmierzających do zniweczenia ustaleń Sejmu Nauczycielskiego.

W całym okresie dwudziestolecia międzywojennego Związek bronił dość skutecznie autonomiczności władz oświatowych, dostosowywał do nich swoją działalność, tworząc pokrywające się z administracją szkolną obwody związkowe (kilka sąsiadujących ze

sobą oddziałów powiatowych). Obwody były ucieczką przed próbami starostów zmierzającymi do całkowitego podporządkowania sobie inspektoratów szkolnych.

Jest niezaprzeczalną prawdą, że kryzys przełomu lat dwudziestych i trzydziestych minionego wieku wywołał wiele negatywnych skutków w sferze edukacyjnej i to zarówno w odniesieniu do uczniów, ich rodziców – a szerzej społeczeństwa – jak i ogółu nauczycielstwa. Czynione wtedy przez władze oszczędności na oświacie też nazywano „łataniem budżetu”. Rządzący odbierali nauczycielom wiele wcześniej wywalczonych przez Związek uprawnień i nakładali na nich nowe obowiązki oraz – kierując się względami pozazawodowymi – stosowali różne ostre formy represji. W pierwszej połowie lat trzydziestych nauczycielom cofnięto 15% dodatek do uposażeń oraz wstrzymano awanse i przegrupowania (tzw. „szczeblowanie” w grupach); w 1932 r. wypłacanie dodatków mieszkaniowych przekazano samorządom, co w praktyce w większości przypadków oznaczało (z braku środków) ich likwidację; w latach 1931–1932 dwukrotnie podwyższone zostały składki emerytalne, co w praktyce obniżało wynagrodzenia o 5%, a podatek dochodowy został podwyższony o 10%, natomiast zatrudnionym na tzw. kresach obniżony został dodatek kresowy o połowę; nauczycielom skasowano dopłaty państwa do lekarstw; okres niezbędny do uzyskania uprawnień emerytalnych wydłużono z 10 do 15 lat; wprowadzono eksploatacyjną formę bezpłatnych praktyk nauczycielskich; w 1933 r. skasowano zwrot opłat szkolnych ponoszonych przez nauczycieli za naukę dzieci w szkołach prywatnych lub samorządowych; wprowadzono dobrowolną subskrypcję pożyczki narodowej w wysokości jednomiesięcznego wynagrodzenia; nowa ustawa uposażeniowa z 1 lutego 1934 r. dała rządowi 14 milionów złotych oszczędności, które przeznaczone zostały na dodatki funkcyjne dobrze opłacanych najwyższych kategorii funkcjonariuszy państwowych. Ta ustawa w odczuciu szerokiej opinii społecznej oznaczała deklasację nauczycieli ustawiając ich płace na pozycji woźnego, a poniżej pozycji kaprała i policjanta. W odniesieniu do nauczycieli znowelizowana ustawa emerytalna wprowadziła krzywdzącą ich kategorię „zdeklarowanej służby zaborczej”, co oznaczało dla tych, którzy pracowali w szkołach w czasie zaborów, obniżenie podstawy wymiaru emerytury o 25%.

Czy trwający już ponad 20 lat proces permanentnego nowelizowania Karty Nauczyciela zawsze na niekorzyść polskich pedagogów nie jest podobny do przedsięwzięć władz z lat trzydziestych?

Wprowadzona w 1933 r. tajna ocena, która „trzymała nauczyciela w poczuciu strachu” stanowiła źródło wzajemnych oskarżeń i atmosfery donosicielstwa. W 1934 r. Premier Rządu prof. Leon Kozłowski przygotował projekt obniżenia obowiązku szkolnego do 4 lat i nałożenia opłat szkolnych w wysokości 10 złotych rocznie od ucznia szkoły powszechnej oraz przywrócenia 8-letniego gimnazjum. Zarząd Główny ZNP zareagował ostro na projekt Premiera stwierdzając, że ewentualne wprowadzenie tych zamierzeń w życie zagrazi niepodległości bytowi Polski i że sama propozycja szefa rządu jest niezgodna z Konstytucją marcową z 1921 r. Premier odpowiedział delegacji ZG Związku, że z tego powodu Polsce nic nie zagraża i Polska się nie zawali, a o Konstytucji wyraził się używając słów niecenzuralnych. Zresztą w niezbyt odległej przeszłości był minister edukacji, według którego na poziomie szkoły podstawowej miała wystarczyć umiejętność czytania i pisania, operowanie czterema działaniami arytmetycznymi oraz posiadanie prawa jazdy. Trzeba zauważyć, że już w 1932 r., a więc w roku wprowadzenia jędrzejewiczowskiej reformy szkolnej poza szkołą było kilkaset tysięcy dzieci w wieku obowiązku szkolnego, że klasy były przepełnione, a mimo to administracja szkolna dokonywała szkodliwych redukcji kadr. Związek nie zgadzał się także na tajną ocenę

pracy pedagogów, określając wytworzoną przez władzę sytuację jako „redukcję godności osobistej i obywatelskiej” nauczyciela. W 1935 r. kierownicy placówek zostali specjalną instrukcją zobligowani do szczegółowego opiniowania nauczycieli, a ci zmuszeni byli do pisania konspektów lekcyjnych, jak słuchacze zakładu kształcenia nauczycieli (seminarium). Władza szkolna z doradcy stała się stale niezadowolonym egzekutorem.

W wytworzonej sytuacji ZNP domagał się powszechnego wycofania wszystkich krzywdzących nauczycieli i szkodliwych dla oświaty decyzji władz. Żądał takich ułatwień przy przejazdach kolejowych, jakie posiadało wojsko (75% zniżki). Na czas wakacji domagał się dla każdego nauczyciela jednego bezpłatnego biletu do dowolnej miejscowości w kraju i z powrotem.

Wszystkie aktywne w ZNP jednostki (w powiatach i okręgach) były bacznie obserwowane nie tylko przez przełożonych, ale także przez policję, a w konsekwencji na podstawie artykułu 51 pragmatyki nauczycielskiej były przenoszone „dla dobra szkoły” do oddalonych od dotychczasowej placówki miejscowości. Działacze ZNP przenoszono najczęściej do środowisk, w których istniały silne ogniwa organizacji nauczycielskich przeciwnych ideologicznie Związkowi. „Dla dobra szkoły” przeniesieni zostali m.in. tacy działacze jak Czesław Wycech i Adam Kołodziej do Chojnic, Marcin Wasyluk do Lubawy, Adam Próchnik do Piotrkowa Trybunalskiego, a następnie do Poznania, Józef Kania, Jan Cichy, Karol Kurpiewski Stefan Pol do Wielkopolski (Kępno, Środa Wlkp. i Poznań).

Przenoszenie nauczycieli – działaczy związkowych miało dezorganizować pracę związkową, co rzeczywiście przejściowo występowało, ale w nowych środowiskach „zapalali oni ogniska ZNP”.

Związek zyskiwał coraz szersze poparcie i to nie tylko wśród nauczycielstwa. Podejmował wiele działań, organizując samopomoc i pomoc członkom organizacji, tak czynnym jak i emerytom oraz wdowom i sierotom, powołując Fundusz Wdów i Sierot im. Stanisława Nowaka, Fundusz Pośmiertny, Fundusz Bezrobocia, Fundusz Samopomocy Leczniczej, Fundusz Obrony Prawnej, Centralny Fundusz Kredytowy, Kasy Pożyczkowe. Chlubą solidarności związkowej było wzniesione – za środki pochodzące z samoopodatkowania się członków – Sanatorium Przeciwgruźlicze dla Nauczycieli (1926 r.), gmachy siedzib ZG ZNP i kompleks budynków Wydziału Wydawniczego i „Naszej Księgarni” oraz Bursy dla Dzieci Nauczycielskich.

Cenioną przez nauczycieli pomocą były organizowane różne formy dokształcania i doskonalenia nauczycieli od Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich (pierwszy odbył się w 1913 r.) poprzez Wyższe Kursy Nauczycielskie, Instytut Pedagogiczny ZNP, przygotowywanie nauczycieli do egzaminów kwalifikacyjnych, Kursy Pedagogiki Praktycznej. Poradnictwo Psychologiczno-Pedagogiczne, wydawanie kilkudziesięciu czasopism o treści metodycznej, pedagogicznej i organizacyjnej, powołanie Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia”, działalność sekcji związkowych i zawodowych, organizowanie turystyki.

Ogniwa i działacze związkowi uczestniczyli aktywnie w pracach społecznych w swoich środowiskach, tworząc biblioteki, pracując w towarzystwach kulturalnych, w spółdzielczości, w organizacjach wyższej użyteczności publicznej i organizacjach patriotycznych. Nauczycielstwo związkowe stanowiło główny trzon organizacyjny Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych. Wielu działaczy najstarszego i starszego pokolenia, wcale nie z tęsknoty do PRL, z łezką w oku wspomina okres odbudowy szkolnictwa po zniszczeniach wojennych, zaangażowanie nauczycieli w likwidacji analfabetyzmu oraz w akcji budowy 1000 szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego. Z żalem jednak mówią

o zbyt łatwym wyzbywaniu się licznych obiektów po byłych szkołach (często tysiącłatkach) na rzecz innych pozaoświatowych instytucji, w tym prywatnego biznesu. Ze smutkiem podają przykłady zamykania małych szkół i przedszkoli i przekazywania ich w ręce różnych fundacji i ogniw niepublicznych, co powoduje dodatkowe obciążenia finansowe niezamożnych rodziców, którzy – mimo konstytucyjnego zapisu o bezpłatności kształcenia – świadczą na szkołę, bo chcą ją mieć blisko, a ta placówka jest często ostatnią integrującą całe środowisko. Nowym społecznym gospodarzom tych placówek zależy na pozyskiwaniu możliwie taniego nauczyciela. Taki jest osiągalny często bez kwalifikacji albo z najniższym przygotowaniem zawodowym, ale to dotyczy także samorządów gminnych. W latach trzydziestych minister J. Jędrzejewicz wypowiadając się o wynagrodzeniach nauczycielskich stwierdził, że tym „chłopakom wystarczy sto kilkadziesiąt złotych”, a jeden z organizatorów „niepublicznej” szkoły w ofercie prasowej głosił, że „potrzebny jest nauczyciel z krową”, wychodząc prawdopodobnie z założenia, iż krowa wyżywi się przynajmniej od wiosny do jesieni na miedzy i w przydrożnym rowie i będzie główną żywicielką nauczyciela i jego rodziny, a pedagog może pracować za kilkadziesiąt złotych miesięcznie.

Nasuwa się pytanie, czy dzisiejszym samorządom zależy na nauczycielu z wysokimi i najwyższymi kwalifikacjami. Sądzę, że sytuacja finansowa wielu gmin zmusza ich władze do szukania taniego nauczyciela. Czy to ma służyć wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci na wsi? Powszechnie wiadomo, że szkoła nauczycielem stoi, a dobra szkoła musi mieć dobrego, dobrze przygotowanego nauczyciela – fachowca.

W latach odbudowy szkolnictwa, jego rozbudowy, reformowania oraz prób unowocześniania, a także w warunkach transformacji Związek prowadził różnorodną działalność służącą szkole, nauczycielstwu i samej organizacji nauczycielskiej (WKN, kursy, konferencje rejonowe, szkolenie ideologiczne, samokształcenie, studia wiedzy pedagogicznej, Instytuty Pedagogiczne (Warszawa, Wrocław, Katowice), Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP, wydawnictwa związkowe, sanatoria, domy nauczyciela, wczasy, turystykę krajową i zagraniczną, różne fundusze samopomocowe i pomoc kredytową szczególnie na cele mieszkaniowe, Kasy Zapomogowo-Pożyczkowe, chóry, zespoły twórcze i szereg innych form). Związek w odczuwalnym dla ogółu członków wymiarze zaspokajał ich zróżnicowane potrzeby, a czynił to dlatego, że władze oświatowe nie poczuwały się do obowiązku rozwiązywania wielu spraw natury socjalnej i ekonomicznej.

Pluralizm związkowy i polityczny okresu międzywojennego oraz lat wojny i okupacji napotykał na trudności realizacyjne w warunkach, w których decydowała jedynie słuszna siła w postaci partii robotniczej, a wszelkie próby kontynuacji systemu sprzed 1939 r. skazane były na niepowodzenie. Związek – jak to już zaznaczyliśmy – potrafił jednak chociaż w szczątkowej formie uchronić szereg demokratycznych ogniw społecznej działalności (sekcje, komisje, samokształcenie, uprawnienia statutowe itp.), prowadził własne agendy usług socjalnych, pedagogicznych i gospodarczych, dzięki czemu już w 1980 r. odbudował w bardzo krótkim czasie swe tradycyjne struktury, a po odwołaniu stanu wojennego rozwinął przy znacznie mniejszej liczbie członków pełną tradycyjną działalność w warunkach pluralizmu związkowego.

W 1935 r. w Związku nastąpiła ewidentna zmiana pokoleniowa i ideologiczna. Do głosu doszli prześladowani przez sanację działacze politycznie zorientowani na ruch ludowy i socjalistyczny. Doszło do widocznej zmiany taktyki działalności związkowej. Ilustracją nadchodzących zmian może być wypowiedź Prezesa ZNP S. Nowaka, który na Krajowym Zjeździe Delegatów w lutym 1936 r. powiedział: „Zdać sobie musimy sprawę, iż taktyką obrony zdołamy jedynie uratować stan, jaki mamy dziś. A stan ten jest katastrofalny. Musimy z taktyki obrony przejść do aktywnej realizacji programu

związkowego, naprawić wszystkie szkody, jakie wyrządzono szkole i nauczycielowi, a program musi stać się własnością całego społeczeństwa, wszystkich Stowarzyszeń”.

Stwierdzenia S. Nowaka były nie tylko oceną istniejącego stanu, ale zapowiadały gruntowne zmiany strategii i działalności związkowej. To, co działo się w oświacie polskiej we wspomnianym okresie, nie może nie wywoływać smutnej refleksji działaczy oświatowych i związkowych w odniesieniu do współczesności i niedawnej przeszłości. A przecież pod hasłem pomocy rodzinie zgłaszane są nowe pomysły, które mogą prowadzić do demontażu systemu oświatowego, osłabienia wpływu państwa na wychowanie i zdjęcie z niego odpowiedzialności za edukację najmłodszych. Takie zmiany wcale nie prowadzą do „potania państwa”, ale są kolejną próbą przekazywania edukacji najmłodszych za pieniądze podatników w ręce „niefachowców”. Wydaje się, że znaczna część społeczeństwa nie jest świadoma zagrożeń, jakie niesie za sobą likwidacja małych szkół na wsi, zamykanie przedszkoli, komercjalizacja i prywatyzowanie kształcenia wczesnoszkolnego i w wieku obowiązku szkolnego z dofinansowaniem z budżetu państwa, zapowiadana likwidacja Karty Nauczyciela i in. przepisów regulujących status służbowy, prawny, materialny i społeczny nauczycieli.

Skoro środowisko oświatowe nie było i nie jest w stanie obronić dotychczasowego stanu posiadania, to musi uczynić „coś”, co doprowadzi do świadomości wszystkich pracowników szkolnictwa i nauki skalę zagrożeń, ale i odpowiedzialności ich samych za doprowadzenie obiektywnych informacji do wiadomości społeczeństwa. Związek stosował w swych stuletnich dziejach wiele skutecznych form współdziałania z siłami społecznymi (akcje w obronie szkoły powszechnej 7-letniej, wiece, protesty, konferencje i seminaria, kongresy, strajki – te ostatnie jako ostateczność). „Czasy zmieniają się i my zmieniamy się z nimi” mówi łacińska sentencja. Czy nie powinniśmy dokonać zdecydowanej zmiany, by nie tracąc z pola widzenia naszej przeszłości wnieść coś nowego – jak to mówią politycy **dokonać ucieczki do przodu**, przedłożyć nowy program, uzyskać jego akceptację społeczną nie tylko samego środowiska zawodowego, ale wszystkich zainteresowanych sił społecznych. A musi to być program atrakcyjny, realny i racjonalny, tj. odpowiadający naszym potrzebom i możliwościom.

Związek powinien – pozostając wierny tradycji i służąc idei związkowej nie negując zasady pluralizmu – stawać się bardziej ogniwem scalającym wszystkich pracowników sfery edukacji i nauki. Powinien być organizacją szerokiej solidarności zawodowej, bronić, ale być więcej rzecznikiem nie tylko spraw zawodowych reprezentowanego środowiska, ale całokształtu spraw edukacji i nauki. Związek będzie silny mocą swych ogniw i działaczy terenowych, ale musi także umieć wsluchiwać się w zbiorową mądrość członków oraz w głosy innych grup zawodowych i społecznych. Związek musi umocnić koleżeńską międzypokoleniową więź wśród członków. Nie pozwólmy podzielić się przez kogokolwiek. Podzieleni będziemy słabsi.

Warszawa, 28 marca 2006 r.

B. Grześ

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2006, nr 1-2
PL ISSN 0033-2178

ANDRZEJ CWER
Wołomin

WYCHOWANIE OBRONNE MŁODZIEŻY POLSKIEJ W XVIII STULECIU

TYTUŁEM WSTĘPU

Ruch postępowo-reformatorski drugiej połowy XVIII wieku zbiegł się w Polsce chronologicznie z zagrożeniem od zewnątrz bytu państwowego Rzeczypospolitej, wskutek czego sprawa obrony narodowej i przygotowania do niej społeczeństwa, głównie młodzieży, wysunęła się na jedno z czołowych miejsc w ówczesnej problematyce, nadając specyficzne zabarwienie polskiemu Oświeceni¹. Rzeczpospolita była za słaba gospodarczo, miała zbyt wąską organizację państwową, aby wystawić stałą armię wyszkoloną w oparciu o instytucjonalne formy edukacji wojskowej lub pokusić się o odpowiednio wysoką liczbę żołnierzy zaciężnych, mogących podjąć europejskiemu wyścigowi zbrojeń. Szlachta broniła się przed nowymi obciążeniami na rzecz obronności kraju, protestowała przed poborem czy werbunkiem swych poddanych chłopów. Od dawna postulowana „aukcja wojska”² miała szansę realizacji jedynie przy przebudowie skostniałej, niewydolnej maszyny państwowej, na efekty której należałoby jednak poczekać. Rzecznicy reform nigdy nie tracili z oczu tego celu, równocześnie jednak zwracali się ku rozwiązaniom tańszym, szybszym i pozornie prostszym – oparcie obrony narodowej na

¹ Nazwa Oświecenie jest pochodzenia niemieckiego; przyjęła się i ustaliła w Niemczech w XVIII w. (*Aufklärung*); we Francji spotykamy się z określeniem *siècle des lumieres* – wiek oświeceniowy oraz *le siècle philosophique* – wiek filozoficzny, odpowiednikiem którego w Polsce jest określenie używane m.in. przez Krasickiego: *wiek filozofii*; w literaturze angielskiej występuje pojęcie *the spirit of rationalism*; w nauce amerykańskiej spotykamy się z terminem „*enlightenment*”, natomiast w Rosji dla określenia głównych zjawisk życia wieku XVIII przyjęła się nazwa „*proswieszczeniye*” – A.C.

² Aukcja (łac. *auktio*): pomnożenie, powiększenie stanu np. wojska – *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1860, T. II, s. 452.

elemencie obywatelskim, na odpowiednio przygotowanym społeczeństwie. Proces ten zamierzali rozpocząć od młodzieży.

Mówiąc o żywiole obywatelskim należy dokonać stosownych wyjaśnień. W języku ówczesnej publicystyki, a nawet w zapisach ustawodawczych termin „obywatel” ma podwójne znaczenie. Jedno konkretne – dla określenia cieszącego się pełnią praw politycznych szlachcica; drugie pod względem prawniczym puste – na określenie każdego mieszkańca Rzeczypospolitej. Rozbieżność pojęć podciąganych pod nazwę „obywatel” jak i analogiczna rozbieżność pojęć zaliczanych do miana „narodu” (naród szlachecki i ogół mieszkańców) jest znamieną dla sprzeczności epoki, epoki, wokół której będziemy się obracali. Jednak gdy w rozważaniach będziemy mówili o wychowaniu obronnym społeczeństwa, powoływaniu obywateli pod broń, to niezależnie od tego, czy kwestie te będą dotyczyć „obywateli szlachty” czy „obywateli mieszkańców”, intencją dywagacji będzie koncepcja armii oparta na elemencie, który świadomie podejmie obowiązek obrony ojczyzny, swego ogniska domowego, swojej własności itd. Tę „obywatelską” armię przeciwstawiano „ślepo posłusznej” armii władców absolutnych czy „żywiłowej” armii zaciężnej. Wielkim atutem tej siły zbrojnej miała być jej tania (niepłacenie stałego żołdu, nieodrywanie mieszkańców od pracy produkcyjnej), powszechność przygotowania do obrony społeczeństwa na wypadek zagrożenia niepodległego bytu państwowego. Niejasną i nie do końca sprecyzowaną sprawą pozostawała kwestia „obywatelskości”. Jak wcześniej zasygnalizowano, żołnierz-obywatel w intencji projektodawców miał wnosić do wojska element entuzjazmu i świadomości. W tym miejscu nasuwa się jednak pytanie, o co miał walczyć z entuzjazmem „obywatel-mieszkaniec”, ubrany w mundur chłop pańszczyźniany? Ale jest to temat wykraczający poza ramy niniejszych rozważań.

Reformatorzy w projektach wychowania wojskowego społeczeństwa odwołując się do „czynnika obywatelskiego” sięgali równocześnie do dwóch rezerwarów ludzkich: „narodu szlacheckiego” i mas chłopskich. Kryło to w sobie głęboką wewnętrzną sprzeczność. Nadal funkcjonował mit, że masa szlachecka posiada w sobie jeszcze walor militarny i złudzenie ówczesnej doby, że sprawę włościańską można rozwiązać humanitarnym frazesem bez radykalnych posunięć prawno-administracyjnych, spychały zagadnienie obywatelskiej siły zbrojnej na manowce doktrynerstwa. Aby znaleźć werbalne pokrycie dla tej niezgodności, wysilano całą moc argumentacji. Z konieczności obrony narodowej wyciągano najśmielsze, jak na owe czasy, postulaty w sprawach społecznych, starano się trafić do patriotyzmu szlachty, do jej interesu związanego z bytem państwa. Można do zagadnienie także odwrócić. Rzecznicy przebudowy struktur społeczno-administracyjno-gospodarczych wysuwali argumenty militarne, jako mogące najsilniej przemawiać do świadomości, rozsądku szlachty i skłonić ją do ustępstw. Podkreślić należy dwie sprawy: ruch reformatorski oraz zagadnienie żołnierza-obywatela, będące ze sobą ściśle sprzężone i pozostającą między nimi interakcją przyczynową.

Niemile sąsiadom mniej lub bardziej udane próby reform wewnętrznych spowodowały wzrost zagrożenia zewnętrznego, który z kolei radykalizował sytuację wewnętrzną i zmuszał do sięgania po środki mające w mniemaniu animatorów ruchu reformatorskiego zapobiec nadchodzącemu szybkimi krokami nieszczęściu narodowemu. Z tego smutnego faktu coraz bardziej zdawały sobie sprawę realnie postrzegające polską rzeczywistość „oświecone” odłamy społeczeństwa.

Jednak do połowy osiemnastego stulecia w lamusie instytucji obronnych znajdowała się zardzewiała, lecz wciąż żywa oraz otaczana pietyzmem i szacunkiem koncepcja obywatelskiej siły zbrojnej, która w ramach wąskiego, szlacheckiego pojęcia narodu opierała się szerokiej podstawie powszechnej powinności wojskowej. Pospolite ruszenie, bo

o nim jest mowa, które praktycznie od wieku XVII ulegało sukcesywnej destrukcji, długo jeszcze w świadomości „panów braci” uchodziło za *summum praesidium ac robur* piersi szlacheckich. Formacja ta wspomagana wojskami najemnymi, zaciężnymi autoramentu krajowego i cudzoziemskiego oraz nielicznymi oddziałami wojsk nadwornych króla, była strukturą przestarzałą, przeżywającą swój wewnętrzny kryzys i nie odpowiadającą potrzebom obronnym państwa. Pierwsze zauważalne symptomy nadciągającego kryzysu tego rodzaju oddziałów zbrojnych datują się już od połowy piętnastego stulecia. Dobitnie dowiodła tego m.in. klęska wojsk polskich złożonych przede wszystkim z tego typu wojska we wrześniu 1454 r. w bitwie pod Chojnicami podczas wojny trzynastoletniej z Zakonem Krzyżackim. Wymagała ona głębokich, szybkich rekonstrukcji zarówno w organizacji, wyszkoleniu, dowodzeniu, jak i w doposażeniu w technikę wojenną. Stanowiła jednak dla szlachty istotny instrument nacisku, walki politycznej, środek zdobywania i utrzymywania przywilejów. Z tego względu niemal bez żadnych zmian, mimo prób ich podejmowania, dotrwała do końca Rzeczypospolitej Szlacheckiej.

Rozwój gospodarki towarowej i powstawanie folwarków wzmocniło szlachtę ekonomicznie i zmieniło w zasadniczy sposób jej tryb życia. Charakterystyczne staje się większe zaangażowanie „zawodowych” żołnierzy w kierunku sprawniejszego zarządzania posiadanym majątkiem ziemskim, gospodarstwem, w celu optymalizacji dochodów z produkcji zboża na eksport, po wkroczeniu na chłonne rynki zachodnie, przenikanie na obszar Polski nowych nurtów kultury europejskiej, krzepnięcie systemów szkolnych – wszystko to powodowało stopniowe zanikanie ideału rycerza i modelu jego wychowania. Dotychczasowe rycerstwo przekształca się w tzw. szlachtę (rycerzy-ziemian), ludzi wywodzących się ze stanu rycerskiego. Wojna dla tej klasy przestała być głównym źródłem korzyści. Podstawowym jej obowiązkiem, poza gospodarką folwarczną³, opartą na pracy pańszczyźnianej chłopów, była służba w pospolitym ruszeniu. Szlachcic-ziemianin pochłonięty przede wszystkim własnym gospodarstwem, produkcją żywności, stawał się niechętny służbie wojskowej i coraz słabiej był do niej przygotowany. Posiadane przywileje zwalniały go praktycznie z większości podatków na rzecz skarbu państwa a dysponując licznymi prerogatywami zajmował ważną pozycję społeczną w Rzeczypospolitej. Jedyny obowiązek, jaki ciążył na tej warstwie, to służba w pospolitym ruszeniu, które w XVIII wieku nie posiadało już prawie żadnego znaczenia wojskowo-obronnego. Zresztą i ta forma „udziału” szlachty w wojnach uważana była przez nią – w schyłkowym okresie I Rzeczypospolitej – za nadmierną ofiarę. Mimo iż pospolite ruszenie przynosiło więcej problemów jak korzyści, to jednak w chwilach „grozy narodowej” nadal odwoływano się do tej instytucji. Przykładem może być ograniczony udział szlachty w insurekcji kościuszkowskiej z 1794 roku. Część szlachty uznała wówczas, że w czasie walki zbrojnej o wolność dopuszczalna jest współpraca „rycerstwa” z warstwami plebejskimi („pospółstwem”).

Ogólny rozwój gospodarczy wpływał korzystnie na stabilizację ekonomiczną i umocnienie polityczne szlachty. Stawała się ona coraz bardziej aktywna, samodzielna i antymagnacka. Stopniowo kształtował się w Rzeczypospolitej ustrój, określany jako

³ Gospodarka folwarczna, wielkie gospodarstwo rolne funkcjonujące pomiędzy końcem XIV a XVIII w., nastawione na masową produkcję przeznaczoną na zbył, oparte na obowiązku świadczenia pańszczyzny (praca przymusowa chłopów na rzecz właścicieli ziemskich w zamian za nadział gruntu); w dobie Odrodzenia folwark pańszczyźniany stał się dominującą formą produkcji rolniczej; na mniejszą bądź większą skalę cała środkowa i wschodnia Europa wkroczyła w tę formę gospodarowania i związanego z nią tzw. wtórnego poddaństwa; proces ten nie objął natomiast zachodniej Europy.

tw. demokracja szlachecka⁴. Opacznie pojmowana, nadmiernie wykorzystywana głównie do celów partykularnych wąskich elit społecznych stała się przysłówiowym *gwoździem do trumny* Rzeczypospolitej.

Pospolite ruszenie – główna siła obronna państwa, tak charakterystyczne dla okresu późnego średniowiecza, traciło z wolna znaczenie militarne, ulegało stopniowej destrukcji, stając się anachronizmem w skali europejskiej.

Wraz ze zmianą dotychczasowego sposobu bytowania, ewoluował także dotychczasowy ideał wychowania rycerskiego w kierunku ideału szlachecko-ziemiańskiego, który praktycznie w nie zmienionej postaci przetrwał niemal do końca osiemnastego stulecia, mimo ustawicznych konfliktów zbrojnych, jakie trawiły Rzeczpospolitą w XVII wieku. Jednak szlachectwo – co należy podkreślić – to nie to samo co idea rycerska. Występuje w tym przypadku dość istotna różnica. Rycerstwo tym różniło się od szlachectwa, że rycerzem nikt się nie rodził, tak jak szlachcicem. Do szlifów rycerskich dochodziło się długą i trudną drogą, nie zawsze uwieńczoną sukcesem.

Uporczywe przywiązanie szlachty do tej archaicznej formy wojowania (pospolite ruszenie) i zbiorowa autosugestia, iż przedstawia ona lub może reprezentować realną potęgę, miały wielowiekowe przyczyny. Cały gmach przywilejów i prerogatyw stanu szlacheckiego teoretycznie opierał się na rycerskiej powinności i był za „daninę krwi i wysiłku”, wobec czego nie uchodziło, przynajmniej otwarcie, zrywać z tą fikcją. Szlachta krytycznie i z nieukrywanym niepokojem patrzyła na liczebnie duże, profesjonalnie wyszkolone, stałe wojsko zawodowe. Niechęć ta wynikała z obawy, iż stanie się ono narzędziem *absoluti domini* panujących oraz z chorobliwego oporu przed dodatkowymi świadczeniami na rzecz obronności. Bardzo trafną, oddającą ówczesne realia charakterystykę przygotowania wojskowego i stosunku większości szlachty i magnaterii do obowiązku wojskowego zawarł w swej pracy oficer artylerii, historyk wojskowości, jeden z pionierów studiów na historię polskiej wojskowości Józef Głębocki. Pisał: *Nieźle jeszcze szło, kiedy teoria wojskowa odbywała się przy obozowym ognisku, lecz w pokoju kto chciał się mozolić nad dziełami zagranicznymi obejmującymi postęp sztuki wojennej, coraz nowszą taktykę i świeże wynalazki. Dlatego też z najświetniejszych zwycięstw nigdy nie umiano osiągnąć rozległych korzyści, a przecież jak oręż popiera politykę tak polityka orężem kierować powinna...*⁵. Konserwatywna warstwa wpatrzona w przeszłość i z wolna tracąca kontakt ze światem zewnętrznym, poczucie rzeczywistości, pieściła wciąż złudzenie, że jednak gdy w razie potrzeby szlachta na koń wsiądzie, to cudów dokáže. Koncepcja ta, mimo że niewykonalna w praktyce, funkcjonowała w mentalności szlacheckiej, ciągle obecna była w polskiej publicystyce i ustawodawstwie XVIII wieku. Dla porządku wypada zasygnalizować, że ostatnią na większą skalę, nieudaną próbę wskrzeszenia w czystej postaci staropolskiej wojskowości podjęto podczas Konfederacji Barskiej (1768). Po tragizmie barskim sprawy wojska i obronności znajdowały się w centrum uwagi króla, dworu, miały swoje odzwierciedlenie w pracach sejmowych. Szereg twórczych pomysłów, propozycji, myśli z obszaru wychowania (moralnego, oby-

⁴ Demokracja szlachecka – jedyny w Europie ustrój (od późnego średniowiecza), zgodnie z którym mieszkańcy Rzeczypospolitej pochodzenia szlacheckiego mogli uczestniczyć w sprawach politycznych państwa i który gwarantował wolność wyznania, majątku, ograniczał i określał zakres władzy królewskiej, tworzył podstawy i ramy dobrowolnej, trwającej 400 lat, unii dwóch niezależnych państw, Polski i Litwy.

⁵ J. T. Głębocki, *Wywód o szkołach rycerskich czyli wojskowych w Polsce w ciągu dziejowym*, Kraków 1866, s. 11–12; zob. też: T. Korzon, *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce, t. III*, Warszawa 1928, s. 48; A. Sujkowski, *Szkoły wojskowe piechoty w Polsce XVI–XIX w.*, w: „Przegląd Piechoty” 1929, nr 10, s. 20.

czajowego i fizycznego) zawierały publikowane traktaty wyższych dowódców, urzędników państwowych, myślicieli. Wobec coraz bardziej realnie rysującej się groźby utraty suwerenności teorię powszechnej obrony państwa w zmodyfikowanej postaci, bardziej przystającą do rzeczywistości społeczno-politycznej lansował między innymi Andrzej Maksymilian Fredro, którego dzieła stanowiły ewangelię dla mas szlacheckich i doczekały się licznych wznowień w XVIII wieku. W wydanych w roku 1789 *Potrzebnych konsyderacjach...* autor mocno eksponuje znaczenie osobistej powinności szlachty, mieszczaństwa i włościan w obronie kraju. Każdy ma te same obowiązki względem Ojczyzny bez oglądania się na urodzenie, pisał, a w dalszej części dzieła podkreślał znaczenie szkoły dla obronności, przygotowywania do niej społeczeństwa od lat najmłodszych, przez ćwiczenia fizyczne, wsparte elementarną wiedzą wojskową⁶. Poglądy Fredry nie były obce również innym teoretykom „złotej wolności” w osobach Stanisława Szczuki czy hetmana Wacława Rzewuskiego, a nawet w pewnym stopniu solidaryzował się z nimi zwolennik stutysięcznej armii stałej – Stanisław Leszczyński⁷. Nad mizerią edukacji wojskowej w Rzeczypospolitej mocno ubolewał m.in. ówczesny kanclerz wielki koronny Andrzej Stanisław Załuski w swych wystąpieniach skierowanych do polskiej oświeconej magnaterii. Podkreślał w nich ważność, niezbędność instytucjonalnego kształcenia młodzieży w rzemiośle wojskowym przez wysoko kwalifikowanych specjalistów. Przykładem głębokiej troski o poziom przygotowania zawodowego kadry dowódczej jest list z 29 maja 1745 roku skierowany do wojewody lubelskiego z okresu panowania Augusta III Sasa – Tomasza Zamoyskiego, w którym sugeruje podjęcie konkretnych działań mogących rozwiązać ten palący problem. Proponuje, by: *profesorów dobrych, we wszystkich naukach (wojskowych i cywilnych – A.C.) zupełnie wyćwiczonych, z cudzych krajów zaciągać, co bez kosztu i kłopotu być nie może, albo młodź akademicką do cudzych krajów posyłać, wybrawszy takie subiekta, w których większa wydaje się sposobność i otwartzszy umysł, ażeby im tam spadła ta fatalna łuszcza z oczu, która nie dopuszcza discernere dobrych i prawdziwych w naukach postępów, co się łatwiej i z mniejszym nakładem stanie [...] WMM Pan obaczysz z pociechą „uberis studiorum fructus et frequentiam” uczących się, którzy z całej Polski „confluent” tam, gdzie „vera scientia invitabit scire cupientes”*⁸. Interesująca w swej wymowie i warta zacytowania jest także wypowiedź na temat stanu polskiej edukacji, myśli wojskowej z początków wieku XVIII Zygmunta Kaczkowskiego – *Piszę o wszystkim, ale o wojsku jak najmniej; nie umięją niekiedy i rzeczy nazwać jej właściwym imieniem*⁹. Sytuacja ulegała stopniowej poprawie od lat trzydziestych XVIII w. Miało to związek z przenikaniem do kraju nowych prądów kulturowych z zachodniej Europy związanych z epoką Oświecenia, rozwojem sztuki i techniki wojennej w następstwie licznych konfliktów zbrojnych (np. wojna północna 1700–1721). Postulaty objęcia przygotowaniem obronnymi szerokich rzesz polskiego społeczeństwa znajdowały swoje odzwierciedlenie w zapisach sejmowych (Sejmy 1736 i 1764 r.), reasumujących wcześniej wysuwane mniej lub bardziej śmiałe plany reform

⁶ Zob. A.M. Fredro, *Potrzebne konsyderacje około porządku wojennego i pospolitego ruszenia*, Warszawa 1789, s. 105 i nast.

⁷ S. S z c u k a, *Eclipsis Poloniae*, wyd. X. Kluczycki, Kraków 1902, s. 119; W. R z e w u s k i, *Myśl w terażniejszych okolicznościach Rzeplitej*, 1756 (b.m.w.); S. L e s z c z y ń s k i, *Głos wolny*, wyd. A. Rembowski, Warszawa 1903, s. 43.

⁸ List ten został ogłoszony przez B. Suchodolskiego w *Nauce polskiej w okresie Oświecenia* (Warszawa 1953, s. 170–177), fragmentarycznie cytuje go również M. C h a m c ó w n a w monografii: *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kollątaja 1777–1786*, Wrocław–Warszawa 1957, s. 19–20.

⁹ Z. K a c z k o w s k i, *Tradycje rycerstwa polskiego*, w: „Sfinks”, Warszawa 1917, nr 10–12, s. 23.

wojskowych¹⁰. Wysiłki czynione przez część cywilnych autorów nowatorskich i cennych projektów przeobrażeń w praktyce wychowania żołnierskiego, wsparte działaniami postępowej kadry dowódczej, rozumiejącej i akceptującej potrzebę dokonania przewartościowań w koncepcjach edukacji wojskowej, przyniosły po części zakładany efekt. Wiele z wysuwanych postulatów i idei stopniowo znajdowało trwałe miejsce w świadomości decydentów ówczesnego życia politycznego, środowiska wojskowego, przenikały także do umysłów ludności cywilnej. Należy do nich niewątpliwie zaliczyć ukształtowanie w społeczeństwie umiłowania wolności, rozumienia pojęcia ojczyzny i jej obrony (słynne hasło: *za króla i ojczyznę – bij zabij*), potrzeby konsolidacji, ofiarności na rzecz kraju w sytuacjach zagrożenia niepodległego bytu, męstwo i odwaga na polu walki, wytrzymałość na trudy i znoje wojenne, honor osobisty, wierność religii i Kościołowi katolickiemu. Wracano werbalnie do idei armii, która *dała Rzeczypospolitej wielkość i stawę*¹¹. Wartości te były wyróżnikiem rodzimego stanu „rycerskiego” i żywo funkcjonowały w ideologii szlacheckiej. Znacznie gorzej rzecz przedstawiała się o sferze urealnienia, w konkretnym wymiarze instytucjonalnym, szkoleniowym – projekty te, uchwały pozostały, rzecz prosta, w sferze projektów, na papierze, ale stanowiły – co należy podkreślić – prawny punkt zaczepienia na przyszłość.

WYCHOWANIE WOJSKOWE MŁODZIEŻY WIEKU OŚWIECENIA – TEORIA I PRAKTYKA

Schyłek wieku XVII i I poł. XVIII to okres stagnacji gospodarczej, marazmu społeczno-politycznego i kulturalno-oświatowego w Rzeczypospolitej. Polska jawiła się w Europie jako kraj rolniczy, w gospodarce którego dominowała renta odrobnikowo-pańszczyźniana. Inne formy, jak np. obrót towarowo-pieniężny, znajdowały się w formie szczątkowej. W osiemnastym stuleciu pogłębia się pauperyzacja ludności wiejskiej, wzrastają obciążenia podatkowe na rzecz państwa i Kościoła. Stopniowa zmiana systemu gospodarowania – przechodzenie na czynsz – w Polsce nastąpiła dopiero w II poł. XVIII wieku. Początkowo objęła wielkie latyfundia, dobra kościelne i niektóre królewskie państwa. Przyniosła w efekcie wzrost obrotów pieniężnych, przyczyniając się do rozwoju przemysłu i handlu¹². Jednak, podobnie jak w minionych okresach, także w XVIII w. podstawą ustroju rolnego była zróżnicowana obszarowo szlachecka własność ziemska. Obok średnich majątków szlacheckich istniały olbrzymie latyfundia magnackie oraz wielkie posiadłości kościelne. Latyfundia magnackie, obejmujące wielkie przestrzenie i rozrzucone po terenie całej Rzeczypospolitej, nabierały charakteru niemal odrębnych państewek, przypominających ówczesne drobne państewka Rzeszy Niemieckiej. Magnaci posiadali swych własnych urzędników, a niekiedy i dyplomatów, dysponowali niezależną siłą zbrojną. Wobec sąsiadów zachowywali się niemal jak udzielni władcy, prowadzili rokowania, toczyli wojny, dokonywali aneksji dóbr, uprowadzeń poddanych. W okresie, kiedy Polskę ogarniała feudalna anarchia – korzystali z praktycznie nieograniczonej władzy prawodawczej, administracyjnej i sądowniczej, rządząc się jak władcy absolutni. W polskim społeczeństwie występowało bardzo widoczne rozwarstwienie społeczne i silne antagonizmy pomiędzy warstwami społecznymi.

¹⁰ *Volumina Legum* t. VI, s. 657; t. VII, s. 76.

¹¹ T. Hołówkó, *Oficer polski*, Warszawa 1921, s. 24.

¹² J. Topolski, *Gospodarka*, w: *Polska w epoce Oświecenia; państwo – społeczeństwo – kultura*, pod red. B. Leśniodorskiego, Warszawa 1971, s. 183–204.

Wskutek licznych konfliktów zbrojnych, uczestnikiem których był nasz kraj – od 1648 do 1720 Rzeczpospolita była terenem nieustających wojen – zdecydowana większość obszaru Polski została dotknięta poważnymi zniszczeniami wojennymi¹³, w następstwie których często panował głód i zarazy. Katastrofalne rozmiary przybrały budzące powszechną trwogę epidemie w latach 1659–1663 i 1705–1714, dziesiątkujące społeczność i wyludniające znaczne połacie Rzeczypospolitej. Zdarzały się przy tym lata głodu, kiedy w tym rolniczym kraju nie starczało zboża na własne potrzeby ludności. Długoletnie wojny, które przyszło toczyć Rzeczypospolitej, zdeorganizowały do końca system wojskowy i fiskalny. Ciężary wojenne stanowiły jeden z podstawowych czynników rozkładających polską gospodarkę w tym czasie. Panujące stosunki feudalno-pańszczyźniane nie sprzyjały szybkiej odbudowie spustoszonego, zrujnowanego kraju. Rzemiosło i handel z trudem podnosiły się z upadku i kryzysu. Zacofane rolnictwo, zniszczenia wojenne, upadek miast i rzemiosła zahamowały rozwój handlu. Wysokie opłaty celne, tranzytowe skutecznie odstraszały od ziem polskich zagranicznych kupców. Osłabiona gospodarczo i politycznie Polska w 1720 r. straciła na rzecz Prus Szczecin i ujście Odry, a 1740 roku Śląsk, co dodatkowo utrudniło i tak poważnie ograniczoną i niekorzystną dla Polski wymianę handlową z Europą Zachodnią, powodując narastanie kłopotów ekonomiczno-finansowych (brak możliwości zrównoważenia budżetu). Tego rodzaju ciosy wstrząsnęłyby każdą gospodarką – tym silniej odczuła je Polska, która już poprzednio przeżywała trudności ekonomiczne. Symptomy ożywienia w handlu i gospodarce kraju były zauważalne dopiero od II poł. XVIII w. Wystąpiły oznaki stabilizacji rynku wewnętrznego, nastąpiło stopniowe pobudzenie koniunktury ekonomicznej, związanej ze wzrostem zapotrzebowania na zboże i produkty pochodne. I rozbiór Polski skutecznie sparaliżował ten proces.

Ogólny bilans stosunków gospodarczych przełomu siedemnastego i osiemnastego stulecia można określić jako zdecydowanie ujemny. Względna równowaga rozwojowa istniejąca jeszcze w XVI wieku, została z niepoważną szkodą dla dalszego rozwoju gospodarczego Polski załamana. Pojawiające się pewne odosobnione doskonalsze formy gospodarcze, nie wpłynęły znacząco na przemodelowanie istniejącej gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej. Można by przytoczyć przykłady krajów, w których nastąpił podobny regres czy stagnacja w życiu ekonomicznym, to jednak w żadnym z nich hipertrofia folwarku pańszczyźnianego jako formy, której podporządkowane zostały wszelkie inne dziedziny życia gospodarczego, nie wystąpiła w tak rozwiniętej postaci jak w Rzeczypospolitej. Trudności ekonomiczne i klęski wojenne spowodowały nasilenie procesów dezintegracyjnych w społeczeństwie zarówno na płaszczyźnie wewnątrzstanowej, jak i międzyklasowej, gdzie zaostrzyły się konflikty interesów i wzrost napięcia. Procesy te były także zauważalne na niwie ogólnospołecznej w postaci silnej ksenofobii i nietolerancji, tendencji do akcentowania odrębności tradycyjnych lub nowo powstających w zamkniętych społecznościach lokalnych, opartych przede wszystkim na więzach bliskiego

¹³ Np. na ziemi warszawskiej w roku 1661 na 467 osad – 46 zostało doszczętnie spalonych lub zniszczonych; na 101 folwarków w królewskich spustoszone i częściowo spalono 40; około 40% folwarków utraciło żywy inwentarz, hodowla np. owiec przestała istnieć; w Prusach blisko 1/3 wsi została doszczętnie zniszczona, a drugie tyle w 50% zdewastowana; wojna spowodowała także znaczne wyludnienie obszarów (śmierć, głód, zarazy) – Archiwum Państwowe w Gdańsku, akta: Zarządu Okręgu Prus z lat 1609–1771, nr zespołu 1.0 (administracja ogólna), akta: Kamera Wojenna z lat 1609–1738, nr zespołu 8.0 (gospodarka, rolnictwo); Archiwum Państwowe w Toruniu – Archiwum Ziem pruskich z lat 1383–1767, akta starostw i wydziałów powiatowych Brodnicy, Chełmna, Torunia, Wąbrzeźna, Grudziądz oraz akta majątków ziemskich, rodów i rodzin; Archiwum Państwowe w Siedlcach – akta administracji z lat 1651–1990.

pokrewieństwa, sąsiedztwa. Osłabieniu ulegały tak silne w dobie Odrodzenia tendencje jednoczeniowe i centralistyczne. Od II połowy osiemnastego stulecia pogłębiał się również polityczny rozkład Rzeczypospolitej, obejmując władzę ustawodawczą, wykonawczą, sądownictwo i wojsko. Władza ustawodawcza paraliżowana była częstym zrywaniem sejmów i sejmików, *liberum veto* stało się w opinii szlacheckiej „żrenicą wolności”. Ministrowie sprawowali swoje urzędy dożywotnio, bez określonej odpowiedzialności i kontroli. W działalności kierowali się na ogół partykularnymi interesami określonych elit społecznych. Aparat sądowniczy karał surowo chłopów, mieszczan, tolerancyjnym pozostając w stosunku do szlachty, a stronniczym i bezsilnym wobec magnaterii. Sytuację tę obrazowo charakteryzuje powiedzenie *Polska nierządem stoi*. Magnaci i szlachta potrafili wiele perorować na temat patriotyzmu i ofiarności. W ciągu długich lat wojen odchodzili jednak coraz dalej od realizacji szczytnych haseł w życiu. Gdy mijały rzadkie zrywy ducha obywatelskiego, ogół pogrążał się w marazmie i prywatnie. Zjawiskiem powszechnym stawała się korupcja, uległość wobec możniejszych, wystugiwanie się obcym, w imię własnych ambicji, jak i z chęci zysku. Nigdy w historii Rzeczypospolitej społeczna moralność publiczna nie upadła tak nisko, jak w pierwszej połowie wieku XVIII. Klęski wojenne nie wstrząsnęły, nie otrzeźwiły społeczności szlacheckiej – lecz wręcz przeciwnie – kształtowały u niej wizerunek „nie upadającej nigdy” Rzeczypospolitej. Dawało to w pewnym sensie zielone światło do działań zwolennikom stagnacji i bezwładu.

Przełom XVII i XVIII w. w historii naszego kraju zaznacza się stopniowym spadkiem autorytetu i znaczenia międzynarodowego Polski¹⁴. Bardzo wyraźnie można to dostrzec już w czasie wojny północnej (1700–1721) kiedy to Rzeczpospolita stanęła otworem wobec wpływów z zewnątrz i obcych wojsk. Przez obszar Polski bezkarnie przetaczały się armie Szwecji, Prus, Rosji, Sasów tocząc na jej terytorium działania wojenne, zachowując się jak w kraju zaanektowanym. Polska stawała się obiektem rozgrywek i wpływów politycznych państw ościennych. Przed końcem wojny północnej Polska przestała dysponować liczącą się w stosunkach europejskich armią. Zaniedbano również i to, by z tych formacji, które pozostały, stworzyć w razie potrzeby bazę (kadry), w oparciu o którą można by zwielokrotnić stan osobowy wojska do przeciwstawienia się ewentualnej agresji. Zanikał także duch bojowy w regularnym wojsku. Pospolite ruszenie już dawno, po ciągu niepowodzeń wojennych, straciło wiarę w skuteczność własnych działań i poddane jak szlachta rozterkom politycznym nie miało przekonania co do słuszności sprawy, za którą miało walczyć. Żadne państwo kierujące się interesem narodowym, bezpieczeństwem nie może sobie bezkarnie pozwolić na taki stan rzeczy, na taką abnegację.

Skutkiem głębokiej dezorganizacji życia wewnętrznego, niewydolnego aparatu administracyjnego (problemy z wyegzekwowaniem należnych państwu podatków, nagminne uchylanie się szlachty od służby wojskowej), braku sprawnego wojskowego ośrodka decyzyjnego, infrastruktury obronnej, przeszkolonych rezerw, potencjału zbrojeniowego polska siła zbrojna chyliła się ku temu, co nieuchronne – ku upadkowi. Rzeczpospolita z wolna stawała się – jak nas określił znany pruski teoretyk wojny generał Carl von Clausewitz w swym klasycznym dziele „*O wojnie*”: – *bezbronnym stepem ... drogą publiczną*

¹⁴ Pierwszym wyraźnym symptosem procesów rozkładowych w Rzeczypospolitej był ruch społeczno-narodowy: powstanie pod wodzą Chmielnickiego (1648–1654).

dla obcych wojsk¹⁵. Słabość Rzeczypospolitej powodowała, iż w trakcie trwania konfliktu zwanego wojną północną Prusy kilkakrotnie występowały do Rosji z inicjatywą rozbioru ziem polskich¹⁶. Polska przestawała liczyć się jako potencjalny europejski partner – nie odgrywała poważniejszej roli w polityce międzynarodowej. Zewnętrzne zagrożenie niepodległego bytu państwowego, głęboki kryzys ekonomiczny i polityczny, postępująca wewnętrzna anarchia i destrukcja struktur administracji oraz upadek moralny¹⁷ spowodowały, że wśród części społeczeństwa, szczególnie patriotycznie myślącej, skupionej wokół monarchy Stanisława Augusta Poniatowskiego stopniowo narastał niepokój, postawy krytyczne wobec rzeczywistości, dostrzegano absurdalność istniejącego *status quo* oraz pilną potrzebę, nieuchronność dokonania gruntownych zmian w wielu dziedzinach ówczesnego życia społecznego, politycznego, ekonomicznego i gospodarczego. Przed Rzeczypospolitą stanął dylemat – albo dalsze pogłębianie rozstroju państwowego, którego skutki musiały być katastrofalne, albo reforma. Ujęcie twardą ręką wzrastającego siebiepaństwa było koniecznością chwili. Związane z osobą monarchy środowisko reformatorskie, podejmując dzieło naprawy stanu Rzeczypospolitej, dzieło europeizacji stosunków krajowych, za punkt odniesienia swych działań przyjęło stosunki panujące w rozwiniętych krajach Europy Zachodniej¹⁸.

Ówczesną polską rzeczywistość – jej zacofanie w stosunku do Europy niezwykle dobitnie wyraził Stanisław Staszic twierdząc, iż *Polska dopiero w wieku piętnastym. Cała Europa już wiek osiemnasty kończy*¹⁹.

Polska historiografia dostarcza wielu przykładów zaświadczeń, iż środowisko stanisławowskie skłaniało się ku rozwiązaniom europejskim, pozytywnie wartościowało i chętnie przyjmowało nowoczesne rozwiązania europejskie, natomiast z dezaprobatą wyrażało się o polskim zacofaniu, wsteczniectwie, poddawało krytyce minione dzieje Polski, tak jak np. w wierszu poety Tomasza Kajetana Węgierskiego:

*Nie jestem z tych, co przeszłość malują szczęśliwą,
Przeszłe wieki boleścią rażą mnie dość żywą.
Częstom widział na sejmach zgromadzone stany,
Interesem z słabością miotane w przemiany*²⁰.

Domagano się m.in. zreformowania gospodarki w duchu merkantylizmu, pobudzenia przemysłu i jego unowocześnienia, reorganizacji i podwyższenia stanu osobowego armii – armii zdolnej do obrony granic, przepojonej ideałami nowej epoki, ograniczenia

¹⁵ C. Clausewitz, *O wojnie*, Lublin 1995, s. 450 (Carl von Clausewitz: 1780–1831, pruski generał i autor prac z dziedziny wojskowej; od 1792 w wojsku pruskim; w roku 1812 wstąpił do armii rosyjskiej; w latach 1813–1815 walczył w kampaniach przeciwko Napoleonowi w wojsku pruskim; 1818 dyrektor powszechnej szkoły wojskowej; 1830 inspektor artylerii; autor 16 tomów pism wydanych pośmiertnie w latach 1832–1837: *Hinterlassene Werke* o dużym znaczeniu dla teorii sztuki wojennej, ważnym jest zwłaszcza dzieło „Vom Krieg – w oparciu o materiały własne, A.C.).

¹⁶ E. Roztworowski, *Polska w układzie sił politycznych Europy XVIII wieku*, w: *Polska w epoce Oświecenia. Państwo – społeczeństwo – kultura*, pod red. B. Leśnodorskiego, Warszawa 1971, s. 28–29 (już w r. 1709 Fryderyk I proponował carowi Piotrowi I dokonanie aneksji części ziem polskich. Prusom miałyby przypaść Prusy Królewskie, Żmudź, Kurlandia).

¹⁷ J. Maciejewski, *Oświecenie polskie, początek formacji, jej stratyfikacja i przebieg*, w: *Problemy literatury polskiej okresu Oświecenia*, pod red. Z. Golińskiego, Wrocław 1977, s. 88.

¹⁸ Gdy ideologia i wzory Oświecenia docierały do Polski, był to już prąd w pełni rozwinięty w Europie Zachodniej, zwłaszcza w Anglii i Francji; u jego podłoża leżała wiara w potęgę rozumu ludzkiego, który wyzwolony z dogmatów scholastycznych miał się stać głównym źródłem poznania; na przesłankach racjonalistycznych zamierzano oprzeć nową moralność oraz zreformować dotychczasową organizację społeczeństwa.

¹⁹ S. Staszic, *Pisma filozoficzne*, t. 1, Warszawa 1954, s. 303.

²⁰ T.K. Węgierski, *Poezje*, Lipsk 1873, s. 45–47 („Do Jędrzeja Zamoyskiego”).

liberum veto, reformy sejmu, sejmików, wymiaru sprawiedliwości. Oświeceniowy nurt reformatorski ujemnie oceniał polskie realia, szczególnej krytyce poddawał przeszłość, oskarżając ją o doprowadzenie stosunków w kraju do marazmu i zacofania, upatrując drogę do przezwyciężenia regresu w uwolnieniu się od balastu czasów minionych. Ukazując minioną rzeczywistość środowisko zamkowe, nie zajmowało w stosunku do niej postawy integralnie krytycznej. Nie można było bowiem przytaczać z niej jedynie przykładów pejoratywnych, skoro zmieniająca się politycznie rzeczywistość rodziła zapotrzebowanie na wzory inne, częstokroć o wymowie całkowicie odmiennej. Życie zmuszało do szukania rozwiązań kompromisowych. Świadczą o tym postawy, twórczość rozwijająca się w kręgu obiadów czwartkowych, zwłaszcza zaś twórczość Adama Naruszewicza i Ignacego Krasickiego. Głosy krytyki i żądania zmian płynęły zarówno z ust przedstawicieli ówczesnej klasy rządzącej jak i radykalnego mieszczaństwa. Na szczególną uwagę, ze względu na charakter i zakres proponowanych reform, zasługują projekty Stanisława Leszczyńskiego, Stanisława Konarskiego, Andrzeja Zamoyskiego, Hugona Kołłątaja, Stanisława Staszica i innych. Jednak większość zgłoszonych propozycji naprawy Rzeczypospolitej, wobec sprzeciwu konserwatywnie nastawionej magnaterii, pozostała nie zrealizowana. Słaba i rozdartą waśniami wewnętrznymi, pogłębiającymi anarchię i chaos, Rzeczpospolita nie była w stanie zapobiec nieszczęściu, jakim był jej I rozbiór dokonany przez Rosję, Prusy i Austrię w roku 1772.

Próbę wzmocnienia wewnętrznego ustroju państwowego przez szereg reform społeczno-politycznych i ustrojowych o fundamentalnym znaczeniu dla rozwoju i bezpieczeństwa kraju podjął Sejm Czteroletni. Już w przededniu obrad sejmowych w instrukcjach sejmowych, uchwalonych z inicjatywy Czartoryskich, a wyraźniej w publicystyce Hugona Kołłątaja – w pierwszej części adresowanych do referendarza koronnego Stanisława Małachowskiego *Listów Anonima* (1788), został zarysowany zrab przyszłego programu naprawczego, mającego nabrać realniejszych kształtów w trakcie obrad sejmowych stronnictwa patriotycznego. Pierwsze listy odzwierciedlały w ogólnych zarysach filozofię obozu reformatorskiego, którego trzon stanowili bracia Ignacy i Stanisław Potoccy, Adam Kazimierz Czartoryski oraz sympatyzujący Stanisław Małachowski²¹. Stronnictwu udzielał wsparcia posłowie sejmowi, jak również *ludzie bez wyraźnych powiązań, lecz pragnący naprawy Rzeczypospolitej i podniesienia jej rangi w Europie*²². Zaplecze obozu stanowili także liczni publicyści epoki oraz wkraczający na scenę życia politycznego przedstawiciele mieszczaństwa. Pomimo istniejących wewnętrznych różnicowań oraz początkowego braku określonych ram organizacyjnych²³ obóz patriotyczny utworzył pierwsze w dziejach Polski stronnictwo polityczne w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Zdołało ono przyciągnąć do swoich szeregów liczne grono ludzi światłych, przekonanych o pilnej niezbędności ratowania państwa. Skutecznie konkurowało ono z oligarchią magnacką, stając się liczną i wpływową siłą polityczną. Weszło w sojusz ze zwolennikami i sympatykami monarchy, zyskując dodatkowych stronników, zdołało również rozwinąć działalność ustawodawczą. W koncepcjach obozu reformatorskiego powstająca ustawa zasadnicza miała być początkiem długofalowych prac, zmierzających do naprawy stosunków krajowych, do ocalenia i umocnienia państwa.

²¹ Por. E. Rostworowski, *Ostatni król Rzeczypospolitej: Geneza i upadek Konstytucji 3 maja*, Warszawa 1966, s. 166–167.

²² Tamże, s. 171.

²³ Ramy organizacyjne wykrystalizowały się po powołaniu Towarzystwa Przyjaciół Konstytucji.

Zwieńczeniem prac ugrupowania patriotyczno-reformatorskiego była Konstytucja 3 maja – ustawa zasadnicza uchwalona w 1791 roku. Była dziełem jednego ugrupowania, które wykorzystując sprzyjający moment przeforsowało sejmową uchwałę. Działo się to w okresie, w którym państwo polskie chyliło się ku upadkowi i co gorsze – uchwalenie nowej ustawy zasadniczej o przełomowym znaczeniu dla państwa nie stało się punktem zwrotnym w jego polityce wewnętrznej, lecz stworzyło okazję do mobilizacji sił konserwatywnych (wstecznych) oraz likwidacji suwerenności państwowej Polski. W tych warunkach Konstytucja 3 maja będąc triumfem obozu kierującego się dewizą: *salus rei publicae suprema lex*, stała się praktycznie testamentem politycznym społeczeństwa tracącego niepodległy byt. W ponad 120-letniej niewoli wielokrotnie odwoływano się do tego wiekopomnego manifestu, którego wcielenie w życie zaprzepaszczo²⁴. Zapisy konstytucji co prawda pozostawiały ustrój stanowy, ale jednocześnie znosiły *liberum veto*, wolną elekcję, wprowadzały dziedziczność tronu, zakazywały tworzenia konfederacji, wzmacniały władzę wykonawczą, oddając ją w ręce króla i Straży Praw, rozszerzały prawa mieszczań, chłopom zapowiadały „opiekę prawa i rządu”, osłabiały dotychczasową pozycję magnaterii i zmniejszały rolę senatu. Konstytucja znosiła odrębność Litwy, powoływała jednolite, wspólne instytucje dla obu krajów oraz armię narodową, stwierdzając, iż *wszyscy obywatele są obrońcami całości i swobód narodowych*²⁵. Akcentowała problemy obronności kraju, narodu oraz odnowy w wielu dziedzinach życia. Konstytucja 3 Maja stanowiła doniosły krok na drodze wiodącej do unowocześnienia państwa, do umocnienia i obrony jego niepodległości i suwerenności, zapewniając jego mieszkańcom swobody obywatelskie, nie ograniczone jedynie do uprzywilejowanego stanu, ale obejmujące również mieszczaństwo i polepszające dolę chłopów²⁶.

Walka o utrzymanie całości granic Rzeczypospolitej odbywała się w niesprzyjających warunkach kryzysu wewnętrznego, niedostatku wysiłku fiskalno-militarnego, niesprawności dyplomacji. Polski nie stać było na jednoczesną zorganizowaną, skuteczną obronę odległych od siebie zagrożonych obszarów – w tych okolicznościach straty terytorialne były nie do uniknięcia. Zwolennicy reform epoki saskiej i pierwszego okresu panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego w większości pragnęli zeuropeizować polską wojskowość i zatrzeć w niej ślady „sarmatyzmu”. Postulowane zmiany nosiły jednak cechy formalne, bowiem protagoniści reform nie byli w stanie przewyciężyć zakorzenionego w świadomości szlacheckiej systemu tzw. zaciągu towarzyskiego (popolitego ruszenia). Koncepcje starszlacheckie doczekały się swoistej sanacji w dobie Sejmu Czteroletniego, nasycono je bowiem elementami nowatorskimi. Wniesione projekty zmian były istotne w swej treści, lecz nie mogły nadrobić zapóźnień czasów minionych, zredukować przewagi militarnej sąsiadów, dysponujących olbrzymimi kilkuset tysięcznymi armiami stałymi, za pomocą których oświeceni i nieoświeceni absolutyści utrzymywali statyczną (*Balance of Power*) czy dynamiczną (*Teilungssystem*) równowagę europejską oraz *status quo* w swych królestwach. Przepaść była zbyt wielka.

W osiemnastym stuleciu z wolna przeżywał się system formacji ochotniczych i armii zaciężnych. Wolny zaciąg nie był w stanie dostarczyć dostatecznej ilości odpowiednio przygotowanego żołnierza, źródłem zaspokojenia niedoborów stał się pobór tzw. rekruta. Zamiast zawodowego żołnierza żyjącego z wojny, podstawą sił zbrojnych stawał

²⁴ A. C w e r, *W rocznicę ... Komisja Edukacji Narodowej – jej sukces*, w: „Wojsko i Wychowanie”, 1996, nr 12, s. 27–30.

²⁵ *Konstytucje Polskie 1791–1921*, Warszawa 1922, s. 48.

²⁶ Por. E. R o s t w o r o w s k i, *Legends i fakty XVIII w.*, Warszawa 1963, s. 265 i nast., 407 i nast.

się kantonistyczny chłop-rekrut²⁷. W krajach zachodnich kandydat na żołnierza posiadał elementarne przygotowanie wojskowe, nabyte w okresie szkolnym. Obejmowało ono podstawy musztry, znajomość fechtunku (do sztuki tej zaprawiano młodzież przez naukę walki na palcaty – kije). Całość podbudowana była ćwiczeniami fizycznymi (biegi, skoki, zapasy, rzuty na celność itp.). Zajęcia o charakterze wojskowym stanowiły integralną część szkolnych programów nauczania już na poziomie większości szkół elementarnych. Realizowano je w godzinach popołudniowych, w wymiarze czasowym 2 godzin trzy razy w tygodniu. W tym kierunku od połowy osiemnastego stulecia zwrócone były oczy polskich protagonistów reform ustrojowo-społecznych. Jako jeden z pierwszych ów problem podniósł Andrzej Zamoyski w swej doniosłej mowie konwokacyjnej 1764 roku, stanowiącej zwiędzy program reform obozu „familii”; wysunął postulat objęcia przygotowaniem wojskowymi ludności miast i wsi. Celem zmotywowania tych warstw społecznych, a szczególnie włościan, proponował: *Można by pozwolić wszędzie wolne werbowanie dla Rzeczypospolitej i (aby) żołnierz odsłużwszy lat dziesięć mógł odebrać testimonium od Rady Wojennej uwalniające tegoż od poddaństwa*²⁸. Wolność jako nagroda za służbę wojskową na rzecz obrony ojczyzny miała zachęcić chłopca-żołnierza do gorliwej służby i przywiązać go do idei obrony ojczyzny, do państwa otwierającego przed nim perspektywę poprawy losu. Uczeń polityczny Zamoyskiego i rzecznik reformatorstwa w sprawie chłopskiej, Józef Wybicki, pisał: *Zwycięzać by mogli swych nieprzyjaciół mocniejszych, żołnierze być byli powinni wolnymi. Miłość Ojczyzny, miłość wspólnej wolności, do nadzwyczajnych męstwa dzieł zachęca*²⁹.

Od połowy XVIII w. światlejsza część polskiego społeczeństwa dostrzegała rysujące się niebezpieczeństwo upadku i utraty niepodległości. Pojawiły się coraz silniej brzmiące głosy konieczności reform wewnętrznych, postulujące nie tylko usprawnienie działalności sejmu i organów administracyjnych, wzmocnienie sił zbrojnych, ale także stopniowe przeobrażenie społeczne, wzrost roli ekonomicznej i politycznej mieszczaństwa, przywrócenie swobody osobistej chłopom, zmiany w systemie edukacyjnym polskiej młodzieży. Istotnym było unowocześnienie szkolnictwa i postawienie przed nim nowych zadań wychowawczych. Chodziło o przygotowanie obywatela świadomego swych zadań i obowiązków społecznych i politycznych. Nieodzowne musiały być zmiany programowe – położenie większego nacisku na nauki ścisłe i przyrodnicze, na naukę języków nowoczesnych, na historię ojczystą i na te przedmioty, których znajomość wymagały potrzeby ówczesnego życia. Coraz poważniej brano pod uwagę – wzorem zachodnim – wprowadzenie do szkół zajęć o nachyleniu wojskowym.

Pierwsze próby reform szkolnych podjęli w latach trzydziestych w swych nielicznych w Polsce kolegiach włoścacy teatyni, np. w założonym przez siebie w roku 1737 *Collegium Varsaviense* (Colegium teatyńskie)³⁰, wspieranym przez Stanisława Augusta

²⁷ Termin przyjął się od kantonowego systemu poboru wprowadzonego przez Prusy i naśladowany przez inne kraje europejskie; kanton – obszar rekrutacyjny, w którym rezyduje pułk przez niego zasilany.

²⁸ Mowa Andrzeja Zamoyskiego na sejmie konwokacyjnym 1764, k. 4 / egz. w BN.

²⁹ J. W y b i c k i, *Myśli polityczne o wolności cywilnej*, Poznań 1775–1776, s. 141–142, *Myśl druga*.

³⁰ Teatyni: (Clerici regulares Theatini, Culgo Caietani) zakon założony w 1524 r. przez Gaetana z Thiene i Piotra Caraffę arcybiskupa w Teato (późn. papieża Pawła IV); do Polski Teatyni przybyli w 1664 r. i zajęli się we Lwowie (alumnat) wychowywaniem kleru ormiańskiego; w 1696 r. osiedlili się w Warszawie, zajmując się nauczaniem; w r. 1737 otworzyli tu konwikt szlachecki, przy ul. Długiej; Superior tego kolegium A.M. Portalupi, był jednym z propagatorów nowych kierunków filozoficznych w Polsce (np. philosophia recentiorum), wychowawcą Stanisława Augusta – *Encyklopedia kościelna podług Teologicznej encyklopedii Wetzera i Welfego*, Warszawa 1905, t. 28, hasło „teatyni”; Bartoszewicz J., *Dzieła, Studia historyczne i literackie*, Kraków 1881, t. 2, rozdział *Teatyni w Warszawie*; *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1867, t. XXV, s. 64–65.

Poniatowskiego i formalnie dostępnym dla wszystkich synów szlacheckich, faktycznie jednak przeznaczonym dla młodzieży wywodzącej się z najbogatszych polskich domów. Wysokie czesne sprawiło, że tylko najzamożniejsi rodzice mogli w niej kształcić swoje dzieci. Bez wątplenia była to szkoła elitarna. Ucząca się w niej młodzież zdobywała wykształcenie nowoczesne, prawdziwie oświeceniowe, zorientowane w kierunku włoskiej tradycji nauczania – nauczania otwartego na całą Europę. Miejsce scholastyki zajął kartezjanizm. Przez odpowiedni dobór uczniów pragnęli przygotowywać przyszłych członków korpusu dyplomatycznego, działaczy politycznych i wojskowych – *obywateli gotowych do wypełniania obowiązków obywatelskich wobec Rzeczypospolitej czy to w czasie pokoju, czy podczas wojny*³¹. Do programu wprowadzono języki nowożytne – francuski, niemiecki i fakultatywnie włoski. Ich opanowanie oparto na solidnych podstawach gramatycznych i ćwiczeniach konwersacyjnych. Zakładano, iż biegłość lingwistyczna pomoże wychowankom Collegium stać się mądrymi obywatelami swego kraju, a jednocześnie obywatelami świata (idea kosmopolityzmu). Jan Daniel Janocki, bibliotekarz i sekretarz Józefa Andrzeja Załuskiego, utrzymujący ścisłe kontakty z teatynami wspominał, że uczniowie *z rana po francusku, po obiedzie po niemiecku, przy stole po włosku ... rozmawiają*³². Naukę łaciny zawężono do znajomości niezbędnych reguł gramatycznych, rozszerzono natomiast zakres opanowania lektury pisarzy klasycznych (np. Cyserona, Seneki, Horacego, Tacyta, Liwiusza, Plutarcha). W szerszej skali realizowano podstawowe formy dydaktyczne: wykład i ćwiczenia. Przekazując wiedzę z obszaru historii, geografii, matematyki, geometrii, trygonometrii, astronomii wykorzystywano pomoce naukowe: mapy, globusy. Program uzupełniano ćwiczeniami terenowymi z wykorzystaniem map i wykonanych przez uczniów szkiców oraz wycieczkami w rejony podwarszawskie. Dla przyszłych kandydatów do zawodowej służby wojskowej przewidziano naukę wybranych zagadnień z mechaniki, statyki, hydrostatyki, balistyki, optyki. W programie uwzględniono także takie przedmioty, jak: pirotechnika, architektura wojskowa i cywilna³³. Wzorując się na zachodnich akademiach rycerskich w proces edukacyjny włączono zajęcia rekreacyjne z elementami ćwiczeń o zabarwieniu wojskowym. Instrukcja szkolna zalecała, by na *podniesienie tężyzny ducha i gotowości bronięcia kraju, młodź mogła się bić w kije i sposobie do dobrego zażycia szabli ... ten sposób wielce jest potrzebny dla stanu osobliwie szlacheckiego, jako wprawiający młodź do umiejętności rycerskich, których nasi przodkowie na wojnach najwięcej dokazywali*³⁴. W dalszej części zarządzenia czytamy, by na rekreacjach profesorowie zachęcali – *agitowali młodzież, aby ta bawiła się zręcznym rzucaniem piłki i innymi tego rodzaju przedmiotami, gdyż to potrzebne dla zdrowia i kiedy indziej, w woysku, może być wielce pomocne*³⁵.

Ważnym środkiem wspomagającym edukację uczniów był teatr. Realizowane przez konwiktorów formy widowiskowe nawiązywały do utworów antycznych, ukazujących nieprzemijające wartości moralne (dobroć, sprawiedliwość, pomoc, tolerancję), którymi

³¹ *Collegi Varsaviensia apud Clericos Regulares instituti brevis notitia*, Varsaviae 1737, k. 2 (forma wstępu).

³² Wiadomość o edukacji młodzieży szlacheckiej w Collegium Warszawskim XX. Theatynów (b.m.w) 1738, k. 4, BN-cym.

³³ *Collegi Varsaviensia apud Clericos Regulares*, op. cit., k. 8 (program wykładów).

³⁴ Tamże, k. 11; o edukacji wojskowej w konwikcie wspomina również: J. Kitowicz, *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III*, Kraków 1925; H. Kottłataj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III*, opr. J. Hulewicz, Wrocław 1953.

³⁵ *Collegi Varsaviensia apud Clericos Regulares*, op. cit., k. 11.

winien kierować się uczeń i przyszły pełnoprawny obywatel Rzeczypospolitej. Uczyły nie tylko moralności, ale były również szkołą oglądy towarzyskiej, kształcącej mowę, gesty i grację oraz tzw. „talentów”. Częściowo realizowano także repertuar współczesny, odnoszący się do zagadnień z obszaru prawa, polityki, kwestii społecznych³⁶. W szkole organizowano popisy publiczne (egzamin), odbywające się w zapusty i na wiosnę. Oceniane były bardzo wysoko, ukazywały wysoki poziom nauczania. Kolegium charakteryzowało się umiarkowaną religijnością, daleką od przejawów fanatyzmu szkół jezuickich. Kadra nauczająca (głównie włoska) w działalności wychowawczej bacznie uwagę zwracała na kształtowanie u młodzieży ambicji, honoru, umiejętności współżycia społecznego, szacunku dla osób starszych, poszanowania obowiązującego prawa, dbałości o dobro ogólne. Wdrażała do przestrzegania zasad higieny i dbałości o zdrowie oraz żężyzny fizycznej. Uczulała na problematykę obrony kraju rodzinnego.

Zainicjowane przez teatynów zmiany w systemie edukacji młodzieży szlacheckiej twórczo kontynuował na fali docierających do Polski prądów i wzorów oświeceniowych i coraz powszechniejszej krytyki dotychczasowego *status quo* Rzeczypospolitej pijar Stanisław Konarski. Rozwijana przez prekursora polskiego oświecenia reforma zmierzała do rozbudzenia poczucia obywatelskiego wśród szlachty i magnatów. Hasła zmian docierały także do obozów magnackich, będąc przez część ich przedstawicieli, bardziej postępowych, stopniowo, nie bez oporów akceptowane.

Zasadniczym jednak warunkiem powodzenia postulowanych przemian społeczno-politycznych i gospodarczych było podniesienie poziomu wykształcenia i upowszechnienie oświaty, zwłaszcza wśród młodego pokolenia³⁷.

Celem zachowania chronologii właściwym będzie przywołanie w tym miejscu postaci Stanisława Leszczyńskiego. „Króla wygnança”, jak większość wybitnych przedstawicieli Oświecenia, żywo interesowały sprawy wychowania i organizacji oświaty. W postępie oświaty upatrywał niezbędny czynnik przełamania przeżytków feudalizmu i nowej organizacji stosunków społecznych. Uważał, że oświeceniowy ład społeczny winien być oparty na racjonalnych podstawach, zaś warunkiem jego realizacji miało być podniesienie poziomu moralnego i umysłowego ogółu obywateli. W poglądach Leszczyńskiego ważne miejsce zajmowały kwestie wojskowego kształcenia młodzieży. Rozumiał wagę tego problemu dla żywotnych interesów Rzeczypospolitej. Dostrzegał postępujące opóźnienie rozwojowe Wojska Polskiego w porównaniu z innymi armiami w Europie. Będąc człowiekiem starannie wykształconym oraz zwolennikiem reform w kraju, w pełni zdawał sobie sprawę z faktu, że jedną z istotnych przyczyn słabości wojska polskiego, zwłaszcza w okresie saskim, był wyjątkowo niski poziom wykształcenia ogólnego i specjalistycznego korpusu oficerskiego. Swoje stanowisko przedstawił w *Głosie wolnym wolność ubezpieczającym*, w którym pisał w roku 1749: *nie mniej potrzebne są szkoły rycerskie, które sposobią młodzież do służby wojennej pieszej, do artylerii, do zdobywania i obrony fortec, aby nie szukać po obcych krajach in haec expertos (biegłych w tej sztuce) oraz aby ojczyzna jako dobra matka taką dała synom*

³⁶ L. Bernacki, *Teatr, dramat i muzyka w czasach Stanisława Augusta*, Lwów 1925, t. 2, s. 214, repertuar utworów scenicznych (np. w r. 1750 wystawiono w konwiktach – łańciską wersję sztuki Mefastisia „Łaskawość Tita”, zaś w 1752 r. dramat Metastasia pt. „Katon”).

³⁷ W początkach XVIII w., niepiśmiennych było 28% magnatów i bogatej szlachty, 40% szlachty średniej, drobnej – 92%, liczba mętniejących czytać i pisać wśród mieszczan wynosiła ok. 44%, analfabetyzm ludności wiejskiej był niemal powszechny – por. J.A. Gierowski, *Historia Polski*, Warszawa 1988, s. 288.

swym edukację, żeby z nich mogła mieć dobrą pociechę i usługę³⁸. Zamierzenia swoje dotyczące szkolnictwa wojskowego urzeczywistnił 1 maja 1737 roku zakładając Ecole des cadets – gentilshommes, Szkołę Rycerską (Akademię Rycerską) w Luneville w Lotaryngii, do której udał się zmuszony do emigracji z kraju. Zakład kształcił jednorazowo 48 uczniów pochodzenia polskiego i francuskiego w wieku 15–20 lat. Realizowany program nauczania obejmował m.in. matematykę, języki obce, historię, geografę, rysunki, muzykę. Znaczna część programu zawierała teorię i praktykę wojskową. Wprowadzoną nowością edukacyjną było codzienne czytanie i omawianie na zajęciach z historii bieżących wiadomości politycznych z Europy i świata. Słuchacze odbywali kilkudniowe wycieczki do Paryża, poznając tamtejsze bogate życie kulturalne. Były one także pewną formą urozmaicenia monotonii szkolnej. Akademia Rycerska w Luneville za czasów Leszczyńskiego wyróżniała się wysokim poziomem nauczania. Absolwenci otrzymywali stopnie wojskowe i odbywali służbę w armii francuskiej. Program nauczania dostosowany był do wymagań francuskich, lecz zawierał wiele nośników natury emocjonalnej związanych z kulturą polską. Do najważniejszych z nich zaliczyć należy: kultywowanie na obczyźnie przywiązania, miłości do ojczyzny, do polskich tradycji wojskowych, kształtowanie honoru, godności polskiego rycerza, wpajanie karności, sumiennego wypełniania obowiązków obywatelskich. W myśl intencji założyciela szkoły miały one w przyszłości przysparzać korzyści Rzeczypospolitej, czy to przez zbawienne rady, czy przez wierną służbę wojskową³⁹.

Mury tej uczelni opuściło dwudziestu kilku oficerów z Polski, wśród nich: Feliks Oraczewski – działacz oświatowy w okresie Komisji Edukacji Narodowej oraz rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego; Józef Prozor – wojewoda witebski; Szymon i Michał Zabiełto – generałowie wojsk litewskich. Inni, jak na przykład pułkownik w regimencie Leszczyńskiego – Wojciech Jakubowski, zasłynęli w służbie dyplomatycznej. W 1780 r. Jakubowski otrzymał stopień marszałka polnego Francji. Podobnie wysoką szarżę nadano również wybitnemu inżynierowi wojskowemu za panowania Ludwika XV i Ludwika XVI, uczestnikowi kampanii napoleońskiej w Egipcie, Józefowi Łazowskiemu. Jego nazwisko widnieje wyryte na Łuku Triumfalnym w Paryżu. Kres działalności szkoły położyła śmierć jej założyciela w roku 1766. Na uwagę zasługuje fakt, iż późniejsze zakłady wojskowe, w tym m.in. Szkoła Rycerska w Warszawie wykorzystywały pewne wypracowane i sprawdzone wzorce organizacyjne, wychowawcze szkoły Leszczyńskiego w swojej bieżącej działalności. Tym samym można postawić tezę, że szkoła lunevillska wniosła swój wkład do historii rozwoju polskiej edukacji wojskowej. W roku 1751 „Le Roi Bienfaisant” („Król dobroczyńca”), jak nazywano Leszczyńskiego w Lotaryngii, ufundował w Nancy Królewskie Towarzystwo Nauk i Sztuk, od roku 1850 noszące nazwę Akademii Stanisława (istnieje po dziś dzień) oraz Wyższą Szkołę Medyczną (Akademię Medyczną), w której, szczególnie w okresie Wielkiej Emigracji, kształcili się również dość licznie Polacy.

Podobne plany, lecz w Rzeczypospolitej, snuł Hieronim Radziwiłł. W celu ich realizacji planował około roku 1740 własnym kosztem utworzyć w Białej Podlaskiej, na wzór zachodnich akademii rycerskich, szkołę o zabarwieniu wojskowym. Pragnął poka-

³⁸ S. Leszczyński, *Głos wolny wolność ubezpieczający*, Kraków 1858, s. 116.

³⁹ Dispositio in rem nobilium, qui exercentur in Academia Luneville, Lunexille 1740, k. 1 – egzemplarz w Bibliotece Polskiej w Paryżu (zbiór lunevillski, vol. 137; P. B o y e, *La cour polonaise de Luneville*, Nancy 1926, s. 175) egz. Biblioteka Polska w Paryżu; znaczenie szkoły lunevillskiej dla polskiej edukacji wojskowej podkreśla m.in.: A. B e n o i t, *L' Ecole des cadets – gentilshommes du roi de Pologne a Luneville 1738–1766*, Luneville 1867.

zać szlachcie *do czego ich syny – młodź szlachecka powinna się aplikować i straconą* (tu: nadszarpniętą – A.C.) *opinię o nas u postronnych wznawiając*⁴⁰. Zachowany projekt programu edukacji uwzględniał naukę przedmiotów: religii („*bojaźni Bożej*”), historii powszechnej, geografii, matematyki, podstaw ekonomii i architektury cywilno-wojskowej. Zakładał naukę języka łacińskiego, francuskiego, włoskiego i niemieckiego. Na uwagę zasługuje wprowadzenie do zajęć lekcyjnych wiadomości z zakresu konstytucjonalizmu polskiego i zagranicznego – *aby uczniowie wiedzieli czym status rzeczpospolitych różnych – różni się która od której, jakimi prawy i wolności*⁴¹. Każdy absolwent szkoły miał się także legitymować znajomością regulaminów wojskowych oraz umieć *tańcować, fechtować i na koniu jeździć*⁴². Takie były magnackie zamiary. Brak jest jednak szerszych informacji o tej szkole. Szkoła prawdopodobnie nigdy nie uruchomiła swoich podwoi. Koncepcję Hieronima Radziwiłła można uznać za interesującą z uwagi na próbę połączenia zachodnich koncepcji edukacyjnych z realiami polskimi (zainteresowania, potrzeby szlachty).

To, co nie udało się Radziwiłłowi, z powodzeniem realizował jakiś czas później ksiądz pijar Stanisław Konarski.

Jego inicjatywa oświatowa odegrała przełomową rolę w kierunku zmian edukacyjnych, rozwoju szkolnictwa i powstania pierwszej w historii Polski szkoły wojskowej. W 1740 roku Stanisław Konarski założył w Warszawie elitarne i ekskluzywne *Collegium Nobilium*, kształcące dzieci magnackie, przyszłą elitę społeczną, decydentów życia politycznego kraju. Zakład ten o zabarwieniu wojskowym był na gruncie polskim całkowicie nową instytucją szkolną. W swojej formie organizacyjnej wzorowane na rzymskim *Collegium Nazarenum* i na zachodnich akademiach rycerskich, w skali europejskiej nie było czymś oryginalnym. Organizacja szkoły w niewielkim tylko stopniu była znaczącą dla jej roli. To forma i treść życia wewnętrznego szkoły, podporządkowana celom wychowania obywatelskiego, sprawiła, że w pejzażu szkolnym Polski – i nie tylko Polski – *Collegium* było czymś wyjątkowym. W murach tej placówki jej twórca, mocno zaniepokojony brakiem zainteresowania sprawami kraju i obronności, naukami wojskowymi (artylerią, inżynierią) wśród ówczesnej młodzieży magnacko-szlacheckiej⁴³, urzeczywistniał swoją ideę wychowania człowieka rozumiejącego potrzeby kraju, społeczeństwa, w swej działalności stawiającego dobro Ojczyzny jako cel nadrzędny. Koncepcję *vir honestus, vir civis, vir fortis* – wzorowy gospodarz, dobry obywatel, odważny rycerz⁴⁴ Konarski przedstawił i rozpropagował w słynnej *Mowie o kształtowaniu człowieka uczciwego i dobrego obywatela* z 1750 r. (*De viro honesto et bono cive*)⁴⁵. Zatrudniona w *Collegium* kadra była głęboko przeświadczona, iż edukacja, rozwój nauk mogą stanowić istotne źródło wzmocnienia obronności państwa. Powyższe potwierdza wypowiedź jednego z profesorów – Antoniego Wiśniewskiego ... *W czym narody szukają obrony? W męstwie zastępów wojskowych i wodzów. Na czym opiera się siła żołnierzy i wodzów? Na umie-*

⁴⁰ Biblioteka Czartoryskich Kraków, rkps. 1721, k.29.

⁴¹ Tamże, k. 32.

⁴² Tamże, k. 33.

⁴³ H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III 17150–17647*, Warszawa 1905, s. 113.

⁴⁴ S. Konarski, *De viro honesto et bono cive Oratoria*, Varsaviae 1754 (wstęp).

⁴⁵ Inne rozprawy poruszające problematykę przygotowania młodzieży do życia publicznego to m.in.: *Rozmowa, na czym dobro i szczęście Rzeczypospolitej zależy, O co najbardziej i najpierwej w edukacji starać się potrzeba* – A.C., zob. też. np. S. Konarski, *Pisma wybrane*, t. 2, oprac. J. Nowak-Dłużeński, wstęp Z. Libera, Warszawa 19557.

*jętnościach i naukach*⁴⁶. Wdrażany na bazie realizowanego programu nauk, szczególnie w przedmiotach humanistycznych (język, literatura, historia Polski, prawo, geografia) ideał szlachcica-rycerza przypominał swą treścią potrzebę, nakaz gotowości do poświęceń, miłości ojczyzny i króla, bycia wzorowym Polakiem, żołnierzem w ujęciu Zamoyckiego czy Żółkiewskiego⁴⁷. Szczególne znaczenie dla kształtowania wspomnianych powyżej wartości, cnót miała nauka historii. Od nauczycieli tego przedmiotu wymagał, by starali się [...] *za pomocą faktów historycznych obudzić w sercach młodzieży zapal do jakiejś cnoty lub zozydzić występki. Trzeba to jednak zawsze powiedzieć krótko a dobitnie, by nie zabierać czasu przeznaczanego na inne przedmioty. Niech będą przekonani, że na tym właśnie polega największa korzyść z czytania historii – i niech to przekonanie wpoją w umysły młodzieży*⁴⁸. W konwiktach ukazywano wzory moralnego postępowania przodków, przykłady bohaterstwa, patriotyzmu, podporządkowania się osobie panującej, prawom krajowym. Wpajano je przez różne przemyślane zabiegi wychowawcze, odpowiednio formułując psychikę szlachcica, budząc poczucie tożsamości narodowej, zrozumienie potrzeby i pragnienie bezinteresownej służby ojczyźnie. W trakcie każdych zajęć lekcyjnych, a także w inicjowanych zarówno przez nauczycieli, jak i samych uczniów, szkolnych popisach, publicznych dysputach nawiązywano do kwestii obronności, mocno podkreślano znaczenie sił zbrojnych dla kraju, dla jego bezpieczeństwa⁴⁹. Stanisław Konarski opowiadał się za potrzebą przygotowywania młodzieży do służby wojskowej przez ćwiczenia fizyczne, jazdę konną, naukę władania bronią białą, musztrę. W szkole wykładali oddelegowani z armii oficerowie jako instruktorzy wojskowi, którzy razem z uczniami *wychodzili w pole, ćwiczyli się w musztrze, aby młodź przysposabiać do zdanego żołnierza*⁵⁰.

W uznaniu zasług *Collegium Nobilium* na polu edukacji młodzieży król August III nadał jej prawa akademii rycerskiej. Jakkolwiek niektóre wprowadzone przez Konarskiego innowacje były zbyt nowatorskie, nie mieściły się w konwencjach myślowych stanu szlacheckiego, wywoływały zastrzeżenia zarówno w jego własnym zakonie, a szczególnie ze strony jezuitów – to jednak *Collegium Nobilium* stało się wzorem nowej szkoły. Jej wychowankowie byli z ducha i idei „nowoczesnymi” Polakami, o wszechstronnej znajomości kultury zachodu.

Doświadczenia reformatorskie i koncepcje pijarów zaowocowały dyskusją o potrzebie i zakresie reform edukacyjnych w Polsce i rozpropagowaniem idei naprawy Rzeczypospolitej przez reformę edukacji szkolnej.

W latach 1750–1753 zostały zreformowane wszystkie publiczne kolegia pijarskie; wkrótce w ślad za nimi poszło szkolnictwo jezuickie. Rozpoczęto przygotowywanie nowych podręczników oraz uczyniono pierwsze kroki w kierunku doskonalenia fachowego nauczycieli. W ten sposób zapoczątkowana została przebudowa szkolnictwa, jedno z najważniejszych osiągnięć epoki Oświecenia.

Ze względu na swoją działalność S. Konarski jest uznawany za pioniera wychowania patriotyczno-obywatelskiego w Polsce.

⁴⁶ A. Wiśniewski, *Mowa o korzyściach, jakie spłyną na Polskę z Warszawskiej Akademii Szlacheckich Umiejętności*, Warszawa 7 XII 1753 r.

⁴⁷ S. Konarski, *De viro honesto...*

⁴⁸ S. Konarski, *Pisma wybrane*, op. cit., s. 149–150.

⁴⁹ Wspomina o tym m.in. J.D. Janowski (Janoszki) w *Lexicon derer itzlebenden Gelehrten in Polen*, Teil 1–2, Breslau 1755, który jest prawdziwą kopalnią materiałów źródłowych oraz Mitzler de Kolof w *Acta Litteraria Regni Poloniae et Magni Ducatus Lithuaniae A. MDCCLY publicata Trimestre II*.

⁵⁰ C. Kaliszewski, *Rozmowa o celu i najlepszym edukacji końcu*, Warszawa 1757, s. 13 (BN-cym.).

Z tej szkoły wyszli wychowankowie, którzy w kilka lat później z powodzeniem propagowali i wprowadzali reformy w czasach Oświecenia.

Kwintesencją tego, co Polska zawdzięcza działalności na polu edukacyjnym ks. Konarskiego oddają, jak sądzę, słowa kardynała Stefana Wyszyńskiego, prymasa Tysiąclecia, wypowiedziane w roku 1974, w 200 rocznicę śmierci tego wybitnego pedagoga: ... *Można mówić o swoistym geniuszu ks. Konarskiego. Ujawnił się on w trzech punktach. Pierwszym elementem składowym jego geniuszu jest naprawdę przodująca pedagogika, przodujący system organizowania oświaty narodowej [...] Drugim elementem, który świadczy o geniuszu ks. Konarskiego jest dziedzina społeczno-polityczna [...] Istnieje jeszcze trzeci element składający się na geniusz pedagogiki ks. Konarskiego, to wychowanie religijne narodu*⁵¹.

W trakcie panowania ostatniego króla Polski Stanisława Augusta Poniatowskiego, zaistniały zarówno warunki wewnętrzne (prawno-ustrojowe), jak też szczególnej groźby nabrały stosunki z sąsiadami, co w sumie stworzyło przesłanki do innego niż dotychczas traktowania funkcji armii w ogóle i kształcenia zawodowych kadr w szczególności.

W drugiej połowie XVIII stulecia zataczało szerokie kręgi zrozumienie dla konieczności reform ustrojowych, społecznych i politycznych. Reformy te zaczęto traktować jako warunek (początkowo) rozwoju państwa, a później jako warunek w ogóle jego istnienia. W okresie tym niebywale wzrosło zagrożenie zewnętrzne – i to już nie w postaci dokuczliwych najazdów tatarskich czy peryferyjnego zagrożenia ze strony Turków, ale teraz trzy sąsiednie państwa (Prusy, Austria i Rosja), które urosły do rangi mocarstw, jawnie zagrażały rdzennym ziemiom Korony i Litwy, państwu, które jeszcze sto lat wcześniej było jedną z większych europejskich potęg.

Problem objęcia działaniami przygotowującymi do obrony kraju, wychowania patriotyczno-obywatelskiego młodej generacji szlacheckiej mocno eksponowały ówczesne ośrodki opiniotwórcze, szczególnie prasa. Na jej łamach coraz silniej brzmiały głosy postulujące potrzebę pilnej modernizacji sił zbrojnych, kształcenia kadry zawodowej, wychowania obronnego młodzieży. Przodował w tym „Monitor”⁵², na łamach którego obok stwierdzeń, że *nauki mogą służyć tak mądrym królom na tronie, jako też generałom doskonałym i walecznym na wojnie*⁵³, występują także próby określenia kierunków nauki odpowiadających potrzebom wojska. Preferuje się kierunki ścisłe, dające *możliwość zrozumienia fortyfikacji i tego, co należy do artylerii*⁵⁴. Odnaleźć można sformułowania traktujące o tym, że *wojskowi powinni orientować się w filozofii, będącej ... użyteczną tak niższemu, jak i wyższemu oficerowi znać ludzkie serca, a jakoż dokaże tego nie będąc biegłym w dobrej filozofii*⁵⁵. Ostatnie zdanie można, jak sądzę, uznać za zalecenie znajomości psychologii, pedagogiki, która winna cechować dowódców wojskowych. Proble-

⁵¹ H. Bohdziewicz, *O ks. Stanisławie Konarskim i innych pijarach w poezji*, Kraków 2000, s. 20.

⁵² „Monitor”: pierwsze polskie czasopismo (moralne i częściowo o charakterze pedagogicznym) wzorowane na angielskim „Spectatorze” (1711) i „Tatlerze” (1709); wydawane i redagowane przez F. Bohomolca, I. Krasickiego, J. Minasewicza w Warszawie w latach 1765–1785 – zob. *Wielka Encyklopedia Powszechna*, wyd. Gutenberga, Kraków 1924–1937, T. X, s. 295; *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 78; przed „Monitorem” ukazywał się tygodnik „Merkuriusz” (1661) oraz różne efemerydy – najdłuższy żywot miała „Pocztą Królewską” (1718–1720); dopiero od 1720 można mówić o systematycznym ukazywaniu się czasopism, wydawali je najpierw pijarzy „Nowiny Polskie”, a następnie jezuita „Kurier Polski”, „Wiadomości Uprzywilejowane z Cudzych Krajów”, aktualnie są one trudno dostępne – rozproszone po wielu bibliotekach.

⁵³ Monitor 1773, nr 63, s. 525.

⁵⁴ Tamże, s. 522.

⁵⁵ Tamże, s. 523.

matyka obronna, szkolenia wojskowego młodzieży znajdowała swoje odzwierciedlenie również w czasopiśmie „Pamiętnik Historyczno-Polityczno-Ekonomiczny”.

W polskiej rzeczywistości geopolitycznej II połowy XVIII w. ogromnego znaczenia nabral problem defensywy, utworzenia siły zbrojnej zdolnej do obrony granic, przepełnionej ideałami nowej epoki (Oświecenia). Okazało się raptem, że ilościowo armia nie może sprostać narastającym potrzebom, aby zwiększyć jej liczebność, potrzebne są m.in. odpowiednie kadry oficerskie i środki finansowe. Pojawiło się zapotrzebowanie na profesjonalnie przygotowanych do zawodu oficerów. Oficer stawał się stopniowo zawodem społecznie pożądanym. Wszelako miałyby to już być oficer odpowiadający jakby zupełnie nowym wymaganiom. Dotychczasowe tradycyjne wzorce, które obowiązywały w trakcie szkolenia kadry zawodowej, uległy zdezaktualizowaniu. Oficer, a coraz częściej oczekiwano, by był nim Polak a nie cudzoziemiec, miał być nie tylko wysokiej klasy fachowcem, wymagało tego coraz bardziej skomplikowane pole walki, ale i człowiekiem wykształconym wszechstronnie. Pewną nowością było i to, że członkiem korpusu oficerskiego mógł zostać nie tylko szlachcic, ale i mieszczanin. W 1764 roku Kanclerz Andrzej Zamoyski w swym wystąpieniu na Sejmie Konwokacyjnym dobitnie stawiał problem szkolnictwa wojskowego, doszkalania kadry oficerskiej, rozwijania polskiego piśmiennictwa militarne oraz wychowania młodzieży, którą traktował jako kwestię nadrzędną w polityce wewnętrznej. On wówczas rzucił śmiało pytanie: *Jak służyć i radzić wojsku nie znając, co do wojny należy*⁵⁶. Mówił: *Nie dość na tym ustanowić rządy, ustanowić prawa, trzeba jeszcze uformować ludzi, żeby umieli kochać i bronić Ojczyznę, prawa stanowić i być posłusznymi... Trzeba uformować serce, uformować umysł ... przyzwoitą nauką dla rządów Rzeczypospolitej w czasie wojny i w czasie pokoju*⁵⁷.

Nowe wymagania stwarzały konieczność wypracowania nowych koncepcji systematycznego i ogólnorozwojowego kształcenia oficerów. Podkreślała to dobitnie wspomniana sejmowa wypowiedź kanclerza Zamoyskiego w sposób precyzyjny określająca zadania edukacyjne, które stały się celem przyszłej Szkoły Rycerskiej powstałej dopiero u schyłku niepodległego bytu państwowego, po podpisaniu przez króla *pacta conventa* w dniu 7 września 1764 roku. Król i jego zwolennicy reform zdawali sobie sprawę a fakty, iż w sytuacji, w jakiej znalazł się kraj (zagrożenie niepodległego bytu), kluczowych stanowisk w wojsku i administracji nie powinni piastować ludzie myślący utartymi schematami, nie rozumiejący i nie widzący potrzeby zmian społeczno-politycznych. Grono reformatorów było świadome faktu, że chcąc przeprowadzić naprawę, należy się oprzeć na szerokich kręgach młodzieży szlacheckiej – przyszłych decydentów losów kraju. Przebudowę struktur państwa należy rozpocząć od zmian w systemie kształcenia i wychowania.

Utworzenie Szkoły Rycerskiej było dla narodu i państwa dziejową koniecznością. Potrzebna była instytucja systematycznie kształcąca wysoko kwalifikowaną kadrę zawodową na potrzeby armii odradzającej się po zapaści czasów saskich, a także do drugiego jakże istotnego celu, jakim było wychowanie wszechstronnie wykształconych obywateli rozumiejących potrzebę dokonania ewolucyjnych przekształceń systemu funkcjonowania państwa. Założenie Szkoły Rycerskiej nie było zadaniem łatwym. Wymagało dużego wysiłku w kwestii opracowania planów, zdobycia odpowiednich funduszy, pozyskania

⁵⁶ Mowa Andrzeja Zamoyskiego na sejmie konwokacyjnym 1764, k. 14 (egz. w BN); Kisielewski W., *Reforma Książąt Czartoryskich na Sejmie Konwokacyjnym w 1764 roku*, Sambor 1880, s. 248.

⁵⁷ Mowa Andrzeja Zamoyskiego, op. cit., k. 16; Kisielewski W., *Reforma Książąt...*, op. cit., s. 247–248.

kadr, zwolenników. Prace organizacyjne rozpoczęto w czerwcu a zakończono na przełomie grudnia i stycznia 1765/1766 roku. Uroczysty moment otwarcia szkoły, której nadano oficjalną nazwę Akademii Szlacheckiego Korpusu Kadetów JKM i Rzeplitej, nastąpił w czerwcu 1765 roku⁵⁸.

Pierwszej rekrutacji dokonał sam król spośród swej straży nadwornej, wybierając *...trzydziestu szlachty młodych i urodziwych, z których do stu kompletowych umyślił formować kompanię*⁵⁹. Komendantem szkoły został jeden z najbardziej wykształconych ludzi w Rzeczypospolitej, książę Adam Kazimierz Czartoryski, członek wpływowego stronnictwa politycznego – *Familii*, w przyszłości współzałożyciel pierwszego w Europie ministerstwa edukacji – państwowej władzy szkolnej podległej tylko parlamentowi – Komisji Edukacji Narodowej. Osobowość Czartoryskiego zapewniła szkole właściwy klimat wychowawczy i wysoki poziom nauczania. Przedstawiając kadetom cel nauki w korpusie, konstatował: *Wy ... Ojczyznę waszą powinniście zaludnić obywatelami gorliwymi o jej sławę, o poprawę rządów jej, w gatunku najgorszych ... żebyście ... odmienili starą postać kraju swojego i roznosząc każdy po swoim województwie, ziemi, powiecie światła z pilnością tutaj nabrane, oswobodzili Ojczyznę od jarzma tych strasznych tyranów Nieświadomości* (tj. ciemnoty – A.C.) i *Prewencji* (tzn. przesądu i uprzedzenia – A.C.)⁶⁰. Z uwagi na pojawiające się problemy natury organizacyjnej, głównie w zakresie wewnętrznej struktury wojskowej szkoły oraz powiązania zakładu z całością spraw militarnych w Polsce – kształcenie młodzieży rozpoczęto od lutego 1766 roku. Powołaniu do życia Korpusu Kadetów nie towarzyszyły enuncjacje programowe ani pisma kierowane do szerszej publiczności. Koncentrowano się przede wszystkim na pracy wewnętrznej. Był to doniosły akt reformy wojska, rozpoczęty od wysiłków nad wykształceniem wojskowo-obywatelskim nowej kadry oficerskiej. Król przejął tę troskę zapewne w jakimś stopniu od swego ojca. Istnieją bowiem dowody, że Stanisław Poniatowski już w roku 1744 jako kasztelan krakowski poszukiwał sposobów wzmocnienia armii przez instytucjonalne kształcenie kandydatów do służby wojskowej (kadetów)⁶¹. Wypada w tym miejscu nadmienić, że istniejący przy dworze korpus paziów króla Stanisława, liczący 24 wychowanków, nosił cechy szkółki rycerskiej. Pod kierownictwem komendanta kształcili się oni w przedmiotach ogólnokształcących i wojskowych, poznając jednocześnie etykietę dworską. Po ukończeniu nauki oraz osiągnięciu odpowiedniego wykształcenia otrzymywali szlify oficerskie i odchodzili do służby w jednostkach.

Charakter Korpusu Kadetów był świecki, poziom jak na ówczesne czasy bardzo postępowy. Dzięki wysiłkom organizacyjnym, zastosowaniu śmiałych metod, sposobów kształcenia i wychowania przynoszących wspaniałe efekty oraz zapewniających Korpusowi opinię wzorowej placówki oświatowej w krótkim okresie Szkoła Rycerska weszła do grona podobnych, nowoczesnie funkcjonujących instytucji tego typu w Europie. Była nową jakością na mapie szkolnej Rzeczypospolitej.

⁵⁸ M. Miterzanka, *Działalność pedagogiczna Ks. Adama Czartoryskiego*, Lwów 1931, s. 26; S. Rutkowski, *Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego*, Warszawa 1970, s. 18 (król podpisując 7 września 1764 r. pacta conventa stworzył podstawy prawne do utworzenia zakładu kadeckiego – VL, t. VIII, s. 10); K. Mrozowska podaje, że wiosną 1765 r. utworzono podstawy militarne Korpusu, zaś w okresie jesienno-zimowym (luty 1766 r.) rozpoczęto dopiero kształcenie ogólne kadetów – K. M r o z o w s k a, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego 1765–1794*, Wrocław 1961, s. 23.

⁵⁹ Wiadomości Warszawskie 1795, nr 52 (egz. BN).

⁶⁰ K. Czartoryski, *Wstęp do przekładu podręcznika Juvenel de Carlanças, Historia nauk wyzwolonych*, Warszawa 1768.

⁶¹ S. Poniatowski, *List ziemianina do pewnego przyjaciela z innego województwa (1744)*, w: *Czasy saskie. Wybór źródeł*, Kraków 1929, s. 226.

Szkoła Rycerska miała cel dwojaki: zapewnienie armii wysoko wykwalifikowanych oficerów a zarazem wychowanych w duchu patriotyzmu i postępu obywateli – była zakładem dwuprofilowym: wojskowo-cywilnym.

Zatrudniona w Korpusie kadra dydaktyczno-wychowawcza wnosila w mury szkolne nowe idee Oświecenia, rzetelną wiedzę, duży wysiłek w proces kształcenia i wychowania kadetów. Dużą rolę wychowawczą spełniali oficerowie. Kadeci w trakcie pobytu w zakładzie znajdowali się pod ich bezpośrednim nadzorem. Byli to żołnierze staramie dobrani pod względem etycznym-moralnym tak, aby stanowili wzorzec godny do naśladowania. Do Korpusu przyjmowano młodzież w wieku 8–12 lat (legitymujących się umiejętnością czytania i pisania). Przyjęcie takiej granicy wiekowej ułatwiało kształtowanie osobowości, odpowiedniego, zgodnego z przyjętą filozofią wychowawczą stosunku do otaczającej rzeczywistości. Kierownictwo Szkoły Rycerskiej zdawało sobie sprawę z faktu, iż wyedukowanie dla kraju jednostek o gruntownej wszechstronnej wiedzy (np. prawo, historia) właściwie rozumiejących jego potrzeby polityczne i społeczne, przygotowanie takich ludzi (oficerów i urzędników państwowych) wymaga czasu, a także rozpoczęcia edukacji od najmłodszych lat. Zgodnie z przyjętym programem kształcenia nauka trwała siedem lat i podzielona była na dwa okresy – pierwszy pięcioletni i drugi dwuletni. W trakcie pierwszego kadeci zdobywali wykształcenie w zakresie szkoły średniej. Drugi obejmował studia specjalistyczne prawne bądź inżynieryjno-wojskowe. Tak przedstawiały się ogólne ramy programowe. W praktyce jednak edukacja dzieliła się na trzy okresy. W pierwszym kadeci zdobywali wiedzę z zakresu klasy VII i VI. Były to klasy najmłodsze, tzw. nowicjat. W okresie drugim, obejmującym oddziały V, IV, III realizowano program szkoły średniej. Okres trzeci – klasy II i I spełniały rolę kursów wyższych o wyraźnie zaznaczonych cechach specjalistycznych. Zamieszczone poniżej tabele ukazują czas przeznaczony na kształcenie według zaszeregowania w cztery grupy tematyczne:

- a) nauka języków,
- b) przedmioty ogólne,
- c) przedmioty specjalistyczne,
- d) przedmioty dodatkowe.

Tygodniowy podział godzin na poszczególne przedmioty w klasach VII –⁶²

przedmioty / klasy	VII	VI	V	IV	III	II	I
języki:							
język łaciński i czytanie poetów łacińskich	12	12	6	3	3		
język francuski	6	6	3	3	–	3	–
język niemiecki	6	6	3	3	3	3	–
język angielski	–	–	–	–	4	–	–
pisanie w ww. językach	6	6	–	–	–	–	–
przedmioty ogólne:							
historia Polski	–	–	3	3	–	–	–
historia starożytna	–	–	3	6	6	–	–
historia nowożytna	–	–	–	–	–	4	6
poezja i wymowa polska	–	–	3	3	–	–	–
przedmioty specjalistyczne:							
matematyka z elementami logiki	6	6	6	–	6	6	6

⁶² A. C w e r, *Problemy kształcenia i wychowania w Szkole Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego 1765–1794*, Warszawa 1995, s. 64.

geografia	–	–	–	–	3	3	–
szermierka	2	2	2	2	2	2	–
prawo cywilne	–	–	–	–	–	6	–
architektura cywilna	–	–	–	–	–	–	3
architektura wojskowa	–	–	–	–	6	–	6
nauka rysunku	–	–	–	3	–	3	3
kaligrafia	–	–	–	–	6	2	6
dzieła Polibiusza	–	–	–	–	–	–	3
przedmioty dodatkowe							
nauka tańca	3	3	3	3	–	–	–
kompozycje francuskie	–	–	–	–	–	–	2
dyskusje	–	–	–	–	1	1	–

Tygodniowy podział godzin wg grup przedmiotów w klasach VII⁶³

grupy przedmiotowe/klasy	VII	VI	V	IV	III	II	I
języki	30	30	12	9	10	6	–
przedmioty ogólne	–	–	9	12	6	4	6
przedmioty specjalistyczne	8	8	8	5	23	23	27
przedmioty dodatkowe	3	3	3	3	1	1	2

Analizując to zestawienie można bardzo wyraźnie dostrzec tendencję spadkową w ilości godzin przeznaczonych na przedmioty ogólne; następuje raptowny, duży wzrost godzin przedmiotów specjalistycznych, zwłaszcza w ostatnim roku pobytu w Korpusie. Było to podyktowane względami przygotowania pod kątem przyszłego zawodu. Podobnie jak współcześnie warunkiem przejścia do klasy następnej było opanowanie w stopniu zadowalającym wiadomości z klasy poprzedniej potwierdzone na egzaminie generalnym w sierpniu. Egzamin był bardzo szczegółowy, dwustopniowy: pisemny i ustny. Kontroli i ocenie podlegały również notatki uczniów. Odbywały się także sprawdziany okresowe, miesięczne, o niższej skali, bardziej ogólne. Węzłowe kierunki w edukacji młodzieży zostały określone przez samego Komendanta Szkoły Rycerskiej w części wstępnej *Katechizmu rycerskiego* – dokumentu formującego wzór osobowy wychowanka Szkoły Rycerskiej, zasady, którymi winien się kierować w szkole i życiu publicznym. W nim to Adam Czartoryski pisał: „Kogo los urodzenia i fortuny wytknął do czynnych obywatelskich obowiązków, ten starać się powinien o wydoskonalenie siebie w tych wiadomościach. Aplikować się będzie w historii, bo przykłady wzięte z dziejów starożytności i narodów uczyć go będą, jak o swoim radzić, bo prawa natury i narodów, bo te światła mu dodadzą w tym czasie, w którym mu przyjdzie albo błędne ojczyste poprawiać ustawy, albo nowe wyroczyć, do krasomówstwa, żeby mógł albo upornie dobremu przeciwne współobywatelów przeświadczyć umysły, albo nieuważnie skłonne do złego odprowadzić, do matematyki, bo ta bystrzy rozsądek, geometrii, która jest częścią matematyki, do służby wojskowej chcącemu się aplikować konieczne potrzebna⁶⁴. System wychowawczy oparty był na karności, gdyż to najporządniejsza i najszlachetniejsza⁶⁵ na surowym przestrzeganiu dyscypliny oraz częstym wpajaniu kadetom miłości ojczyzny i przywiązaniu do osoby monarchy. Elementy te mocno wyeksponowano w pracy wychowawczej. Katechizm stanowił zasadniczy dokument kształtujący oblicze moralne kadeta. Obrazo-

⁶³ Tamże.

⁶⁴ K. Czartoryski, *Wstęp do przekładu*, op. cit., s. 6–7.

⁶⁵ K. Czartoryski, *Katechizm rycerski*, przedmowa H. Mościcki, Warszawa 1916, s. 19.

wo i precyzyjnie ukazywał w formie pytań i odpowiedzi najważniejsze zagadnienia moralne ujęte w racjonalistycznym duchu filozofii oświecenia. Pierwsze jego prawidła mówiły, że religia katolicka i dobro kraju to wartości, których trzeba bronić nawet za cenę życia. Odważnie ukazywał błędy i wady stanu szlacheckiego wyrosłe z niechlubnego okresu saskiego. Zawarte w nim myśli stanowiły również osnowę do wystąpień, kazań podczas uroczystości korpusowych⁶⁶.

Ze względu na wysokie walory, jakie zawierał, właściwym będzie przytoczenie wybranych jego fragmentów:

<Co to jest Kadet?>

Jest to człowiek młody, dobrze urodzony, oddany pod dozór osób, którzy obyczajają jego kształcić, rozum polerować i wiadomościami zdobić powinny na to, aby go uczyniły godnym zaszczytu szlacheckiego urodzenia;

<Pod jakim gatunkiem karności zostaje Kadet?>

Żołnierskiej;

[...]

<Jaki powinien być Kadet?>

Powinien mieć miłość, bojaźń Boga i przywiązanie do religii przed oczyma; powinien Ojczyznę swą kochać i jej dobro nadewszystko i sposobić się do tego, aby się mógł poświęcić na jej usługi; powinien być cnotliwy, pełen poszanowania dla zwierzchnich, dobroczynności i afektu (miłości – A. C.) dla równych, względu dla niższych;

[...]

<Wielorakie być powinny powody jego postępów?>

Dwojakie ...

Punkt honoru i wstyd. Punkt honoru do dobrego w każdym rodzaju zachęcać; wstyd od złego wstrzymywać jego powinien;

[...]

<Jakiego gatunku ma być cześć, którą oddawać ... należy starszym od siebie lub wiekiem, lub urzędem, lub władzą?>

Przyzwoitemu człowiekowi zacnie urodzonemu poszanowanie znaczącą, bez upodlenia siebie samego; więc te powierzchowne znaki, padania do nóg, ściskania za nogi, całowania w ręce, podpisywanie się w listach podnóżkiem (uniżenie, schlebienie – AC), niskie zbytńie ukłony, nie powinny być nigdy przez Kadeta zażywane, bo podłość w sobie mają, której się strzec należy;

<Do czego najbardziej stosować Kadet zabawki (umiejętności, wiedza, predyspozycje – A. C.) swoje?>

Do sztuk wojennych; dlatego niech się wprawuje w rączność w bieganiu z kolegami do mety; niech się kocha w ryszunkach wojennych; koniem niech toczyć lubi; słowem, niech pamięta, że wojowniczy ród dziadów naszych nie spodziewał się wydać plemię niewieściuchów, którzy zalegając pole, sławę i kraj stracili;

[...]⁶⁷.

Każdy słuchacz egzemplarz Katechizmu rycerskiego otrzymywał na własność i jego zapisów uczył się na pamięć. Dalsze losy kadetów wskazują, iż nauki te głęboko zapadły w serca wielu z nich.

Równoległe z kształceniem ogólnym realizowany był program szkolenia wojskowego oparty na regulaminach, instrukcjach mających wdrożyć młodzież do życia wojsko-

⁶⁶ Tamże, s. 19–28.

⁶⁷ Tamże, s. 19–21 i 25.

wego, wyrobić tężyznę fizyczną, uodpornić na trudy i niewygody a przede wszystkim zaszcześcić tzw. „ducha żołnierskiego”. Kadeci zdobywali wiedzę z zakresu inżynierii wojennej, topografii, artylerii, taktyki, historii wojskowości. System zajęć teoretycznych (jesień, zima, wiosna) uzupełniany był zajęciami praktycznymi podczas letniego obozu organizowanego corocznie na terenie Ujazdowa⁶⁸, w trakcie którego kadeci sprawdzali swoje umiejętności, swoją wiedzę. Brak materiałów powoduje dużą trudność w ustaleniu dokładnego przebiegu procesu szkolenia wojskowego. Z zachowanych źródeł w postaci ogólnych planów nauczania w poszczególnych latach nauki, trudno wnioskować o charakterze zajęć praktycznych. Dokumenty pozwalają jedynie stwierdzić, że w trakcie zajęć praktycznych słuchacze poznawali: zasady musztry, zdobywania okopów, walki wręcz, technikę fortyfikacji, ćwiczyli posługiwanie się bronią białą oraz palną, odbywali strzelania z dział, marsze kondycyjne, wykonywali pozorowane ataki i przejścia do obrony. Wspomina o tym m.in. w swych pamiętnikach były słuchacz szkoły – Julian Ursyn Niemcewicz⁶⁹. Zajęcia wojskowe miały na celu wyzwolenie indywidualnej i grupowej inicjatywy w rozwiązywaniu problemów, a także przygotowywały do działania w różnych zmieniających się sytuacjach pola walki. Wymagało to również znajomości struktury i sposobów prowadzenia działań militarnych przez armie ościenne. Kadeci studiując organizację i taktykę wojsk obcych mogli poznać wszystkie wady i bolączki trapiące ówczesną polską siłę zbrojną, a także przekonać się o pilnej potrzebie dokonania w niej gruntownych zmian. W ten sposób szkolenie taktyczne obok walorów poznawczych, posiadało również głęboki sens wychowawczy. W trakcie zajęć praktycznych stosowano metodę, polegającą na stopniowaniu trudności, a także dokładnie analizowano i omawiano przeprowadzone zajęcia. Twórcami programu kształcenia specjalistycznego byli dwaj wyżsi oficerowie Komendy – pułkownicy Antoni Leopold Oelsnitz i Adam Ludwik Bos-Roger (Bosroger).

Ważne miejsce w procesie wychowania wojskowego zajmował bogaty ceremoniał wojskowy (np. przyjmowanie kadetów do Korpusu, uzyskanie prawa noszenia munduru, wręczenie broni, pożegnanie absolwentów) oraz realizowana z rozmysłem pedagogicznym praktyka dyscyplinarna (system nagród, wyróżnień i kar). Przy jej stosowaniu zlikwidowano, co należy podkreślić, poniżające i naruszające godność osobistą sankcje cielesne⁷⁰. Oddziałując wychowawczo na młodzież szkolną, odwoływano się do jej honoru, godności, ambicji, poczucia więzi grupowej, koleżeństwa, kształtowano w ten sposób oprócz dyscypliny, najcenniejszą wartość moralną korpusu oficerskiego – ducha *esprit de corps*. Działania te dobitnie świadczą o hołdowaniu i urzeczywistnianiu oświeceniowej idei demokratyzmu, humanitaryzmu w murach zakładu Stanisława Augusta Poniatowskiego.

Zaszczepione tam zasady kształtowania karności, obowiązkowości, relacji międzyludzkich przenoszono na grunt wojska; znalazły one pełne odzwierciedlenie w insurekcji kościuszkowskiej, były kontynuowane i wzbogacane przez jej absolwentów w Legionach włoskich Dąbrowskiego i Kniaziewicza, armii Księstwa Warszawskiego oraz sile zbroj-

⁶⁸ K. M r o z o w s k a, op. cit., s. 78, 92–94, 97–99.

⁶⁹ U. J. N i e m c e w i c z, *Pamiętniki czasów moich*, Warszawa 1957, s. 56.

⁷⁰ Uroczystości te normowały specjalne przepisy: „Formularz przyjmowania Kadetów do nowicyatu”, „Formularz obleczenia Kadeta w mundur korpusowy”, „Formularz abszytowania Kadetów” – A. C w e r, *Problemy kształcenia*, op. cit., załącznik nr 6; odchodząc od stosowania kar fizycznych Komenda szkoły kierowała się wskazówkami takich uznanych pedagogów jak np.: Johna Locke’a *Mysli o wychowaniu*, Jana Amosa Komeńskiego *Wielka Dydaktyka* czy Stanisława Konarskiego *De viro honesto et bono cive Oratoriao*.

nej powstania 1830 r. Jej elementy odnajdujemy także w pracy wychowawczej okresu powstania styczniowego.

Pomyślne efekty zastosowanych metod były podstawą wprowadzenia elementów ćwiczeń i uroczystości żołnierskich w większości placówek oświatowych podległych Komisji Edukacji Narodowej⁷¹.

Sluchacze Szkoły Rycerskiej, zgodnie w wymogami struktury wojskowej zapewniającej właściwe dowodzenie, byli podzieleni na brygady i dywizje. Dwudziestu kadetów wchodziło w skład brygady, dwie brygady stanowiły dywizję. Etat szkoły przewidywał szkolenie 200 kadetów. Jednak na skutek trudności finansowych państwa nigdy nie był pełny. Jedynie w r. 1768 liczba słuchaczy wynosiła 176 i była najbardziej zbliżona do ilości zatwierdzonej przez sejm.

Sluchacze Korpusu Kadetów w latach 1771–1794⁷²

rok	liczba kadetów	rok	liczba kadetów	rok	liczba kadetów	rok	liczba kadetów
1771	57	1776	84	1781	68	1790	76
1772	69	1777	80	1786	72	1791	71
1773	68	1778	82	1787	68	1792	77
1774	62	1779	78	1788	73	1793	76
1775	74	1780	71	1789	72	1794	74

Zakres oddziaływania szkoły był szeroki. Było to spowodowane z jednej strony bezpłatnością, dlatego o przyjęcie w poczet słuchaczy mogli się starać nie tylko przedstawiciele szlachty bogatej, lecz również średniej, a nawet biednej. Analizując przekrój społeczny kadetów można zaobserwować, że przedstawiciele tych grup szlacheckich przeważali w Korpusie Kadetów. Z niej to wywodzili się najwybitniejsi wychowankowie korpusu – Tadeusz Kościuszko, Karol Kniaziewicz, Julian Ursyn Niemcewicz, Jakub Jasiński.

Z drugiej strony możliwość zdobycia gruntownego wykształcenia bez narażania się na wysokie koszty finansowe sprzyjała między innymi tworzeniu tak bardzo potrzebnego monarche zaplecza politycznego w postaci licznej rzeszy wykształconych i kompetentnych zwolenników. Stronnicy ci wychowani i wykształceni w murach królewskiej uczelni, na fali idei oświeceniowych rozumieli potrzebę dokonania istotnych zmian w systemie organizacji i zarządzania państwem. Stanowili istotny element w planach politycznych stronnictwa królewskiego. Na uwagę zasługuje również fakt, iż była to pierwsza w kraju publiczna szkoła świecka, zorganizowana i prowadzona poza strukturami kościelnymi.

Charakterystyczną cechą zakładu odróżniającego go od istniejących w tamtym okresie szkół pijarskich i jezuickich było to, iż uczniowie szkoły pochodzili ze wszystkich regionów Rzeczypospolitej oraz np. ze Śląska i Pomorza, tj. ziem, które wówczas nie znajdowały się w granicach naszego kraju.

⁷¹ T. Wierzbowski, *Raporty generalnych wizytatorów szkół z r. 1774*, Warszawa 1906, s. 249; H. Kolińskaj, *Listy Anonima i prawa polityczne narodu polskiego*, Warszawa 1954, t. I, s. 343; T. Bielecki, *Wychowanie wojskowe za czasów Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1926, s. 15; K. Koźmian, *Pamiętniki 1780–1815*, Warszawa 1907, s. 23–24.

⁷² A. C w e r, *Problemy kształcenia*, op. cit., s. 50.

Pochodzenie kadetów z lat 1781–1791⁷³

Wielkopolska		Małopolska	
woj. poznańskie	20	woj. krakowskie	35
woj. kaliskie	4	woj. bielskie	3
woj. sieradzkie	18	woj. ruskie (Ruś Czerwona)	33
woj. inowrocławskie	4	woj. Podlaskie	9
ziemia dobrzyńska	3	woj. Kijowskie	8
woj. płockie	10	woj. Braclawskie	7
woj. rawskie	20	woj. Sandomierskie	40
Księstwo Pruskie	5	woj. Lubelskie	13
woj. malborskie	2	woj. Wołyńskie	18
woj. pomorskie	3	woj. Podlaskie	11
woj. łęczyckie	11	Ziemia przemyska	2
woj. mazowieckie	84		
woj. brzesko-kujawskie	6		
Warmia	1		
Litwa		ziemie lenne	
woj. wileńskie	10	Księstwo Kurlandzkie	4
woj. trockie	10		
woj. połockie	2	ziemie poza Rzeczpospolitą	
woj. nowogrodzkie	19	cz. Pomorza	3
w tym powiat wołkowyski	2	Śląsk	3
woj. witebskie	8		
woj. brzeskie	48		
w tym powiat piński	3		
woj. mińskie	4		
woj. smoleńskie	1		
Żmudź	1		

Większość absolwentów Szkoły Rycerskiej wracała do miejsc zamieszkania, domów rodzinnych. Pobyt w stolicy, uczęszczanie na wykłady prowadzone przez doświadczonych pedagogów, obeznanie z cywilno-wojskową literaturą zagraniczną (Bayle, Solignac, Hume, Rollin, Arouet-Voltaire, Rousseau, Poquelin-Molier, Raynal, Blond, Belidor, Vegetius, Fryderyk II i in.), efekty właściwej atmosfery, oddziaływania wychowawczego niewątpliwie wywarły wpływ na dalsze życie, na postawy i stosunek do otaczającej ich rzeczywistości. Wielu z nich zaszczerpione idee, poglądy próbowało wdrażać w życie w rodzinnych stronach.

W okresie swego trzydziestoletniego, chlubnego istnienia Szkoła Rycerska spełniała podwójną rolę: z jednej strony zakładu naukowego, dającego swoim wychowankom pewną sumę wiedzy potrzebnej do dalszej efektywnej działalności publicznej, z drugiej strony – szkoły wojskowej, mającej zapewnić krajowi napływ dobrej, wszechstronnie przygotowanej, patriotycznej kadry oficerskiej. Wśród licznej rzeszy absolwentów tej niezwykle zasłużonej nie tylko dla sił zbrojnych szkoły na szczególną uwagę zasługują późniejsi uczestnicy walk o niepodległość, generałowie: T. Kościuszko, S. Fiszer, J. Jasiński, K. Kniaziewicz, K. Sierakowski, M. Sokolnicki, J. Sowiński. Oprócz nich mury szkolne opuściło wielu utalentowanych oficerów, którzy wstawili się męstwem w obronie wartości narodowych po upadku państwa.

⁷³ Tamże s. 53 (tabela ukazuje wyraźnie, że liczba słuchaczy z poszczególnych obszarów Rzeczypospolitej jest zbliżona do uchwały Sejmu z 1780 r. określającej, że 1/3 stanu osobowego korpusu winna pochodzić z Wielkopolski, 1/3 z Małopolski i tyleż samo z Litwy).

Korpus Kadetów przygotowywał nie tylko kadre na potrzeby armii. Nie sposób nie wspomnieć o innych jego absolwentach, którzy zabłyszeli na niwie literackiej, jak np. J.U. Niemcewicz, naukowej – K. Hube, J. Łaski bądź gospodarczej i politycznej – R. Rembeliński.

Istotą wychowania, opartego na podstawach świeckiej etyki, najwyższym celem, do którego wszyscy i wszystko miało zmierzać, był ideał oficera-obywatela chcącego i umiającego służyć państwu w pracy cywilnej i w służbie wojskowej. Obywatela, który w swym postępowaniu uwzględniałby przykazania religii katolickiej, kierowałby się zasadami honoru i zawsze w działalności politycznej uwzględniał polską rację stanu, aby kochał *ojczyznę nade wszystko* i chciał się *poświęcić na jej usługi*⁷⁴, rozumiejącego pilną konieczność przeprowadzenia istotnych reform politycznych i społecznych w kraju. Dzięki tak sformułowanemu celowi wychowania, postulaty najtęższych naszych myślicieli z końca XVI w. i pierwszej połowy następnego stulecia doczekały się wspaniałej realizacji.

Zasady edukacji Korpusu Kadetów i metody ich realizacji stanowiły przełomowy moment w dziejach wychowania obywatelskiego, patriotycznego i żołnierskiego – należy je rozpatrywać z tego właśnie punktu widzenia. Były one wytworem nowej sytuacji gospodarczej, społecznej i politycznej w Rzeczypospolitej. Na jego przykładzie można zaobserwować, jak wtapiały się na grunt wojska nowe poglądy filozoficzne i pedagogiczne.

Za pośrednictwem Szkoły Rycerskiej w kraju stopniowo ulegało zmianie rozumienie takich feudalnych symboli, jak na przykład: „szlachcic” czy „dobrze urodzony”. Pojęciom tym w murach uczelni nadano inne znaczenie, nowy sens. **Szlachcic to nie tylko przywilej, ale przede wszystkim obowiązek.**

Wychowanie w myśl racjonalistycznych poglądów Oświecenia napotykało na duże opory ze strony starszego pokolenia, przyzwyczajonego do przestrzegania tylko tego, co dyktował obyczaj, tradycja oraz zasady „złotej wolności szlacheckiej”. Dotarcie z wiedzą, oświatą, nowymi poglądami do młodzieży szlacheckiej nastęrczało wiele trudności, wynikających z zachowawczej postawy, oporów środowiska. Pokutowało głęboko zakorzenione w świadomości „panów braci” przekonanie, iż każdy szlachcic z urodzenia był już żołnierzem i specjalistyczna edukacja wojskowa była mu zbędna. Jednak – co należy podkreślić – nie był to pogląd całego stanu szlacheckiego. Z tej warstwy społecznej, poczawszy od XVI w., odzywają się coraz silniejsze głosy wołające o pilnej potrzebie utworzenia szkół wojskowych na wzór państw ościennych, kształcących wykwalifikowaną kadre dowódczą na potrzeby sił zbrojnych, przez co podniesieniu ulegnie jej wyszkolenie i operatywność (np. Modrzewski, Wereszczczyński, Tarnowski). Konsekwencja działania komendy szkoły, efekty szkoleniowe, edukacyjne, reputacja jej absolwentów powodowały przyspieszenie procesu przewartościowań postrzegania samej uczelni wojskowej w oczach opinii publicznej, jak również wielu dotychczasowych poglądów szlachty wychowanej w czasach wcześniejszych.

Doświadczenia i tradycje Korpusu Kadetów wykorzystywała w swej działalności Komisja Edukacji Narodowej. Od połowy lat siedemdziesiątych można wyraźnie dostrzec zazębianie się działalności Szkoły Rycerskiej z pracami Komisji Edukacji Narodowej⁷⁵. Dotyczyło to głównie współpracy z KEN dyrektorów nauk korpusu, a także

⁷⁴ S. T y n c, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922, s. 57–58.

⁷⁵ Komisja Edukacji Narodowej (wł. „*Komisja nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mająca*”) – powołana uchwałą sejmu rozbiorowego 14 X 1773 r. – pierwsza w Polsce i Europie centralna władza szkolna; wypracowała wyróżniający się w Europie system oświatowo-wychowawczy.

przejmowania przez Komisję pewnych wzorów ze Szkoły Rycerskiej (wychowanie obywatelskie, patriotyczne, elementy wychowania wojskowego). Ustawy KEN oraz projekty edukacyjne jej członków opracowywane na potrzeby Komisji kładły nacisk na moralno-etyczną stronę wychowania młodzieży, stosując elementy ćwiczeń fizycznych i wojskowych pod fachowym kierownictwem instruktorów – żołnierzy zawodowych, zmierzały do wskrzeszenia tradycji rycerskich. Zakres proponowanych ćwiczeń miał obejmować: musztrę, marsze, jazdę konną, walki na palcaty jako przygotowanie do późniejszej nauki posługiwania się szablą, zasady ataku i obrony przed nieprzyjacielem, umiejętności zakładania obozów wojskowych.

Miernikiem wielkości Szkoły Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego jest fakt, iż pamięć o niej nie zginęła. Wzorce edukacyjne wypracowane w murach pierwszej w dziejach Polski uczelni wojskowej były kontynuowane i wzbogacane przez szkolnictwo polskie w XIX wieku, a niektóre z nich przetrwały, szczególnie w szkolnictwie wojskowym, do czasów współczesnych, stanowiąc wzór godny naśladowania.

Na zakończenie zasadne będzie przywołanie istotnej myśli wychowanka szkoły – Juliana Ursyna Niemcewicza, oddającej w pełni znaczenie królewskiego Korpusu Kadetów oraz ukształtowanego w jego murach procesu edukacyjnego młodzieży: *O prawdziwie zasłużonych w Ojczyźnie ludziach nigdy dość mówić nie można*⁷⁶.

W ślad za Szkołą Rycerską – w związku ze stopniową rozbudową armii, wzrostem zapotrzebowania na specjalistycznie wykształconą i przygotowaną zawodową kadre dowódczą – stopniowo powstawały dalsze szkoły wojskowe. Przykład króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, pomysłodawcy i twórcy pierwszej w historii polskiej wojskowości szkoły kształcącej przyszłych dowódców zachęcił innych magnatów do podobnych działań, by ... *naśladować czyn królewski założenia korpusu kadetów, czy też stawiać do licytacji swych czynów z innymi magnatami*⁷⁷. W oparciu o założenia programu warszawskiej Szkoły Rycerskiej oraz wypracowane zasady i metody nauczania w kraju powstało za monarszą aprobatą, kilka zakładów noszących charakter wojskowy.

Książę Karol Radziwiłł założył w 1767 roku „Szkołę inżynierów i artylerzystów” (Korpus Kadetów) w Nieświeżu o profilu techniczno-artyleryjskim. Była to pierwsza tego typu szkoła na Litwie⁷⁸. Edukację w niej pobierało 17–20 uczniów w wieku 10–12 lat, wywodzących się ze środowisk szlachecko-mieszczańskich. Nauka trwała dwa lata. Na uwagę zasługuje wprowadzenie w proces kształcenia elementów wzajemnego nauczania, gdzie zdolniejsi, starsi uczniowie przekazywali określone elementy wiedzy specjalistycznej swym młodszym kolegom. W metodzie tej można się dopatrzeć późniejszego systemu monitoralnego opracowanego przez pedagogów A. Bella i J. Lancastera (znacznie rozwiniętego i udoskonalonego od stosowanego w korpusie nieświeskim). W zakładzie uczono tylko przedmiotów specjalistycznych; wiedzę ogólnokształcącą kadeci zdobywali w szkołach nieświeskich. W korpusie zaangażowano na etatach wykładowców zagranicznych – oficerów (głównie z Niemiec i Francji). Komendantem szkoły był Saksończyk oberszterleutenant (podpułkownik) Franciszek Ksawery Froelich (na początku r. 1774 odszedł na równorzędne stanowisko do korpusu kadetów w Grodnie, gdzie pełnił również funkcję komendanta tamtejszego garnizonu). Kadeci nosili mundury

⁷⁶ E. Marylski, *Wspomnienia z gony zasłużonych w narodzie Polaków*, Warszawa 1829, s. 2.

⁷⁷ S. Truchim, *Szkoły rydzynie Augusty Sulikowskiego*, Poznań 1928, s. 8.

⁷⁸ H. Mościcki, *Gen. Jasiński i powstanie kościuszkowskie*, Warszawa 1917, s. 67.

i barwy artylerii Wielkiego Księstwa Litewskiego. Korpus przestał istnieć w roku 1776 wraz z wkroczeniem wojsk rosyjskich do Nieświeża⁷⁹.

Z inicjatywy ks. Michała Kazimierza Radziwiłła, zwanego „Ryberka”, z wydatną pomocą króla udało się zorganizować również w Nieświeżu (ok. 1768 r.) drugą szkołę – a pierwszą w historii polskiego szkolnictwa wojskowego szkołę morską – Korpus Kadetów Majtków⁸⁰. Założenia programowe i proces edukacji w obydwu zakładach był zbliżony. Program Korpusu Majtków wzbogacony był jedynie o elementy służby morskiej i szkutnictwa. Zajęcia praktyczne odbywały się na bazie 24 szalup uzbrojonych w 4 działa każda, otrzymanych w darze od króla. Absolwenci po ukończeniu 21 roku życia, odbyciu praktyki morskiej, byli kierowani do służby na okrętach królewskich. Nad rekrutacją oraz realizacją programu nauczania pieczę sprawowała specjalnie w tym celu powołana przez Stanisława Augusta Poniatowskiego Komisja Marynarki Wojennej Rzeczypospolitej (Komisja Morska)⁸¹.

Z inicjatywy podskarbiego litewskiego Antoniego Tyzenhauza od 1774 r. istniał Korpus Kadetów w Grodnie⁸². W 1782 roku dzięki finansowemu wsparciu monarchy zakład został przeniesiony do Wilna. Umieszczono go na terenie Szkoły Głównej jako „Korpus JKM Kadetów Wileńskich”. Dzięki takiej lokalizacji kadeci zyskali możliwość uczęszczania na wybrane wykłady uniwersyteckie. Naukę w nim pobierało 24 uczniów. Komendantem szkoły był mjr Ludwik Wiazowski. Zarówno szkoła, jak i osobiście jej komendant, współpracowali z warszawską Szkołą Rycerską, korzystając z jej dorobku, doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych (Katechizm, Definicje i inne). Wzorem bratniego zakładu na terenie wileńskiego korpusu kadetów organizowano uroczystości wojskowo-patriotyczne związane z ważnymi wydarzeniami państwowymi, regionalnymi (np. poświęcenie sztandarów okolicznych pułków, rocznica odsieczy wiedeńskiej, imieniny monarchy, przyjazdy do szkoły senatorów, posłów). Otrzymywały one zawsze bardzo uroczystą oprawę (zbiórka stanu osobowego, nabożeństwo, przemówienia komendy, gości i na koniec parada). W trakcie uroczystości zawsze głos zabierał kapelan korpusu nawiązując w swych wystąpieniach do okresów chwały i potęgi Rzeczypospolitej. Przypominał o powinnościach żołnierskich, obywatelskich względem króla i ojczyzny. Z uwagi na istotę treści kazań ks. Michała Karpowicza – kapelana korpusu i jednocześnie prof. Szkoły Głównej w Wilnie zasadne jest zapoznanie czytelnika z fragmentem jednej z takich mów wygłoszonej 12 października 1783 r. z okazji kolejnej rocznicy wiktorii wiedeńskiej. Kapelan eksponował w niej przymioty obywatelskie i wojskowe: ... *o duchu ojczystym, czyli cnotliwym patryotyźmie, w następującym podziale, najprzód, że praw narodowych miłość i zachowanie czyni naród mocnym i szczęśliwym; powtóre, że bez ducha patryotycznego pełny narodu upadek; bez cnoty obyczajów próżny w narodzie*

⁷⁹ S.K., *Kilka szczegółów o Korpusie Kadetów w Nieświeżu*, w: *Litwa i Ruś*, 1912, z. 1, s. 19–35; S. Truchim, op. cit., s. 9.

⁸⁰ K. Klimowicz, *Oświecenie*, Warszawa 1980, s. 64; (Klimowicz opisując życie kulturalne w Polsce w okresie Oświecenia pisze m.in.: „Oddzielne miejsce w dziejach sceny magnackiej zajmuje teatr Radziwiłłów w Nieświeżu z główną aktorką sztuk w nim wystawianych, Urszulą z Wiśniowieckich Radziwiłłową ..., żoną hetmana Michała Kazimierza Scena w Nieświeżu działająca co najmniej od r. 1746, miała charakter amatorski, grali w niej domownicy, kadeci z założonej przez hetmana akademii rycerskiej, szkoły morskiej, czasem studenci z kolegium jezuickiego”).

⁸¹ Korzenie Komisji Morskiej sięgają na okres I wojny północnej i podejmowanych przez króla Zygmunta II Augusta i jego najbliższe otoczenie prób tworzenia silnej, własnej floty wojennej przy realizacji programu tzw. *dominium maris Baltici*.

⁸² S.K., *Kilka szczegółów o Korpusie Kadetów w Nieświeżu*, op. cit.; S. Truchim, op. cit., s. 9, a także H. Mościcki, op. cit., s. 78 i 69.

patryotyzm w dalszej części wystąpienia *zachęcał słuchaczy do wskrzeszenia i naśladowania staroświeckiej cnoty*⁸³. Antonii Tyzenhauz był również pomysłodawcą i organizatorem drugiej placówki edukacyjnej w Grodnie, przygotowującej specjalistów od księgowości – Szkoły Rachmistrzów. Istniała ona w latach 1775–1785, kształciła kadry finansowe na potrzeby zarówno armii, jak i administracji cywilnej.

W roku 1783 książę August Sułkowski (były wicekomendant Szkoły Rycerskiej) utworzył w Rydzynie koło Leszna Korpus Kadetów⁸⁴, przeznaczając na ten cel część pomieszczeń przypałacowych w swojej siedzibie rodowej. Zapewnił także możliwość korzystania przez uczniów z okazałych rodzinnych polskich i obcojęzycznych zbiorów bibliotecznych. Twórca zakładu powierzył jego prowadzenie pijarom, zachęcony efektami reform szkół pijarskich przeprowadzonych przez ks. S. Konarskiego – miało to zapewnić, zdaniem założyciela, wysoki poziom nauczania⁸⁵. Za szkolenie wojskowe kadetów odpowiadał płk Husson, który z ramienia ks. Sułkowskiego sprawował również pełnię władzy dyscyplinarnej nad wychowankami. Husson, wzorując się na przepisach wojskowych, opracował ściśle przestrzegany przez kadetów – porządek dnia w korpusie. Analizując zapisy organizacyjne zawarte w obwieszczeniu o utworzeniu szkoły kadeckiej z września 1783 r.⁸⁶, można go w ogólnych zarysach zrekonstruować.

„Porządek domowy przez księcia fundatora aprobowany 1783 roku”

dzień powszedni		niedziele/święta	
6 ⁰⁰	pobudka	7 ³⁰	pobudka
7 ⁰⁰ –8 ⁰⁰	śniadanie, poranna msza	9 ⁰⁰	ekshortacje w klasach
8 ⁰⁰ –12 ⁰⁰	lekcje (rysunki, geometria, fortyfikacje)	10 ⁰⁰	msza świąteczna
12 ⁰⁰ –13 ⁰⁰	obiad	11 ⁰⁰	spacer
13 ⁰⁰ –14 ⁰⁰	czas wolny, spacer	12 ⁰⁰	obiad
14 ⁰⁰ –16 ⁰⁰	lekcje (język niemiecki, język francuski)	13 ⁰⁰ –15 ⁰⁰	czas wolny
16 ⁰⁰ –17 ⁰⁰	ćwiczenia wojskowe	15 ⁰⁰ –16 ⁰⁰	katecheza
17 ⁰⁰ –19 ⁰⁰	spacer, gry i zabawy sportowe	16 ⁰⁰ –17 ⁰⁰	nauka własna
19 ⁰⁰ –20 ⁰⁰	kolacja	17 ⁰⁰	spacer, gry, zabawy sportowe
20 ⁰⁰ –21 ⁰⁰	czas wolny	19 ⁰⁰	kolacja, czas wolny
21 ⁰⁰	cisza nocna	21 ⁰⁰	cisza nocna

Opracowanie własne w oparciu o źródło: *Vitae et scripia quorundam e Contr. Cler Regni Corp. Cdt. in provincia Polonia, Varsoviae 1812, s. VIII–IX.*

⁸³ AGAD, Zbiór Popielów, rkps., nr 103: Raport Małewskiego Profesora 4-tej klasy w Szkołach Podwydziałowych Wileńskich wyznaczonego do egzaminowania kadetów uczyniony 1787 dnia 25 lipca w Wilnie; Raport JX Mickiewicza profesora fizyki w Szkole Głównej WXLit. wyznaczonego do egzaminowania kadetów, dany dnia 25 lipca 1787.

⁸⁴ *Vitae et scripia quorundam e Congr. Cler. Corp. Cdt. in provincia Polonia, Varsoviae 1812, s. V* (dwa obwieszczenia Sułkowskiego o założeniu Korpusu w Rydzynie i korzyści z tego wynikających dla Rzeczypospolitej – oba obwieszczenia datowane – 26 IX 1783 r.).

⁸⁵ A. D a n y s z, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 332–365.

⁸⁶ *Vitae et scripia quorundam*, op. cit., s. V i nast.

Ówczesny rektor szkoły pijarów w Rydzynie podaje następujące (ogólne) powody założenia szkoły rycerskiej w mieście przez Sułkowskiego: *Wiedział, że w województwie poznańskim zbywało tak na szkołach jak i nauczycielach, widział niesposobność wielu obywateli do odleglejszych szkół odsyłania dzieci swoich; chcąc więc dogodzić ich żądaniom publiczne do tutejszego miasta wprowadza szkoły*⁸⁷. Innym nie mniej ważnym powodem wpływającym na decyzję Sułkowskiego, powierzającą kierowanie korpusem przez pijarów, był brak konkurencji ze strony innych zakonów. O ewentualnie mogącym zagrozić pijarom – zakonie jezuitów w tym okresie w szkolnictwie *myśleć nie uczono, nawet zakazywano*⁸⁸. Realizowany przez jezuitów proces kształcenia zdezaktualizował się, nie przystawał do ówczesnych potrzeb, chociaż, jak celnie zauważył Hugo Kołłątaj, metody stosowane przez jezuitów nie były odosobnione. Problem – zdaniem Kołłątaja – polegał na opieszałości w reformowaniu programu nauczania i stosowanych metod dydaktycznych przez zakon *wszystkie inne szkoły podobnej podległy wadzie, cała na tem między nimi różnica, że jedne dawniej wprowadziły zły gust w literaturę i zaniechały pożytecznych umiejętności, ale wcześniej się na swym spostrzegły błędzie, a inne jak Jezuiti później*⁸⁹. Inną ważną przyczyną wyboru pijarów był osobisty do nich stosunek Augusta Sułkowskiego. Pijarzy bowiem wychowywali jego ojca Augusta Aleksandra Sułkowskiego.

Również w Niemirowie na Podolu istniała utworzona w 1787 r. przez podkomorze-go wielkiego koronnego Wincentego Potockiego szkoła kadecka.

Wszystkie wspomniane powyżej zakłady kadeckie w poważnym stopniu swoje programy oraz metody kształcenia opierały na sprawdzonych doświadczeniach Szkoły Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego w Warszawie.

Wartym podkreślenia jest fakt, iż oprócz prywatnych szkół o charakterze wojskowym utrzymywanych ze środków finansowanych fundatorów, istniały w kraju także inne placówki kształcące przyszłych adeptów zawodu wojskowego – prowadzone z funduszy państwowych. Należały do nich powstała w 1778 w Warszawie Główna Szkoła Artyleryczna i zespolona z nią Szkoła Inżynierska (1780)⁹⁰. Z ramienia króla nad placówkami i uczącą się w nich młodzieżą opiekę sprawował generał Alojzy Brühl. Kwestie rekrutacji i nadzoru nad procesem edukacji leżały w gestii Departamentu Wojskowego Rady Nieustającej. W murach obydwu zakładów jednorazowo szkolono 40 słuchaczy, powoływanych z pododdziałów artylerii. Pewnym *novum* było przyjmowanie do szkół kandydatów pochodzenia mieszczańskiego, w przeciwieństwie do pozostałych szkół wojskowych, gdzie podstawowym kryterium warunkującym przyjęcie w poczet słuchaczy było pochodzenie szlacheckie. W ciągu dziesięciu lat swego istnienia wyszkolono około 400 specjalistów z dziedziny artylerii⁹¹. Na przełomie roku 1789(1790 powstała w Wilnie Szkoła Korpusu Inżynierów („Korpus Inżynierów W.X.L”), zorganizowana przez wychowanków Szkoły Rycerskiej – ppłk. Jakuba Jasińskiego i kpt. Michała Sokolnickiego⁹². Według przekazów historycznych był to zakład o wysokim poziomie nauczania. Szkoła ściśle współpracowała z Uniwersytetem Wileńskim, dzięki czemu program na-

⁸⁷ S. Konopczyński, *Konarski*, Warszawa 1926, s. 307.

⁸⁸ J. Wybicki, *Pamiętniki*, Warszawa 1905, cz. I, s. 38.

⁸⁹ H. Kołłątaj, *Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego*, t. I, Warszawa 1954, s. 38.

⁹⁰ J. Giergielewicz, *Szkoły korpusów inżynierów i rozwój literatury wojskowo-technicznej w epoce Stanisława Augusta*, w: „Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności naukowej prof. Marcelego Handelsmana”, Warszawa 1929, s. 128.

⁹¹ S. Rutkowski, *op. cit.*, s. 35.

⁹² Tamże, s. 36.

uczania został wzbogacony o przedmioty ogólne, wykładane przez uniwersytecką kadre naukową. Wśród nich znajdujemy m.in. architekturę cywilną i hydraulikę. Nauczanie teoretyczne było ściśle powiązane z doskonaleniem praktycznym w zakresie inżynierii wojskowej na przykoszarowym placu ćwiczeń. Corocznie Sejm *na utrzymanie szkoły, instrumenta, papier, farby, ołówki, opał i extra expens* przeznaczał kwotę 3000 złp.⁹³. Wybuch powstania 1794 roku, jego upadek i trzeci rozbiór Rzeczypospolitej położył kres działalności tej wartościowej placówki. Dla ścisłości należy odnotować fakt założenia przez protomedyków Michała Bergonzoniego i Walentego Gagatkiewicza w 1789 roku w Warszawie na potrzeby wojska Szkoły Chirurgicznej *kształcącej uzdolnionych cyrulików*⁹⁴ – chirurgów batalionowych. Przez krótki czas funkcjonowania tej placówki (istniała do 1793 r.) część wyróżniających się absolwentów wysyłano na koszt państwa na studia zagraniczne celem specjalizacji w chirurgii.

Wymienione szkoły były na ogół małe, a niektóre z nich, zorganizowane dopiero w okresie Sejmu Czteroletniego, zostały rozproszone przez wypadki lat 1792–1794, zanim zdołały okrzepnąć.

Był to znaczny postęp w kształceniu kadry w porównaniu z minionymi okresami, ale daleko mu jeszcze było do sprostania ówczesnym potrzebom modernizowanej, rozbudowywanej armii i osiągnięcia poziomu przodujących w tej dziedzinie krajów Europy: Francji, Prus, Austrii, Rosji⁹⁵. Szczególnie dotkliwie – z uwagi na brak wyższej uczelni, odpowiadającej standardom zachodnim – odczuwane były niedobory kadrowe w grupie oficerów sztabowych i wyższych dowódców (przygotowanie teoretyczne i doświadczenie). Coroczne grupy absolwentów Szkoły Rycerskiej i innych podobnych do Korpusu Kadetów zakładów nie rozwiązywały w stopniu zadowalającym nabrzmiałego problemu. Sytuację w pewnym stopniu, ale nie do końca, łagodziło wysyłanie najzdolniejszych oficerów na studia zagraniczne dla zdobycia wyższych kwalifikacji wojskowych i ogólnych (takie studia odbyli m.in. przyszli generałowie: J. Bakałowicz, T. Kościuszko, J. Orłowski, J. Jakubowski i inni). Po powrocie do kraju wzmacniano nimi głównie kadre szkolnictwa wojskowego. Pewnym rozwiązaniem, nie do końca sprawdzonym, były kontrakty zawierane z oficerami zagranicznymi (głównie Francuzi i Niemcy). Formą dokształcania oficerów, a nawet wybranych – uzdolnionych przedstawicieli korpusu podoficerskiego, której nie można pominąć, były wykłady typu otwartego organizowane przez komendy szkół oficerskich dla kadry garnizonu stołecznego i wileńskiego. W Warszawie organizował je dyrektor nauk Szkoły Rycerskiej – Michał Hube i były one do-

⁹³ H. Mościcki, op. cit., s. 73.

⁹⁴ AGAD, *Dokumenty Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, sygn. 79, 98, 104, 107–110; „Gazeta Warszawska” 1808, nr 49, s. 802; nr 78, s. 1183; F. Giedroyć, *Służba zdrowia w dawnym wojsku polskim*, Warszawa 1927, s. 349; L. Zambruski, *Michał Bergonzoni 1748–1819 (Kartka z dziejów medycyny wojskowej i społecznej)*, w: „Lekarz Wojskowy” 1925, nr 12, s. 1071; tenże, *Służba zdrowia w Wojsku Polskim w epoce napoleońskiej*, w: „Lekarz Wojskowy” 1925, nr 12, s. 1071–1072; A. Krasuski, *Leopold Lafontaine, lekarz, działacz społeczny, protochirurg armii Księstwa Warszawskiego*, w: „Prace Komisji Historii Medycyny i Nauk Matematyczno-Przyrodniczych, Kraków 1949, t. II, s. 20–22; *Lekarz Wojskowy* 1921, nr 19, s. 589; w 1808 roku została na krótko restytuowana przy generalnym szpitalu garnizonowym znajdującym się w koszarach sapieżyńskich przy ul. Zakroczymskiej w Warszawie; prowadzono wykłady z teorii medycyny, chirurgii, anatomii, botaniki i chemii łączone z zajęciami praktycznymi w szpitalu; duże zasługi w przywróceniu do życia Szkoły Chirurgów Wojskowych położyli m.in. wspomniany już M. Bergonzoni oraz protochirurg Leopold de la Fontaine, lekarze Onufry Lucy, Teodor Mrozowski, Józef Przybylski, a także naczelnym aptekarzem B. Guidet – informacje nt. szkoły np. *Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego*, Warszawa 1809, nr 24 (dodatek), s. 357.

⁹⁵ T. Korzon, *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta (1764–1794)*, t. 5, Kraków 1897, s. 41.

stępne, jak wynika ze źródeł, również dla osób cywilnych. W Wilnie prowadził je w tamtejszym Arsenale, a niekiedy we własnym mieszkaniu kpt. Karol Hube⁹⁶.

Przedstawione formy kształcenia obejmowały tylko wąską grupę młodszej kadry. Znaczna jej część, w tym generalicja, wiedzę teoretyczną mogła zdobywać jedynie indywidualnie, drogą samokształcenia.

Elementarnych wiadomości wojskowych młodzieży szlacheckiej udzielały – czego nie można pominąć – niektóre kolegia jezuickie i pijarskie. Ucząca się w nich młodzież poznawała wybrane zagadnienia z zakresu architektury wojennej, a niekiedy także musztry i taktyki. Do nauki geografii i historii włączano dzieje wojen, a podczas lekcji z tych przedmiotów posługiwano się mapami i modelami sprzętu wojennego. W niektórych szkołach młodzież ucząc się matematyki, geometrii poznawała zasady balistyki, posiłkowano się także pomocami naukowymi do przedmiotów wojskowych⁹⁷. Czasami zajęcia prowadzili specjalnie w tym celu oddelegowani z wojska oficerowie. Wiadomości uzyskiwane tą drogą były skromne i praktycznie nie wychodziły poza ramy pewnego rodzaju przysposobienia wojskowego.

Problem edukacji obronnej młodzieży, jej ranga, zasięg oraz poziom jego nauczania znacznie wzrósł w czasach Komisji Edukacji Narodowej⁹⁸. Instytucja ta powstała wskutek wspólnych wysiłków różnych stronnictw i ugrupowań, dostrzegających pilną potrzebę zdecydowanej ingerencji w rzeczywistość oświatową. Będąc organem prowadzącym konkretną i zarazem rozległą działalność reformatorską, stworzyła grunt pod nowy kształt polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Określiła ostatecznie kształt szkolnictwa polskiego oraz zadania wychowawcze, obowiązki i prawa „stanu nauczycielskiego”. Reforma szkolna KEN przygotowywała młodych obywateli do podjęcia głębokich reform politycznych oraz otwierała drogę do rozwoju nowoczesnego szkolnictwa. Jej spuścizna weszła na stałe do dorobku polskiej myśli pedagogicznej...

Powodzenie, jakim cieszyła się niewątpliwie działalność Komisji Edukacji Narodowej oraz jej efekty skłaniają do pewnych refleksji natury ogólnej. Podkreślenia wymaga fakt, iż działalność reformatorska na niwie oświaty w drugiej połowie XVIII wieku w Polsce zaktywizowała poważną część hierarchii kościelnej, państwowej, polityków oraz inteligencji. Wśród członków Komisji przewijały się nazwiska między innymi Michała Poniatowskiego (brat króla i biskup płocki), Ignacego Massalskiego (biskup wileński), Augusta Sułkowskiego (wojewoda gnieźnieński), Joachima Chreptowicza (podkanclerzy litewski), Adama Czartoryskiego (komendant Szkoły Rycerskiej, generał ziem podolskich), Ignacego Potockiego (pisarz litewski), Andrzeja Zamoyskiego (twórca nowego Kodeksu praw), Antoniego Poińskiego (starosta kópajnicki). W kręgu Komisji, poza jej ścisłym gronem działali ludzie tego pokroju co: H. Kołłataj, G. Piramowicz, K. Narbutt, A. Popławski, F. Bieliński, J. Śniadecki, F.S. Jezierski, J. Wybicki. Znacznej pomocy w pracach udzielało okazałe grono profesorów Uniwersytetu Krakowskiego

⁹⁶ AGAD, *Archiwum Królestwa Polskiego*, rkps nr 241; Akta powstania Kościuszki, t. I, Kraków 1918, s. 156, a także: M. Baliński, *Dawna Akademia Wileńska*, Petersburg 1862, s. 291 (źródło podaje, że w 1786 r. z inicjatywy ppłk Ruszczyca, oficerowie, podoficerowie, szeregowi 6 regimentu piechoty uczęszczali na zajęcia do Akademii Wileńskiej na *lekcje stanowi wojskowemu właściwe*; Źródła nie podają jednak tematyki tych zajęć oraz czasu ich trwania).

⁹⁷ M. Baliński, op. cit., załączniki; Suplement do „Wiadomości Warszawskich”, 1766, nr 61, 1767, nr 64; S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933, s. 278–279, 299, 358, 368; J. Bieliński, *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 2, Kraków 1899–1900.

⁹⁸ Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776, Lublin 1923 (Przepisy zobowiązywały studentów m.in. do *wprawiania się w sztuki wojenne i do rozmilowania w ryszunkach wojskowych*).

i Wileńskiego. Częsta obecność na obradach Komisji Edukacji Narodowej króla Stanisława Augusta Poniatowskiego świadczyła, iż sprawy oświaty traktowane były jako priorytetowe w ówczesnej polityce państwa. Na uwagę zasługuje harmonia pracy zespołu ludzi, których cechowała odmienność poglądów na otaczającą rzeczywistość, grona należącego do różnych, często wzajemnie przeciwstawnych, obozów politycznych. Wspomina o tym jeden z jej uczestników – H. Kołłątaj ... w *Komisji zawsze spokojna panuje jedność ... Wszyscy chcą czynić dobrze, a jeden drugiemu bez zazdrości daje się wyprzedzać ... czy są razem, czy się na partyje dzielą, jednym zawsze rządzą się duchem, gdy o edukację publiczną, o całość jej funduszu i o doskonałość rządu idzie*⁹⁹. Komisja działała bardzo efektywnie. W zasadzie wcieliła w życie wypracowany program reformy szkolnictwa. Zaletami tego gremium, oprócz niewątpliwych walorów umysłowych jej członków i deklarowanej dobrej woli, była w niemałym stopniu ranga społeczna zasiadających w niej. Działalność Komisji Edukacji Narodowej zwanej przez potomnych „pierwszym ministerstwem oświaty” i jej osiągnięcia na tym polu można określić mianem fenomenu, w kraju dotkniętym zaborem części ziem dokonany przez sąsiednie mocarstwa, w którym w wielu dziedzinach życia działalność reformatorska napotykała na mur przeszkód, nie przynosząc spodziewanych efektów, gdzie nadal na porządku dziennym toczyły się dalekie od rozwiązania spory, waśnie, konflikty społeczne, a aparat administracyjny był zdezorganizowany, o nikłej skuteczności. Wypracowane ustawy Komisji Edukacji Narodowej stanowiły wzór dla organizatorów szkolnictwa w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym.

W okresie zaborów tradycje „ministerstwa oświaty” urosły do roli testamentu ideowego, jaki przyświecał późniejszym twórcom i reformatorom szkoły polskiej. Znaczenie Komisji Edukacji Narodowej zawierało w sobie także znacznie głębszy wymiar – nie tylko wyrażający się w instrukcjach, rozporządzeniach, zaleceniach, działalności ludzi. Była równocześnie swoistym symbolem doniosłych koncepcji wychowawczych, mających służyć odrodzeniu narodu, wzmocnieniu państwa. Swoją działalnością nadała oświacie publicznej pierwszoplanowe znaczenie wśród pozostałych zamierzeń rządu ówczesnej Rzeczypospolitej, tworząc tym samym bezcenne źródło wskrzeszenia patriotyzmu i ducha narodowego.

Przygotowując pakiet reform o fundamentalnym znaczeniu dla polskiej oświaty, edukacji Komisja przychyliając się do postulatu jej członka Grzegorza Piramowicza, by *służyć, jak możemy Ojczyźnie. Edukacja jej dać może radę i siłę*¹⁰⁰, zwróciła się o pomoc do społeczeństwa. Uczyniła to w pierwszym uniwersale z dnia 24 października 1774 r. Zaapelowano wówczas do ogółu obywateli: *Daje nam Rzeczpospolita możliwość doskonalszej przygotowania potomności: chwytajmy się z naszej strony skwapliwie tego jedynego wypłacenia się Ojczyźnie środka. A tak połączwszy zabopólne chęci, miejmy się do tego zbawiennego dzieła i całe już upadłe Rzeczypospolitej nadzieje podnośmy czym prędzej. Zwrócono się także do nauczycieli i opiekunów młodzieży, aby przesyłali Komisji swoje uwagi o kształceniu i wychowaniu, zapewniając: *cokolwiek najdziem pożytecznego istotnie dla obywatelskiej edukacji w ich radach, zachowamy wdzięczność dla wynalazcy, wszystkiego użyć nie omieszkamy*¹⁰¹. Odwołanie się do pomocy społecznej*

⁹⁹ H. Kołłątaj, *Do Stanisława Małachowskiego marszałka sejmowego Anonima Listów Kilka*, cz. III, Warszawa 1788–1789, s. 178.

¹⁰⁰ G. Piramowicz, *List do przyjaciela o Komisji Rzeczypospolitej nad Edukacją Narodową, z Warszawy dnia 6 listopada 1773 r.*, w: *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, wyd. Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 131.

¹⁰¹ *Pierwiastkowe przepisy*, op. cit., s. 5–9.

stwa było trafne. W owym okresie zainteresowanie wychowaniem młodej generacji, w tym sprawami przygotowania do wypełniania obowiązków żołnierskich było w Polsce spore. Świadczą o tym liczne książki tłumaczone z języków obcych, prace oryginalne, zamieszczane artykuły w prasie¹⁰².

Na apel Komisji zaczęły napływać rozprawy, opinie dotyczące problemów edukacji. W pracach nad reformą systemu oświatowego, mającego m.in. uporządkować system szkolny, wypracować założenia nowoczesnego ideału wychowawczego, zakładającego uformowanie dobrego człowieka i obywatela, syna ojczyzny, wraz z zaszczepieniem młodzieży cech, które zwierzały te pojęcia – Komisja Edukacji dysponowała zarówno szerokim materiałem publicystycznym, a także rodzimym doświadczeniem praktycznym, wypływającym z działalności tak nowoczesnych szkół jak Collegium Nobilium i Szkoła Rycerska. Opracowując nowy system edukacji, przyjęto następującą formułę – należy wyrobić u młodzieży krytyczne spojrzenie na dotychczasowy stan rzeczy, co było ułatwione jawnym upadkiem politycznym, zmuszenie ich do przemyśleń, dlaczego jest źle i co należy czynić, aby mogło być lepiej. Wcześniej takiego zabiegu dokonywał w Collegium Nobilium Stanisław Konarski. Jednak działalność pedagogiczna wielkiego pijara dotyczyła głównie elity społecznej, arystokracji. W szerszej skali urzeczywistniano ją w murach Szkoły Rycerskiej. Natomiast Komisja zamierzała wprowadzić ją w skali makro, potraktować jako problem państwowy pierwszorzędnej wagi, zgodnie z naczelnym postulatem reformy – kształtowaniem obywateli, od których będzie zależeć przyszłość Rzeczypospolitej.

W projektach reformy edukacji – opracowanych na jej zlecenie, ich autorzy przedstawiając koncepcje przygotowania młodzieży do życia obywatelskiego i naprawy państwa¹⁰³, uwzględniali istotny czynnik, jakim jest wychowanie praobronne młodzieży szkolnej. Wnioskowali je m.in. Franciszek Bieliński, August Sułkowski, Antoni Popławski, Adolf Kamiński, Ignacy Potocki, Adam Kazimierz Czartoryski, Hugo Kollataj, Stanisław Staszic i Samuel L. Geret.

Starosta czerski Franciszek Bieliński postulował, aby przygotowaniami obronnymi objąć wszystkich obywateli już od najmłodszych lat. W szkołach w formie zabawy proponował zapoznawać młodzież z elementami musztry, wdrażać do życia zorganizowanego, życia wojskowego – *Każdy obywatel Rzplitej – zdaniem Bielińskiego – powinien być ojczyzny obroną. Sztuka wojenna dzisiaj bardziej na porządnym wojsk obrocie, aniżeli na wrodzonej odwadze funduje się – a nie możnażby te rekreacyi godziny na uczenie się musztry, szykowania etc. poświęcić? ... Mnie się zdaje, dzieci z ochotą taką woleli by zabawkę, aniżeli w piłkę grać, albo za papierowym orłem uganiać się. A tak, gdy Ojczyzna w nagłej potrzebie obrony wyciągać będzie, wszystka młodź wyćwiczona umiejętnym stanie żołnierzem... W szkołach na rekreacyi żartem tego się nauczą, w dalszym wieku na popisach sobie przypomną, a przeto zawsze być mogą gotowi na bronienie Ojczyzny*¹⁰⁴. Swoje poglądy nacechowane głębokim patriotyzmem wyłożył w formie listów wydanych przez Komisję w roku 1775 pt. *Sposób edukacji w 15 listach opisany*

¹⁰² J. Lewicki, *Bibliografia druków tyczących się do Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie ministerium oświaty*, Lwów 1907; S. Tyniec, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922, s. 66-69 nast., a także: E. Podgórska, *Zagadnienia pedagogiczne w polskim czasopiśmiennictwie drugiej połowy XVIII w.*, w: „Studia Pedagogiczne”, t. III, Wrocław 1956.

¹⁰³ *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji*. Wybór źródeł, zebrał i opracował S. Tyniec, Wrocław 1954, s. LXXXXVII.

¹⁰⁴ F. Bieliński, *Sposób edukacji w XV listach opisany*, Kraków 1888, List VI, s. 63.

W projekcie złożonym Komisji przez Augusta Sułkowskiego znalazł się postulat założenia akademii rycerskich, kształcących młodzież w rzemiośle wojskowym. Programy tych uczelni, zdaniem Sułkowskiego, winny obejmować kształcenie ogólnohumanistyczne i specjalistyczne. Ostatnim etapem kształcenia w szkole byłaby dwuletnia praktyka – służba wojskowa absolwentów.

Z kolei współpracownik Kołłątaja na terenie reformy Akademii Krakowskiej, prof. ekonomii Antoni Popławski w swoim trzyczęściowym dziele zatytułowanym *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej ...* (wydane drukiem w r. 1775) zwracał uwagę na rolę wychowania fizycznego w przygotowaniu wojskowej młodzieży szkolnej. Edukację fizyczną uznawał, kierując się poglądami Locke'a – za podstawową i warunkującą skuteczność całego dalszego wychowania. W klasach młodszych zalecał prowadzić ją w formie popołudniowych zajęć zintegrowanych trzy razy w tygodniu po 2–3 godziny. Jej uzupełnieniem miały być zajęcia z musztry połączone ze śpiewaniem pieśni wojskowych i patriotycznych. Ćwiczenia fizyczne miały stanowić podbudowę do dalszych zajęć o charakterze wojskowym w klasach starszych, obejmujących m.in. musztrę, szermierkę, zakładanie obozów wojskowych i ich obronę, zachowanie się na polu walki. *Na tych rekreacjach – pisał – dzieci powinny być ćwiczone w mustrze, w marszach, we wszystkich ewolucjach żołnierskich ... niech się uczą porządnie atakować, bronić placu, wymierzać i rozmierzać miejsce na obóz etc.*¹⁰⁵. Rolę instruktorów na tych zajęciach pełniliby doświadczeni żołnierze służby czynnej bądź rezerwiści, którzy w *takowej ćwiczeniach żołnierskich trybem żołnierskim zaprawowali by młodź szkolną*¹⁰⁶.

Podobnie jak Popławski ważność *prac i obrotów żołnierskich i żołnierzy do egzer cytowania przy każdej szkole* dostrzegał Ignacy Potocki¹⁰⁷.

Również Adolf Kamieński wnioskował o możliwe najwcześniejsze kształtowanie u młodzieży ducha wojskowego. Zalecał w tym celu zapoznanie już z zagadnieniami wojskowymi uczniów szkół powszechnych. Oryginalną, lecz nierealną w czasach, w których przyszło żyć Kamieńskiemu, była myśl o zakładaniu szkół wojskowych w miastach, gdzie usytuowane były ośrodki akademickie. Według pomysłodawcy słuchacze szkół powiatowych mogliby uczęszczać na wybrane zajęcia akademickie, przez co wzbogaceniu uległby poziom wykształcenia ogólnego przyszłej zawodowej kadry wojskowej polskich sił zbrojnych. Swoje dywagacje poświęcone reformie oświaty przedstawił w opublikowanej w formie ośmiu listów *Edukacji obywatelskiej* (1774 r.).

Kolejny przesłany Komisji Edukacji Narodowej – konserwatywny w swej treści – projekt oświatowy autorstwa komendanta Szkoły Rycerskiej – Adama Kazimierza Czartoryskiego *Początkowy Abrys do Planty Edukacji publicznej*, zakładał wychowywanie młodzieży zgodnie z jej klasowym pochodzeniem. Jednak do służby wojskowej zobligowane byłyby wszystkie stany. Rolę wiodącą w strukturach sił zbrojnych winna pełnić szlachta, z uwagi na pozycję, jaką zajmowała w państwie. Od jej bowiem – zdaniem księcia – *cnót, talentów i umiejętności zawisło dalsze całej Rzeczypospolitej uszczęśliwienie, doskonalsze nad innych ... i przyzwoite wielkim obowiązkom ...*¹⁰⁸.

¹⁰⁵ F. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*, Warszawa 1898, s. 84 (cz. III, § 3 – *Jaka może być w szkołach publicznych utrzymana edukacja fizyczna, chrześcijańska i moralna*).

¹⁰⁶ Tamże, s. 84–85.

¹⁰⁷ *Myśli Ignacego Potockiego o Edukacji i Instrukcji w Polszcze ustanowić się mającej*, w: S. Kot, *Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego projekty urzędzenia wychowania publicznego*, Lwów 1923, s. 21.

¹⁰⁸ *Początkowy Abrys do Planu Edukacji publicznej*, w: S. Kot, *Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego projekty urzędzenia wychowania publicznego*, Lwów 1923, s. 12.

Odmienne niż ks. Czartoryski problem postrzegał Piotr Samuel Dupont de Nemors. Zalecał on likwidowanie przedziałów stanowych mających, służyć jednocześnie społeczeństwu, kształtowaniu wzajemnych więzi, poczuciu wspólnoty, utożsamianiu się z Rzeczpospolitą. Drogą do tego winna być nauka szkolna. Dupont w przedłożonej Komisji koncepcji edukacji przedstawił szkic jednolitej organizacji szkolnictwa – postulat organicznego zespolenia szkół wszystkich szczebli, parafialnych, powiatowych i wojewódzkich. Według pomysłodawcy szkoła powiatowa miała wyposażać w wiadomości potrzebne ziemianinowi w prowadzeniu gospodarstwa oraz w życiu publicznym, a szkoła wojewódzka – przygotowywać do pełnienia różnych urzędów i do służby wojskowej. Wszystkie szczeble szkolne powinny być dostępne dla różnych stanów. Główną funkcją szkolnictwa miało być przygotowanie wychowanków do życia gospodarczego, podnoszenie ich świadomości politycznej oraz wiedzy i umiejętności obrony kraju. Przywiązywał także wielką wagę do kształcenia praktycznego dzieci chłopskich. W swoich optymistycznych poglądach i postulatach wykraczał zdecydowanie poza realia epoki.

Problemem edukacji, szkolnictwa wojskowego był zainteresowany, wykazując przy tym dużą znajomość problematyki – Hugo Kołłątaj. Zaniepokojony niskim stopniem uświadomienia obronnego młodzieży szlacheckiej i mieszczańskiej w swym obszernym memoriale *O odnowieniu Szkoły Rycerskiej...* z 1874 roku wysunął interesującą propozycję objęcia kształceniem na poziomie akademii rycerskiej wszystkich obywateli kwalifikujących się do służby wojskowej. Punktem wyjścia projektu była reforma królewskiej Szkoły Rycerskiej, którą pragnął podporządkować Komisji Edukacyjnej i zdecentralizować, umieszczając grupy kadetów przy Szkołach Wydziałowych¹⁰⁹. W lekcjach i zajęciach wojskowych kadetów uczestniczyliby także pozostali słuchacze tych szkół, a w dalszej perspektywie przewidywał Kołłątaj wprowadzenie przysposobienia wojskowego również do Szkół Podwydziałowych¹¹⁰. W końcowej części memorandum konkluduje, że jego plan *pomnożyłby Szkołę Rycerską z liczby 60-ciu do liczby kilkunastu tysięcy*¹¹¹ przynosząc wymierne efekty dla Rzeczypospolitej w ciągu 3–4 lat. Celem projektowanej reformy było nie tylko szkolenie przyszłych kadr dowódczych, lecz przede wszystkim wychowanie żołnierzy – obywateli. *Niech nasza edukacja – wołał – usposabia młodź polską na obywatelów i żołnierzy, trzymając w jednej ręce światło prawdy, w drugiej miecz Obrony Ojczyzny, a dokażemy wszystkiego*¹¹². Wychowanie fizyczne w szkole i udział w zajęciach wojskowych przyczynią się, zdaniem Kołłątaja, nie tylko do podniesienia obronności kraju, ale staną się również doniosłym czynnikiem obywatelsko-wychowawczym. Dadzą zatrudnienie rozpróźnianej młodzieży szlacheckiej, wyprowadzą obywateli z marazmu, wdrożą ich do subordynacji i poszanowania prawa.

Ważny ten dokument stanowi najwcześniejszy zidentyfikowany wykład myśli politycznej Kołłątaja, którego w okresie sprzed ukazania się *Listów Anonima* postrzegano jedynie jako reformatora oświaty. W części wstępnej memoriału wyjaśnia cel edukacji wojskowej młodzieży, pisząc m.in.: *każdy Polak rodzi się żołnierzem ... byłaby ostatnia hańba dla Polaka nie mieć serca i nauki żołnierskiej [...] nie idzie albowiem i jedynie o to, abyśmy mieli liczne wojsko. Lecz abyśmy mieli ducha żołnierskiego w całym kra-*

¹⁰⁹ H. Kołłątaj, *O odnowieniu Szkoły Rycerskiej i o wskrzeszeniu Milicji Wojewódzkich R-BJ1784*, Biblioteka Czartoryskich Kraków, rkps. 1187, k. 54.

¹¹⁰ Tamże, k. 59.

¹¹¹ Tamże, k. 366.

¹¹² Tamże, k. 52.

ju¹¹³. Postulował w nim również, wzorując się na systemie obronnym Szwajcarii¹¹⁴, utworzenie w Polsce regionalnych formacji zbrojnych złożonych z chłopskiej piechoty wspartej szlachecką jazdą. Ten rodzaj broni, zwany potocznie milicją, powinien według Kołłątaja stacjonować w każdym województwie. Służba w tych oddziałach miała służyć wzmocnieniu obronności Rzeczypospolitej oraz wychowaniu obywatelskiemu młodzieży. W edukacji szkolnej młodzieży zalecał odwoływanie się do oreźnych tradycji, dawnej wielkości Rzeczypospolitej – *wróćmy Polakom dawne męstwo i zaszczyt w sercach przyszłych Ojczyzny następców chęć dźwignięcia Rzeplitej z jej upadku, pomszczenia jej hańby, przestrzegania wolności i swobód narodowych [...] – nawoływał – ażeby edykacja publiczna łączyła w jednym duchu obywatelski i wojskowy, w jednym do Ojczyzny przywiązaniu*¹¹⁵.

Reformując z ramienia Komisji Edukacji Narodowej Szkołę Główną Koronną w Krakowie dążył do zwiększenia jej roli w rozwoju nauk wojskowych. Proponował utworzenie w uczelni Katedry Nauk Żołnierskich z przedmiotami: taktyka, architektura militarna, teoria i praktyka fortyfikacji, pirotechnika¹¹⁶. Jednak wskutek braku odpowiednich specjalistów z zakresu przedmiotów wojskowych projekt wdrożono połowicznie. Od 1765 r. dzięki dużemu zaangażowaniu Kołłątaja udało się uruchomić coroczny kurs matematyki stosowanej, na którym wykładano m.in. architekturę wojskową i pirotechnikę. Kołłątaj, proponując wprowadzenie elementów wychowania wojskowego do szkół średnich i wyższych, stał na stanowisku, że ... *przyszły polski żołnierz ma być przygotowany do wszelkich usług dla ojczyzny. Duch żołnierski nie powinien przeszkadzać naukom, powszechnym hasłem powinno być oświecenie i obrona ojczyzny*¹¹⁷.

W roku 1788 wystąpił z poglądem wzbudzającym znaczne zainteresowanie w ówczesnych kręgach militarnych. Prezentowana koncepcja zakładała, że fundamentalną zasadą polskiej sztuki operacyjnej powinna być wypracowana własna strategia walki, uwzględniająca posiadany potencjał ekonomiczno-demograficzny i możliwości jego stosowania w różnych sytuacjach zagrożenia państwa¹¹⁸. Był to nowatorski postulat tworzenia własnej doktryny obronnej.

Zasadne wydaje się również przywołanie w tym miejscu poglądów byłego wychowanka Szkoły Rycerskiej oraz późniejszego profesora architektury cywilnej i wojskowej w tymże zakładzie w latach 1788–1795, Józefa Leskiego, propagującego idee objęcia edukacją wojskową jak największej liczby młodzieży i tworzenia szkół rycerskich w Polsce. Leski był zwolennikiem obligatoryjnego przygotowywania kadr obrończych kraju w oparciu o formy instytucjonalne. Uważał, że dla wojska będącego gwarantem niepodległości, suwerennego bytu państwowego, *nic bardziej nie jest ubliżającym jak niewiedomość*¹¹⁹. Interesująca wydaje się także jego myśl pedagogiczna. Postulowany przez

¹¹³ Tamże, k. 7.

¹¹⁴ Tenże, *Listy anonima i prawo polityczne narodu polskiego*, Warszawa 1954, t. I, s. 42; *Ustawy o urządzeniu milicji wojewódzkich Pawła Ksawerego Brzostowskiego z r. 1769–1771* – S. Kutrzeba, A. Mańkowski, *Archiwum Komisji Prawniczej*, Polska Akademia Umiejętności, t. XI, 1938, s. 411 i nast.; H. Kołłątaj, *Wybór pism, wstęp i objaśnienia*, S. Rymar, Kraków 1912, s. 162–164, a także: F. Bieleński, *Sposób edukacji w XV listach opisany*, Kraków 1888, List VI, s. 63; na wzory szwajcarskie powoływał się także Antoni Popławski w *Zbiorze niektórych materii politycznych* (1774, b.m.w., s. 203–296).

¹¹⁵ H. Kołłątaj, *Do Stanisława Małachowskiego o przyszłym sejmie Anonima Listów kilka*, Warszawa 1788, s. 173–177 (część II i III „O poprawie Rzeczypospolitej” – list z dnia 28 XI 1788 r.).

¹¹⁶ odnowieniu szkoły Rycerskiej, op. cit., k. 61.

¹¹⁷ *Memoriał w sprawie organizacji wychowania*, Biblioteka PAN w Krakowie, rkps. 193, k. 4.

¹¹⁸ H. Kołłątaj, *Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego*, t. I, Warszawa 1954, s. 209.

¹¹⁹ Zob. P. Hogue, *Miernictwo wojenne. Przedmowa i dodatki Józef Leski*, Warszawa 1790, s. 11.

Józefa Leskiego system wychowania żołnierskiego młodzieży składał się z następujących faz i elementów:

- przygotowanie fizyczne (sprawność, tężyzna, hart, zdrowie, odporność na trudy i niewygody życia żołnierskiego);
- wyszkolenie wojskowe (musztra, znajomość poszczególnych broni i umiejętność posługiwania się nimi);
- zajęcia wypełniające czas przerwy w szkoleniu (zajęcia „utrzymujące w żołnierzu siłę i wesołość”) – jest to pomysł wprowadzenia w tok szkolenia elementów pracy kulturalnej, zajęć sportowych.

Ich realizacja zapewniłaby właściwe przygotowanie polskiej młodzieży do roli żołnierza, obrońcy Ojczyzny. Kolejna faza kształtowałaby *męstwo, obyczaje, charakter i sposób jego myślenia*. Jest to – zdaniem autora – etap bardzo istotny, a jednocześnie zaniedbany i nieznanymi wielu „*generatom i rządcom*”¹²⁰.

Nie wdając się w głębszą analizę myśli Leskiego, można z łatwością zauważyć, iż były to wówczas idee w znacznym stopniu nowe, z ducha republikańskie, możliwe do zrealizowania w armii narodowej, stawiające na swobodny rozwój żołnierza-obywatela, akcentujące znaczenie jego uświadczenia. W Polsce proces taki zaistniał pod wpływem przemian dokonujących się podczas powstania kościuszkowskiego. W ich następstwie charakter naszego wojska ewoluował z szlacheckiej armii stanowej w kierunku armii narodowej¹²¹.

Konieczność wychowania fizyczno-wojskowego młodzieży mocno podkreślał w swych pismach Grzegorz Piramowicz. W okólniku skierowanym do dyrektorów szkół wyjaśniającym zasady realizacji programu nauk dla szkół elementarnych, pisał m.in.: ... *każdy obywatel Rzplitej powinien być żołnierzem, nie oglądającym się na płacę, lecz idącym torem sprawiedliwości i honoru [...] Tak nierozzerwalnie idąc związkim edycyja fizyczna, moralna, wojskowa, będą zdolne dać społeczeństwu cnotliwego człowieka, oyczyźnie dobrego obywatela*¹²².

Problematyka edukacji fizyczno-wojskowej znalazła swoje oficjalne i wyraźne odzwierciedlenie w dokumentach pierwszej polskiej świeckiej władzy oświatowej Komisji Edukacji Narodowej – *Ustawach dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej*. Na uwagę zasługuje poświęcony w całości wychowaniu fizycznemu ostatni rozdział tego dokumentu. Mówi się w nim o obowiązkowym wprowadzeniu do programu nauczania szkolnego ćwiczeń wojskowych, gier sportowych, mających na celu przygotowanie młodzieży *do mocy, szykowności, zręczności i szybkości ciała, do męstwa i odwagi*. Zapisy podkreślają również, iż młodzież za punkt honoru winna poczytywać sobie przygotowanie się do obrony kraju od najmłodszych lat – *za godne poczytać się winna młodzież ćwiczenia takowe, które obrotów żołnierskich w ciągnięciu, szykowaniu, dobywaniu i obronieniu jakiego miejsca naśladować, nic bardziej do wpojenia męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności i ducha starodawnego rycerstwa nie pomoże, jak takowa młodzież zaprawa*¹²³.

Wspomniany już G. Piramowicz w opracowanych przez siebie wytycznych do pracy nauczycieli, w rozdziale zatytułowanym *Sposoby nabierania mocy, zahartowania sił w mło-*

¹²⁰ J. L e s k i, *Taktyka, poświęcona także sposobom walki wojsk powstańczych*, Warszawa 1794, s. 14.

¹²¹ Por. zapisy Ustawy Rządowej z 3 Maja 1791 roku: „Naród winien jest sobie samemu obronę od napaści i dla przestrzegania całości swojej. Wszyscy przeto obywatele są obrońcami całości i swobod narodowych. Wojsko nic innego nie jest, tylko wyciągnięta siła obronna i porządna z ogólnej siły narodu”, w: *Konstytucje polskie 1791–1921*, Warszawa 1922, s. 12, a także: J. B r u n - B r u n o w i c z, *Narodziny armii narodowej (1789–1794)*, Warszawa 1956, s. 104–105.

¹²² Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, red. G. Piramowicz, Lwów 1783, s. 121.

¹²³ Tamże, op. cit., s. 121 (Rozdział *Wychowanie fizyczne*).

dym również odniósł się do kwestii wychowania, przygotowywania młodzieży pod kątem przyszłych powinności żołnierskich. Zalecał pedagogom, by w miarę możliwości organizowali – wzorem szkół rzymskich – jak najwięcej zajęć sportowych na powietrzu. *Niechaj dzieci po wsiach i miasteczkach iak najwięcej bawią na otwartym a żywym powietrzu. Niech będą w ruchu i biegu*¹²⁴. Prowadzącym zajęcia fizyczne doradzał organizowanie jazd konnych z elementami wołyżerki, biegów na krótkie i dłuższe dystanse, skoki w dal, rzucanie do celu i na odległość. Postulował również naukę pływania, *gdyż rzecz jest łatwa, kiedy się wcześniej przyuczać zacząć*¹²⁵. Najlepsi, najsprawniejsi uczniowie winni być wyróżniani i nagradzani. „*aznaczyć im – pisać – różnych gonitw do iakiey mety, zakładając małe nagrody w obrazkach, w rzeczach do jedzenia, odzienia. Niechaj jeżdżą na koniach naywięcey na oklep, ucząc się wskakiwać bez strzemion. Przyda się ta zręczność w wielu przypadkach ... Pasowanie się równych w sile i w wieku daie moc ciała i odwagę serca*¹²⁶. W program ćwiczeń ogólnorozwojowych zalecał włączenie elementów przysposobienia wojskowego, ponieważ – *obroty żołnierskie, musztry, marsze i tym podobne, mocnymi, szykownymi i zdatnymi do potrzebney w czasie usługi kraiu uczynią*¹²⁷. Swoje rozważania kończy znamiennej w swej wymowie konkluzją: *a kto wie w iakiey okoliczności takowe ćwiczenia przydać się mogą do obrony kraju*¹²⁸.

Problemem przysposobienia wojskowego młodzieży zajmował się także w swych rozważaniach Stanisław Staszic. Wskazywał, iż celem edukacji powinno być wychowanie obywateli-żołnierzy w oparciu o instytucjonalne formy kształcenia rycerskiego. *W kraju wolnym jedyną i pospolitą edukacją być powinny szkoły rycerskie. Tam szkoła obywatela niech będzie razem szkołą rycerza. Każdy wolny obywatel, z natury swojego stanu, jest rycerzem, czyli swojego kraju rycerzem. Wolność, bez niebezpieczeństwa własnej zguby, nikomu powierzać nie może swojej obrony*¹²⁹. Wychowanie to powinno się opierać na zdrowych zasadach moralnych oraz tężyznie fizycznej. Proponował, by w programach nauki realizowanych na poziomie szkół niższych uwzględniać elementy zajęć z musztry, w średniej – jazdę konną oraz podstaw fortyfikacji wojskowych. *W Uwagach... postulował, by uczono na różnych poziomach musztry wojskowych obrotów ... konnej jazdy, taktyki, budowania, bronięcia i zdobywania fortec*¹³⁰. Teoretyczna wiedza nabywana w murach szkolnych winna być obowiązkowo uzupełniana zajęciami praktycznymi w polu. Swoje dywagacje kończy słowami: *Zgoła te wszystkie młodych zabawy powinny mieć pewny zamiar, do obowiązków obywatela rycerza stosowany*¹³¹. Rozważania edukacyjne Staszica zawierają także dwie inne niezwykle istotne refleksje, a mianowicie oddanie sprawy edukacji młodzieży pod nadzór państwowy – *Każda edukacja krajowa – pisał w Uwagach – tylko pod strażą rządu utrzymuje*¹³².

Została ona w pełni odzwierciedlona w pracach i dokumentach oświatowych pierwszego polskiego „ministerstwa edukacji”. Drugą ideą było wprowadzenie obowiązkowej służby wojskowej, obejmującej wszystkich bez wyjątku obywateli Rzeczypospolitej. W swym pro-

¹²⁴ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia*, Lwów 1872, s. 25 (Rozdział III).

¹²⁵ Tamże, s. 26.

¹²⁶ Tamże, s. 25.

¹²⁷ Tamże, s. 26.

¹²⁸ Tamże.

¹²⁹ S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego kanclerza i hetmana wielkiego koronnego*, w: *Dziela*, T. I, Kraków 1785, s. 22.

¹³⁰ Tamże, s. 21.

¹³¹ Tamże.

¹³² Tamże, s. 23.

jękcie postulował, by *nikomu za granicę wyjeżdżać, nie pozwala, dopokąd w kraju ... w służbie wojskowej ... kilka lat nie przebędzie*¹³³. Zapewniłoby to, jego zdaniem, stała, odpowiednio przygotowaną do obrony kraju armię. Myśli o rozwoju, modernizacji sił zbrojnych, szkolenia, wychowania, samokształceniu kadry znajdujemy także w wielu innych pismach Stanisława Staszica. Wypowiada się w nich na temat niezbędności właściwego przygotowania specjalistycznego młodzieży do wykonywania zawodu wojskowego, zwraca w nich uwagę na wychowanie obywatelskie i moralne młodej generacji Polaków, przysposabiające człowieka do życia w społeczeństwie i do społeczeństwa. Poszukując sposobu objęcia jak największej liczby młodzieży przygotowaniem obronnym, nakłania do wszczęcia gruntownych reform ustrojowych, zaleca wprowadzenie do szkół cywilnych elementów szkolenia wojskowego. Szkoła polska, zdaniem autora rozprawy politycznej *Przestrogi dla Polski...*, miała być szkołą obywatela i zarazem szkołą rycerską, gdyż *w kraju wolnym jedyną i pospolitą edukacją być powinny szkoły rycerskie*¹³⁴. Program reform społeczno-politycznych Stanisława Staszica wynikał z głębokiej troski o kraj, z obawy przed utratą niepodległości.

Nie wszystkie projekty zachowały się do czasów współczesnych. Stało się tak m.in. z projektem profesora filozofii toruńskiego gimnazjum akademickiego – Samuela Gereta. Wiemy jedynie, iż swoje poglądy na edukację młodzieży opierał na doświadczeniach dobrze rozwiniętego szkolnictwa mieszczańskiego na terenie Pomorza.

Informacje źródłowe o realizacji zajęć o nachyleniu wojskowym na poziomie szkół elementarnych są bardzo skąpe, często wzajemnie sprzeczne, o niskiej wartości dokumentu historycznego, ich weryfikacja nastęrcza znaczne trudności – jest praktycznie niemożliwa i z tych powodów są one rzadko wykorzystywane przez badaczy. Na przykład Tadeusz Bielecki w swym broszurowym opracowaniu poświęconym wychowaniu wojskowemu w okresie Komisji Edukacji Narodowej informuje czytelnika, iż w roku 1792 dyrektor szkoły elementarnej w Wielkim Książu – ks. D. Markiewicz zarządził, by w jego placówce *w dni rekreacyjne pogodne z uczniami w pole wychodzić i tych dla zahartowania sił na podobieństwo musztry szykować i w obrotach żołnierskich ćwiczyć*¹³⁵. Jak przedstawiała się sprawa realizacji dyrektywy, historia milczy.

Więcej światła na temat wychowania wojskowego młodzieży rzucają raporty generalnych wizytatorów szkół wojewódzkich i powiatowych z lat 1774–1886. W jednym z najwcześniejszych zachowanych raportów – Józefa Łodzi Rogalińskiego z 1774 roku znajduje się zapis treści następującej: *w szkołach powiatowych i wojewódzkich przypisana jest dla studentów w dni rekreacji musztra żołnierska ... trzeba tedy żołnierza chować przy każdej szkole*¹³⁶.

W kolejnych doniesieniach wizytatorzy generalni informują swych zwierzchników o postępach w realizacji założeń wychowania obronnego młodzieży, zwiększającego się zainteresowania kadry nauczycielskiej i samej młodzieży problematyką obronną i kulturą fizyczną.

Powyższe znajduje potwierdzenie m.in. w sprawozdaniach z wizytacji szkół humanistycznych i starogrodzkich (1780 r.) Józefa Łodzi Rogalińskiego, w których to zanotował: *Rekreacje bywają się we wtorki i czwartki w czasie tylko poobiednim. Profesorowie na nie z dziećmi chodzą i zwyczaj między studentami bicia się w kije zachowuje się*¹³⁷. Interesująca w swej treści jest także jego opinia dotycząca znaczenia ćwiczeń fizycznych i wychowania proobronnego

¹³³ Tamże, s. 26.

¹³⁴ S. Staszic, *Przestrogi dla Polski z terazniejszych politycznych Europy związków i praw natury wypadające*, (b.m.w.) 1790; tenże, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, Wrocław 1952, s. 32.

¹³⁵ T. Bielecki, *Wychowanie wojskowe za czasów Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1926, s. 14.

¹³⁶ Raporty wizytatorów generalnych z lat 1774–1782, Warszawa 1907, s. 22 (raport z wizytacji szkół województwa rawskiego, wrocławskiego, kaliskiego i piotrkowskiego).

¹³⁷ *Raporty generalnych wizytatorów z lat 1774–1782*, op. cit., s. 47.

młodzieży szkolnej – z *musztry egzercerunku pokazuje się w młodzi szykowność, ochota do zabaw szkolnych, czułość około siebie, odłączenie od nieprzyzwoitych zabawek...*¹³⁸.

Członek Komisji Edukacji Narodowej Adam ks. Czartoryski opracował na potrzeby „ministerstwa oświaty” wytyczne do kontroli szkół podległych Komisji. Wizytatorzy oceniający organizację, funkcjonowanie placówek oświatowych mieli obowiązek zwracać baczną uwagę na przebieg zajęć fizycznych, uwzględniających elementy szkolenia wojskowego. W części VII dyrektyw Czartoryski nakazuje *baczyć w które dni bywają rekreacje, czy wychodzą na nie z dziećmi profesorowie i czy zachowuje się użyteczny zwyczaj między studentami bicia się w kije?*¹³⁹.

Mając na uwadze wskazanie Czartoryskiego Szczepan Hołowczyc, przebywający wiosną roku 1782 w szkołach rawskich, gruntownie analizował programy kształcenia oraz uczestniczył w wielu zajęciach pozaprogramowych, w tym o charakterze wojskowym. Relacjonując ich przebieg stwierdził, że *ks. prefekt zobowiązał metra języka niemieckiego, jako wiadomego egzercerunku wojskowego, do uczenia młodzieży w dni rekreacyjne początków musztry i tem coby ich do dobrego szyku i ułożenia ciała wprawiać, ponieważ im na tem brakuje ... co do ich przebiegu uwag nie wnoszę, wysoko prowadzone ...*¹⁴⁰.

Rok później Bonifacy Garycki hospitujący szkoły poznańskie, oceniając urządzenie tamtejszych zakładów i tok procesu edukacyjnego, informuje władze zwierzchnie o właściwym przebiegu zajęć fizycznych, w których uczniowie grają w piłkę, palanta, organizowane są biegi, skoki i inne¹⁴¹. Potwierdza to również w kolejnych doniesieniach pokontrolnych szkół kaliskich, toruńskich, trzemeszyńskich, tęczyckich, pułtuskich, rawskich¹⁴². W sformułowanej notatce hospitacyjnej wspomina: *gry są: piłka, musztra przez metra języka niemieckiego i inne zabawki przepisane. Zdrowie wszystkim służyło*¹⁴³.

Podobnie wzmiankuje meldunek kwalifikujący szkoły płockie – Józefa Bogucickiego z r. 1784. Czytamy w nim m.in.: *Rozrywki uczniów bywają takowe, które ich do wzmocnienia sił ciała, do nabycia szykowności, hartowania zrzeczności sposobią, jako to: piłka, ubieganie się do mety, bijanie się w palcaty, musztra itd.*¹⁴⁴. Oceniając zaś działalność placówek szkolnych województwa pińczowskiego podkreślił szeroką gamę ćwiczeń fizycznych i wojskowych realizowanych w tamtejszych zakładach: *Gry są: piłka, musztra, ubieganie się do mety. Zwykle są też także w dni wolne od nauk bijać w palcaty*¹⁴⁵.

Jego ministerialny kolega – ks. Franciszek Kolendowicz już rok wcześniej zwracał uwagę na właściwie prowadzone wychowanie obronne młodzieży. W swych sprawozdaniach relacjonował: *W wielu szkołach oprócz musztry uprawiano też bicie na palcaty ... Zdrowie wszystkim służy, ... uwag nie było; zabawy uczniów w musztrze, ubieganiu się ...*¹⁴⁶.

Wizytatorzy ministerialni mocno podkreślali zaangażowanie kadry kierowniczej, nauczającej szkół wojewódzkich i powiatowych w realizację wychowania proobronnego

¹³⁸ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*, Warszawa 1910, s. 58.

¹³⁹ *Raporty generalnych wizytatorów z lat 1774–1782*, op. cit., s. 38 (Część VII, punkt 6 Wytycznych).

¹⁴⁰ Tamże, s. 81.

¹⁴¹ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*, Warszawa 1910, s. 9 (Garycki pisze m.in.: „Piłka, kręgle, ubieganie się są zabawą uczniów w czasie przypisanym. Zdrowie wszystkim służy”).

¹⁴² Tamże, s. 12, 14, 16, 22.

¹⁴³ Tamże, s. 24.

¹⁴⁴ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1784*, Warszawa 1911, s. 25 (również raport ks. B. Garyckiego z tego samego roku wysoko w zakresie realizacji ćwiczeń fizycznych i wojskowych ocenia m.in.: szkoły sandomierskie, krzemienieckie, łuckie, włodzimierskie, ostrogskie, łukowskie, tamże, s. 51, 55, 57, 63, 64, 80).

¹⁴⁵ Tamże, s. 17 (podobna treść znajduje się w raporcie szkół warszawskich, tamże, s. 22).

¹⁴⁶ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*, op. cit., s. 51 i 70 (wizytacja szkół w Sandomierzu i Krzemieńcu).

młodzieży. Potwierdzają to słowa ks. Józefa Bogucickiego – *młodzież w rozrywkach swoich używa piłki, musztry, ubiegania się, zgoła rozmaitych ćwiczeń i obrotów do hartowania sił ciała służących. Na tych zabawach, żeby się porządnie, przyzwoicie i bez szwanku odprawowały, zwykli się znajdować prefekt, nauczyciele i dyrektorowie*¹⁴⁷.

Optymizmem edukacyjnym tchną także raporty ks. Franciszka Walezego Jezierskiego, chociaż stwierdza również i pewne uchybienia, o czym nie omieszka donieść w swych sprawozdaniach – *zaleciłem ... ażeby edukacja fizyczna, co do przyzwoitej zabawy uczniów i rekreacji w polu zanedbywana nie była*¹⁴⁸. Z mieszanymi uczuciami wypowiadał się także o realizowanym programie nauk, działalności wychowawczej części szkół nowo otwartych, które przyszło mu kontrolować. Uwagi jego dotyczyły szkółek w Gnieźnie, Żurominie, Ciechanowie, Siemiatyczach czy Radomsku. W zapiskach swoich zanotował m.in. – *Co się tyczy nauki o sztukach i rzemiosłach, o zachowaniu zdrowia ludzkiego i innych tym podobnych, które są na klasy rozłożone, a tem ani złego, ani dobrego odniesienia uczynić nie mogę. Mało gdzie te nauki dawane bywają a jeżeli je gdzie w których nowych szkołach znalazł, tedy w taki sposób, że nie mam co o nich w raporcie powiedzieć*¹⁴⁹. Sytuacje takie należały jednak do wyjątków, w zdecydowanej większości placówek oświatowych Rzeczypospolitej – co potwierdzają raporty – kadra nauczająca kierując się dobrem kraju, do problemu wychowania proobronnego, wychowania fizycznego młodzieży podchodziła z największym zaangażowaniem, również regionalne władze zwierzchnie i sama Komisja Edukacji Narodowej wykazywały zrozumienie i daleko idącą pomoc organizując ćwiczebny sprzęt wojskowy, zatrudniając delegowanych z wojska instruktorów.

O popisach wojskowych młodzieży zakładów ponadelementarnych wielokrotnie na swych łamach informowała opinię publiczną prasa. Na przykład ukazująca się w Warszawie „Gazeta Narodowa i Obca” we wrześniu 1791 roku zamieściła okolicznościową wzmiankę, donosząc czytelnikom, że *Młodzież edukująca się w tutejszym konwikcie XX Pijarów odprawiła na Żoliborze w przytomności J. K. M-ci i licznie zgromadzonego ludu, popis z manewrów wojskowych, do których się przez czas wakacji sposobila ... Na tym popisie pp. konwiktorowie odbywszy zwykłe manewry, atakowali usypaną przez siebie i minami zasadzonemi wzmocnioną a przez gwardię kor. bronioną redutę i ona szturmem wzięli...*¹⁵⁰. O szkole tej i prowadzonym w jej murach wychowaniu wojskowym bardzo pochlebnie wypowiadali się w swych raportach do KEN jej wizytatorzy. Na przykład B. Garycki w roku 1783 napisał: *Zdrowie wszystkim służy. Uczą się rysunków, fechtunków, tańca, niektórzy na moneże jeżdżą, podczas rekreacji zabawiają się kregłami, kalkutami i piłką ... podczas wakacyi bawią się musztrą której popis generalny czynili w przytomności wielu oficerów*¹⁵¹. Osąd ten potwierdzają fragmenty raportu J. Bogucickiego sporządzonego rok później. Wizytator generalny napisał w nim: *konwiktorowi uczą się tańca, fechtowania i innych sztuk rycerskich; w czasie od lekcyi wolnym zabawiają się kregłami, kalkutami, piłką ubieganiem się itp. Podczas wakacyi musztry się uczą od oficerów tutejszych*¹⁵².

¹⁴⁷ Raporty generalnych wizytatorów z r. 1785, Warszawa 1911, s. 8.

¹⁴⁸ Tamże, s. 55 (uwagi dot. szkół łowickich w r. 1785).

¹⁴⁹ Tamże, s. 56–57 i 60.

¹⁵⁰ „Gazeta Narodowa i Obca” z dnia 21 IX 1791 (BN).

¹⁵¹ Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783, op. cit., s. 28 (*kalkuty* – balony wykonane z trzewi zwierzęcych – AC.).

¹⁵² Tamże, s. 31.

Na podstawie przytoczonych powyżej zapisów pokontrolnych wizytatorów generalnych KEN oraz enuncjacji prasowych można sądzić, iż tego typu zajęcia znalazły trwałe miejsce w harmonogramach programów szkolnych większości szkół na terenie Rzeczypospolitej.

Zaprezentowany powyżej rys poglądów na wychowanie żołnierzy, słuchaczy szkół wojskowych, projektów wychowania patriotyczno-obronnego młodzieży dowodzi, że po długim okresie braku zainteresowania, stagnacji pod koniec XVIII wieku odżyło zainteresowanie problematyką wychowania wojskowego, obywatelskiego. Ogromną rolę w kształtowaniu świadomości pilnej potrzeby reform odegrała troska o zapobieżenie rozkładowi politycznemu, społecznemu i militarnemu Rzeczypospolitej, żywa w kręgach władzy, wśród magnatów utrzymujących związki z kulturą Zachodu, a także wśród światłych ziemian. Projekty reformy szkoły zgłoszone w początkach lat siedemdziesiątych, a więc w progu epoki stanisławowskiej, świadczą również o sile tych procesów odrodzenia kulturalnego i społecznego po epoce saskiej. Przede wszystkim świadczą, jak sądzę o olbrzymiej roli, jaką w odrodzeniu narodowym odegrali Stanisław Konarski i kadra światłych członków zakonu pijarów i wychowanków Collegium Nobilium.

Wiele z ówczasnie wysuwanych interesujących i nowatorskich w swej treści projektów nie doczekały się pełnej realizacji mimo prób ich wdrożenia, jakim były działalność Collegium Nobilium, Szkoły Rycerskiej oraz uwzględnienie w programach edukacyjnych szkół podległych Komisji Edukacji Narodowej wychowania patriotyczno-obronnego.

Tradycje te jednak przetrwały i kultywowano je w okresie powstań i walk narodowowyzwoleńczych.

PRÓBA REKAPITULACJI

Przemiany dokonujące się w świadomości Polaków w dobie walki o naprawę Rzeczypospolitej i zachowanie jej egzystencji jako niepodległego państwa miały doniosłe znaczenie dla polskiego bytu narodowego w okresie bezpaństwowym. Zainicjowane w czasach stanisławowskich procesy aktywizacji społecznej, chociaż nie wyzwoliły takich sił, które mogłyby odsunąć od Rzeczypospolitej widmo katastrofy, sprawiły, że rozbiory i związane z nimi wydarzenia polityczne dla szerokich kręgów społecznych nie były obojętne.

W ostatnim okresie istnienia Rzeczypospolitej wygenerowała się nowa świadomość narodowa Polaków. Poczucie odpowiedzialności za losy ojczyzny, przynależność do polskiej nacji przestawały już być wyłączną domeną uprzywilejowanego stanu i obejmowały coraz szersze kręgi uświadomionego mieszczaństwa, w ostatnich zaś zmaganiach o zachowanie niepodległego bytu ogarnęły znaczniejszą niż kiedykolwiek liczbę ludzi powołanych pod broń. Od tego momentu *sprawa świadomości narodowej kojarzyła się nieuchronnie z utraconą tylko co niepodległością. Narodowo świadomym Polakiem był w dobie rozbiorów ten, kto się z tą utratą nie godził*¹⁵³.

Upadek państwa polskiego był niewątpliwie dla wielu Polaków szokiem. Zadawano sobie pytanie – dlaczego do tego doszło? Jakie były przyczyny upadku Rzeczypospolitej?

Niezmiernie trudno było udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Zbyt mocno związane są ze sobą dwa aspekty – zewnętrzny i wewnętrzny.

Jedno wydaje się jednak pewne. Bez reform wewnętrznych i bez prób dostosowania się do potrzeb i warunków gospodarki europejskiej Polska z przestarzałym ustrojem opartym na wąskiej grupie społecznej nie miała szans konkurować na rynkach zbytu. Wiek XVIII do-

¹⁵³ S. Kiniewicz, *Rozwój polskiej świadomości narodowej w XIX wieku*, w: „Kultura i Społeczeństwo”, t. 14, 1970, nr 1, s. 51.

wiódł, że aby się liczyć, niezbędne jest dysponowanie odpowiednio wysokimi zasobami finansowymi, operatywną służbą dyplomatyczną i silną, wyszkoloną armią. Należy zatem, jak sądzię, żałować, iż nie poszliśmy za przykładem Rosji doby Piotra Wielkiego, która dzięki jego stanowczej polityce i reformom stała się największą siłą militarną w Europie do końca lat osiemdziesiątych XX wieku. Tak więc upadek Polski był syntezą obydwu procesów.

Przełom XVIII i XIX w. był dla Europy czasem szybkiego rozwoju. W wielu państwach zachodnich miała miejsce rewolucja przemysłowa. Gospodarka ulegała permanentnej transformacji. Zachód Europy praktycznie odszedł od struktur feudalnych, które w Polsce były jeszcze głęboko zakorzenione. Przemianom ulegały dotychczasowe stosunki przemysłowe, tworzył się nowy ład gospodarczy. W ciągu krótkiego czasu w wielu dziedzinach ówczesnego życia zaszły tak wielkie zmiany, jakie nie dokonały się w żadnym innym okresie historycznym. Rewolucja przemysłowa, postęp w zakresie środków produkcji przyspieszył proces przeobrażeń społecznych. Rozpadała się feudalna struktura społeczno-ekonomiczna i polityczna, krystalizował się kapitalistyczny układ stosunków, których podstawę stanowił nie przywilej rodowy, a środki produkcji. Industrialne przeobrażenia bezpośrednio przekładały się na charakter przemian cywilizacyjnych, stanowiąc dominujący czynnik zmian wszystkich niemal dziedzin ówczesnego życia.

Dyskusja nad przyczynami rozbiorów, sięgająca niejednokrotnie odległej przeszłości – czasów stanisławowskich, aż po okresy współczesne, wywołuje w środowisku historyków ożywione polemiki i spory¹⁵⁴. Dominuje jednak przekonanie, iż na upadek Rzeczypospolitej złożyła się synteza dwóch czynników: niedoskonałość ustroju i ogromna zaborczość silnych sąsiadów.

Słabość wewnętrzna Polski nie ujawniła się nagle. Tradycje kultywowane od wieków oraz niejasne, sprzeczne zapisowo rozwiązania prawne w XVIII w. były zbyt silnie nawarstwione. Przywileje, jakimi dysponował stan szlachecki, umożliwiały mu m.in. wpływ na wiele obszarów polityki wewnętrznej i zewnętrznej państwa (m.in. podatki, decyzje w kwestii wojny i pokoju, nietykalność osobista, posiadane majątku i inne). Obrazuje to ogrom trudności w sprawowaniu rządów, jakie napotykał dwór i monarcha. Polski parlament – skrępowany zasadą jednomyślności (*liberum veto*)¹⁵⁵, pogrążył się stopniowo w głębokim kryzysie, który paraliżował jego działalność prawodawczą, prowadząc do osłabienia państwa, stając się jedną z przyczyn jego upadku pod koniec wieku XVIII. Postępująca anarchia życia społeczno-politycznego (zauważalna już od XVI w.) przyniosła niemal zupełne zachwianie równowagi pomiędzy władzą wykonawczą, czyli królem, a władzą ustawodawczą, czyli sejmem. Bogata szlachta, przekształcająca się w nową grupę społeczną – „arystokrację” uzyskała silne wpływy na dworze królewskim, na polskim firmamencie politycznym dominował stan szlachecki, który magnateria umiejętnie wykorzystwała w imię realizacji swoich partykularnych interesów. Istniejący chaos skutecznie pogłębiały liczne prerogatywy szlacheckie, w tym osławione artykuły henrykowski z 1573 r., pozwalające m.in. na wypowiedzenie posłuszeństwa królowi w przypadku prób naruszenia fundamentalnych przywilejów szlacheckich. Zmorą rządzących były rokosze i konfederacje skutecznie blokujące wszelkie poczynania reformatorskie monarchy i zakłócające sprawne funkcjonowanie państwa. W wyniku prowadzonych w XVII wieku wyniszczających wojen Rzeczpospolita stopniowo pogrążyła się w stan bliski anarchii, pojawiały się coraz mocniej dostrzegane symptomy kryzysu politycznego, ustrojowego i gospo-

¹⁵⁴ Są one szczególnie widoczne wśród przedstawicieli szkoły krakowskiej i warszawskiej.

¹⁵⁵ Jako pierwszy w historii Sejmu do zerwania obrad doprowadził poseł trocki – Wiktoryn, Władysław Siciński, który za namową ówczesnego starosty żmudzkiego i hetmana polnego J. Radziwiłła, wykorzystując *liberum veto* w marcu 1652 r. nie dopuścił do prolongaty obrad sejmowych.

darczego. Okresy bezkrólewia skutecznie pogłębiały ów stan. Około połowy w. XVII można zaobserwować katastrofalne w skutkach dla dalszych losów zwicnięcie procesu rozwojowego państwa polskiego. Zjawisku temu towarzyszył upadek znaczenia miast i mieszczaństwa, spowodowany licznymi konfliktami zbrojnymi, jakie przetoczyły się przez Polskę. Kiedy na zachodzie i wschodzie Europy powstawały nowoczesne monarchie absolutystyczne, wprowadzające liczne reformy, poprawiające życie niższych stanów, inwestujące w edukację, naukę, budujące swą potęgę, siłę opierając się o sojusz burżuazji i średniej szlachty przeciw decentralistycznym tendencjom magnackiej oligarchii, opierające rządy na sprawnym, lojalnym i wykształconym aparacie urzędniczym, silnie militarnie, protegujące rozwój handlu i przemysłu – w Rzeczypospolitej szlacheckiej następował rozkład państwowości, osłabienie pozycji króla oraz wzrost znaczenia magnaterii, pretendującej do roli udzielnych władców swoich olbrzymich latyfundiów, prowadzącej niezależną, często wbrew obowiązującemu prawu i sprzeczną z interesem narodowym politykę zagraniczną i wewnętrzną. Olbrzymie dochody z rozległych dóbr pozwalały wieść wystawny tryb życia, podporządkować sobie klientelę szlachecką i stosować bezwzględny ucisk wobec chłopów i mieszczan. Pauperyzacja ludności wiejskiej i mieszczaństwa stała się źródłem ogólnego obniżenia poziomu życia mieszkańców, w tym także odczuwalnego przez drobną i średnią szlachtę. Dla Europy Polska stawała się przykładem postępującego chaosu, rozkładu struktur państwa, przykładem bezsilności i niewydolności organizmu państwowego. Słaba militarnie Polska przestawała odgrywać w polityce europejskiej znaczącą rolę – popadając w stan swoistego paraliżu grożącego samounicestwieniem. Szczególnie zainteresowane dalszym osłabieniem polski – Rosja i Prusy zawarły w 1720 roku tajne porozumienie zwane Traktatem Poczdamskim, którego zapisy postulowały m.in. konserwację anachronicznego ustroju „złotej wolności”.

Słaba i coraz bardziej zależna od sąsiadów Rzeczpospolita była jednak wciąż rozwijającym się gospodarczo krajem europejskim. Upadek gospodarczy i kulturalny nie przebiegał jednakowo na całym terytorium Rzeczypospolitej. Istniały obszary bardziej zaawansowane w rozwoju gospodarczym. Najbardziej rozwinięte były Prusy Królewskie i Wielkopolska. Na tych obszarach najszybciej w latyfundiach magnackich pojawiły się zaчатки przyszłego przemysłu – manufaktury, rozwijało się rolnictwo, podnoszono poziom upraw. W Prusach Królewskich istniały duże ośrodki miejskie takie jak Gdańsk, Toruń czy Elbląg, których dobrobyt i rozwój opierał się na prężnym handlu. Miasta te były jednocześnie ważnymi ośrodkami nauki i życia umysłowego – promieniującymi kulturą na Rzeczpospolitą¹⁵⁶.

Jednak wszelkie próby głębszej naprawy stosunków wewnętrznych kończyły się porażkami, nie tylko ze względu na zakulisowe interwencje Rosji, Prus i Austrii, ale przede wszystkim z powodu walk oligarchii magnackich (Sapiehowie, Potoccy, Czartoryscy) coraz bardziej

¹⁵⁶ W Gdańsku od roku 1729 działało m.in. towarzystwo literackie „Societas Literaria Gedanensis”, założone w 1743 r. z inicjatywy Daniela Gralatha – stowarzyszenie naukowe „Naturforschende Gesellschaft”, w skład którego wchodził przedstawiciel inteligencji gdańskiej, profesorowie gimnazjum gdańskiego i przedstawiciele wolnych zawodów (np. Bartłomiej Keckerman, Krzysztof Hartknoch, prof. Jan Szultz-Szulecki, historyk Joachim Pastorius i in.), wielu członków towarzystwa było również członkami zagranicznych akademii naukowych, w towarzystwie prowadzono badania nad dziejami Gdańska, zajmowano się naukami przyrodniczymi i ścisłymi – zob. Archiwum państwowe w Gdańsku, Akta miasta do 1945: zespół nr 300,36 (nauka i sztuka z lat 1529–1812) oraz zespół nr 300,D (dokumenty różne z lat 1311–1797); inspiratorami życia kulturalno-naukowego w Toruniu była tamtejsza kadra Gimnazjum Toruńskiego – uważanego za jedną z lepszych ówczesnych szkół średnich, wspierana przez toruński patrycjat, w mieście ukazywały się czasopisma: „Torunische Wochentliche Nachrichten” i „Das Gelehrte Preussen”, traktujące o historii Prus i Polski, o historii kultury, na łamach zamieszczano także informacje o ruchu wydawniczym i recenzje najnowszych wydawnictw polskich – zob. Archiwum miasta Torunia, zbiór czasopism: mf. nr 123876 i 254990; cennymi były również informacje uzyskane od członków Towarzystwa Miłośników Gdańska i Towarzystwa Miłośników Torunia – AC; w obydwu miastach aktywnie funkcjonowała sztuka drukarska i księgarska (np. toruńska oficyna wydawnicza E. Lambecka).

uzależnionych (także finansowo) od obcych dworów. Polska była praktycznie pozbawiona silnego ośrodka decyzyjnego, miejsca, w którym w innych państwach koncentrowało się życie polityczne, podejmowane były istotne dla funkcjonowania państwa decyzje. Istniały natomiast prowincjonalne centra, były nimi magnackie rezydencje, u których wisiła większość szlachty zależnej od łaski możnowładcy. Życie publiczne sprowadzało się do jałowych rywalizacji magnackich stronnictw. Sejmy niszczone przez *liberum veto* przestawały mieć znaczenie. Sytuacja ta cieszyła się poparciem zagranicą, która utwierdzała Polaków w przekonaniu, iż droga, po której kroczą, jest słuszną, zaś postępujący proces osłabienia to trwały i pozytywny element europejskiej konfiguracji politycznej. Toteż popierano i strzeżono wolnościowego ustroju Polski, w którym dostrzegano źródło jej słabości. Mylne przeświadczenie magnaterii i szlachty w większości przedkładającej korzyści własne ponad dobro narodu i kraju, iż Rosja i Prusy są zainteresowane utrzymaniem suwerenności Rzeczypospolitej, państwa nikomu niezagrażającego, a także nieznamość mechanizmów polityki zagranicznej – Polska praktycznie nie posiadała własnej dyplomacji – wytworzyło stan bez troski w postrzeganiu spraw międzynarodowych. Prywata i niedbałość, wręcz indolencja w kwestiach bezpieczeństwa, losu Rzeczypospolitej doprowadziła ostatecznie do rozbiorów i niebytu politycznego.

Analizując efektywność działań osiemnastowiecznej polskiej administracji państwowej w sferze polityki wewnętrznej i zagranicznej można zaryzykować postawienie tezy, iż polska polityka XVIII wieku charakteryzowała się analfabetyzmem strategicznym wyrażającym się tworzeniem wizji doraźnego działania, funkcjonowania państwa bez oparcia na doświadczeniach przeszłości. Przykładem tegoż analfabetyzmu strategicznego albo wręcz naiwności politycznej było przywiązywanie nadmiernej wagi do trwałości i niezawodności okresowo zawieranych sojuszy (np. z Prusami czy Rosją), a często wręcz opieranie na nich swego bezpieczeństwa. Na ten błąd Polski wskazywali najwięksi strategowie, m.in.: Napoleon, C. Clausewitz, H. v. Moltke, W. Sikorski, J. Piłsudski. Wspomniany H. v. Moltke – prusko-niemiecki geniusz strategiczny, teoretyk wojskowości rozpatrując przyczyny upadku Polski w znakomitym szkicu „O Polsce” pisał: ... *biada temu narodowi, którego byt ma zależeć od układu, gwarancji, którego on w swej własnej sile nie posiada*¹⁵⁷.

Postępujący stopniowo od końca XVII w. w Polsce regres polityczny i gospodarczy pociągał za sobą ogólną stagnację i po części upadek w sferze kultury, nauki i oświaty przy jednoczesnym istnieniu ośrodków wysokiej kultury w niektórych dworach magnackich i kilku dużych miastach (np. Gdańsk, Toruń). Ksenofobia, zabobon, obskurantyzm i bigoteria stawały się zjawiskami powszechnymi. W szkołach zakonnych z Krakowską Alma Mater włącznie, panowała niepodzielnie scholastyka, wyjąłowana już z jakichkolwiek pozytywnych treści. System szkolny opierał się na kształceniu erudycyjnym, retorycznym, spekulacjach filozoficznych, ćwiczeniu reguł gramatycznych. Środkiem oddziaływania wychowawczego była kara fizyczna. Obowiązująca jako język wykładowy łacina, przewaga scholastyki przy upośledzeniu przedmiotów ścisłych, doświadczeń leżących u podstaw rozwijającego się przemysłu i nowej techniki wojennej, czyniły ten typ anachronicznym. *Krocie obywateli uczyły się łaciny w szkołach, lecz wyszedłszy w świat, jeżeli nie przyjęty powołania prawników lub duchownych – pisał Hugo Kołłątaj – przyszli na pośmiewisko z całą swą łacińską edukacją, którą ludzie dworscy i możni już podówczas gardzili i kładli na równi obok z polszczyzną, a reszta mieszkańców mało co rozumiała. Tak obywatele jednej ojczyzny, których oświecenie i zgoda powinna była sprawić szczęście powszechne, nie rozumieli się między sobą. Gardził magnat nie mówiący po francusku Polakiem, oszukiwał i kłócił magnatów przebiegły w złej łacinie jurysta, był ofiarą wzgardy i oszukania ten, który ani po francusku nie mówił, ani jurystow-*

¹⁵⁷ H. Moltfre, *O Polsce*, Warszawa 1996, s. 79.

skiej łaciny nie znał¹⁵⁸. [...] *Szkoły zakonne i akademie (tworzone jako tzw. kolonie akademickie przez Akademię Krakowską) wcale zaniedbywały wydoskonalenia polszczyzny, dobrej wymowy w polskim i łacińskim języku*¹⁵⁹.

Wymownym przykładem ówczesnej mizerności kształcenia młodzieży szlacheckiej w kolegiach zakonnych był zalecany przez władze kościelne podręcznik do nauki języka polskiego autorstwa księdza Wojciecha Bystrzonowskiego – *Dyskurs o mowach na przykład dany szkolnej młodzieży* (1730 r.). Bystrzonowski doradza w nim, podając przy tym przykłady, jak należy prowadzić nauczanie języka, kształcić umiejętność prowadzenia konwersacji, dyskusji, zalecając włączanie do wypowiedzi słów i zwrotów obcojęzycznych (głównie łacińskich). Wzbogacaniem rodzimego słownictwa mają być makaronizmy i wyrazy cudzoziemskie, gdyż są *od polskich polityczniejsze; niepolityczne na przykład będą takie wyrazy jak: przeciwnik, uczeń, prostak, widok; polityczne natomiast: adwersarz, delator, dyscypuł, symplak, teatrum*¹⁶⁰. Miało to zdaniem Bystrzonowskiego wywołać efekt czytania, błyskotliwości intelektualnej, olśnić, zadziwić odbiorcę. Stosowanie zapożyczeń, zwrotów obcojęzycznych – często w formie zniekształconej, wyszukanych przenośni, świadome komplikowanie struktury składni zdań prowadziło do wynaturzeń języka polskiego. Odrodzenie mowy ojczystej zaczęło się od połowy XVIII wieku. Duży wpływ miały w tym względzie reformy Komisji Edukacji Narodowej wprowadzając polszczyznę jako język wykładowy w szkołach i przedmiot nauczania. Innym przykładem wynaturzeń językowych jest zalecany przez księdza Bystrzonowskiego wzór listu pana młodego zapraszającego krewnych na przyjęcie weselne:

*Już dalej In labyrintho afektu błąkać się przestaje
Tezeusz, gdybym znalazł (rozumiem, że exjilo
Boskich predestynacji) Aryjadnę; i stanąłem
tandem in meta wotorum konkurencji mojej,
albowiem mam zaślubione słowo Jej Mci panny N.N.,
które tylko publico zostaje zatwierdzić
Sacramento ... Nie chcąc zaś to dożywotnie
vinculum adstringere, tylko przy prezencji
kolligacyi mojej, upraszam W. M. W.M. Pana, aby
się nexu sanguinis zjednoczył i mnie znasz się być
bliskim, tak się i prezencją swoją w tej
okoliczności nie oddalał, lecz wesela tego chciał
cumulare solaria osobą swoją.*¹⁶¹

Podstawowym zadaniem nauki tych czasów (saskich) było podporządkowanie wiedzy ortodoksyjnej doktrynie teologicznej oraz jej ugruntowywanie w świadomości społecznej. Przekazywane wiadomości pozbawione były związków z życiem i praktyką. Wszelkie przejawy wolnej myśli, poglądy sprzeczne z oficjalną doktryną Kościoła (tzw. hereetyckie), o treści antykościelnej podlegały surowej cenzurze. Niepożądane książki, wydawnictwa, których treść była niezgodna z ideologią kościelną umieszczano na indeksie – pierwszy indeks w Polsce sporządzili biskupi krakowscy na początku XVII wieku (1603 r.). Wynikiem takiej polityki oświatowej było wyraźnie dostrzegane obniżenie się poziomu kultury społeczeństwa czasów saskich. Zastraszającym zjawiskiem był także analfabetyzm społeczeństwa. Obejmował on na początku

¹⁵⁸ H. K o ł ł a t a j, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, opr. J. Hulewicz, Wrocław 1953, s. 9–10.

¹⁵⁹ Tamże, s. 17.

¹⁶⁰ L. C h r z a n o w s k i, *Historia literatury niepodległej Polski (965–1795)*, Warszawa 1939, s. 385.

¹⁶¹ Tamże.

XVIII w. część magnaterii i bogatej szlachty, był znaczny wśród średnio zamożnej i drobnej szlachty, duży w kręgach mieszczańskich i niemal powszechny na wsi.

Przełom nastąpił w okresie oświecenia stanisławowskiego. Zwiastuny poprawy w obszarach sygnalizowanych powyżej wystąpiły w latach trzydziestych i czterdziestych osiemnastego stulecia. W 1737 r. rozpoczęła działalność w Warszawie szkoła dla synów magnackich i szlacheckich – Collegium Varsaviense, przygotowująca uczniów do służby dyplomatycznej i wojskowej. Stosowano w niej nowe metody nauczania i wychowania.

Program kształcenia uwzględniał m.in. matematykę, fizykę, geografie, historię nowożytną i języki obce. Zrezygnowano z filozofii scholastycznej. Szkoła oparta była na założeniach zakładu wojskowego (rycerskiego). Stanisław Leszczyński założył w 1737 r. we Francji w Lunewille Akademię Rycerską, gdzie obok młodzieży lotaryńskiej kształciła się także młodzież szlachecka polska i litewska. W 1740 roku pijar ks. Stanisław Konarski utworzył w Warszawie Collegium Nobilium (Kolegium Szlacheckie), którego program charakteryzował się nowatorskimi treściami i metodami nauczania. Powołanie Collegium stanowiło dowód, że Polska stawiała się ... *krajem na terenie którego rozwinęło się i zaczęto realizować właściwie pojmowane wychowanie obywatelskie*¹⁶². Stanowiło niewątpliwie zwiastun dokonującego się przełomu w mentalności szlacheckiej. Zapoczątkowano w ten sposób przebudowę szkolnictwa – jedno z najważniejszych osiągnięć epoki Oświecenia w Polsce. Dalsza widoczna poprawa sytuacji w dziedzinie szkolnictwa i oświaty nastąpiła w początkach II poł. XVIII w. Powstały wtedy dwie istotne instytucje oświatowe. Jedną z nich była powołana przez Stanisława Augusta Poniatowskiego w 1765 r. pierwsza w dziejach Polski Szkoła Rycerska (Korpus Kadetów), kształcąca i wychowująca na potrzeby armii profesjonalnie przygotowane zawodowe kadry oficerskie. Drugą z nich było utworzenie decyzją sejmu Rzeczypospolitej pierwszego w Polsce i w Europie świeckiego urzędu oświatowego – Komisji Edukacji Narodowej (14 X 1773 r.). Podlegały jej wszystkie szkoły w kraju. Komisja zreorganizowała szkoły wyższe, tworząc z nich nowoczesne ośrodki naukowe. Przejęła pod swoją kontrolę szkoły powiatowe i wojewódzkie, wprowadzając w nich zreformowane programy i metody nauczania. Podjęła zakrojone na szeroką skalę próby zorganizowania szkolnictwa parafialnego, mającego w zamyśle pomysłodawców objąć swoim zasięgiem obszar całego kraju. Wykazywała szczególne zainteresowanie publikowaniem i rozpowszechnianiem podręczników szkolnych opartych na najnowszych osiągnięciach wiedzy. Pielęgnowała język i kulturę narodową.

Komisja Edukacji Narodowej wypracowała wzór człowieka i obywatela odpowiadającego warunkom nowoczesnie zorganizowanego państwa. W myśl założeń wychowawek szkoły KEN to *człowiek z głową bystro, trafnie i racjonalnie myślącą, bo wyszkoloną na metodzie analitycznej, na nauce logiki, na geometrii i arytmetyce, do których to przedmiotów tak wielkie przywiązywano nadzieje i taki na nie kładziono nacisk i do których wprowadzono doskonałe podręczniki; człowiek posiadający wiedzę wielostronną, ale nie teoretyczną tylko, lecz stosowaną praktyczną powiązaną z życiem – przecież nie nadmiernie uczono młodzież szlachecką ogrodnictwa, rolnictwa, historii, sztuków i rzemiosł; człowiek prawy i moralny ... człowiek uspołeczniony ... człowiek szlachcic-obywatel wiedzący, że dorósłszy będzie miał i prawo, i obowiązek służenia jako żołnierz, poseł, urzędnik czy rolnik-ziemianin, czy nawet gdy tak wypadnie, jak rzemieślnik, człowiek, który odrzucił precz feudalne szczytki sarmackie i stanie w pierwszych szeregach bojowników o postęp polityczny, społeczny, gospodarczy, kulturalny...*¹⁶³.

¹⁶² *Encyklopedia Wychowania*, pod red. S. Łemickiego, Warszawa 1935–1939, T. I, s. 948.

¹⁶³ *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma komisji i o Komisji)*. Zebrał i opracował S. Tync, Wrocław 1954, wstęp, s. CXXVII–CXVIII.

Z kolei w preambule uniwersału oznajmiającego powołanie Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego czytamy: *Srogie okoliczności i kłopotliwe zatrudnienia nie mogły przed prawodawczą Rzeczypospolitą troskliwością ukryć pierwszej narodów wszystkich potrzeby i ostatniej towarzystwa ludzkiego twierdzy ... Czuje ta matka stroskana i widzi, że będąc na liczbie obywateli uszkodzoną na zdolności i przygotowania ich do usług swoich całe ubezpieczenie swoje zakładać powinna*¹⁶⁴.

Naczelnym więc celem wielkiej reformy systemu szkolnego miało być wykształcenie pokolenia Polaków świadomych swych obowiązków obywatelskich, wyposażonych w wiedzę użyteczną, opartą na najnowszych osiągnięciach zdobyczy nauki i techniki.

Zarówno w Collegium Nobilium, jak i Szkole Rycerskiej intensywnie pracowano nad wychowaniem jednostek oddanych, użytecznych dla kraju, społeczeństwa. Kształtowano świadomych swych obowiązków i przysługujących praw, czynnych i twórczych obywateli. W murach Collegium kształcono przyszłych „rządców”, zaś w korpusie kadetów przyszłych „strażników”¹⁶⁵. Działalność wychowawcza przybrała szersze ramy organizacyjne i nabrała tempa z chwilą powołania Komisji Edukacji Narodowej. Określone przez nią jasne i wyraźnie sprecyzowane cele wychowawcze realizowano w formie instytucjonalnej, obejmując swym zasięgiem szerokie rzesze młodej generacji Polaków. Z powodzeniem wdrażano słowa Krzysztofa Oraczewskiego: *Trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami, stąd nastąpią wszelkie pomysły dla kraju powodzenia*¹⁶⁶.

Można przyjąć, iż Collegium Konarskiego było pierwszym etapem w długim łańcuchu przemian oświatowo-wychowawczych, za drugi etap uznać należy działalność Szkoły Rycerskiej powołanej przez Stanisława Augusta Poniatowskiego. Trzecim – najistotniejszym – stanowiła działalność Komisji Edukacji Narodowej.

¹⁶⁴ Tamże, s. 24–25.

¹⁶⁵ *Encyklopedia Wychowania*, pod red. S. Lempickiego, op. cit., s. 948.

¹⁶⁶ *Mowa Oraczewskiego na Sejmie 1773*, rkps. 3101, k. 105 (Biblioteka UJ).

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

SPOŁECZNY RUCH OŚWIATOWY W KRÓLESTWIE POLSKIM U SCHYLKU XIX I NA POCZĄTKU XX WIEKU

Nadzieje Polaków na zelźenie ucisku narodowego w Królestwie Polskim i pewną liberalizację stosunków społecznych i politycznych znalazły swój konkretny wyraz w marcu 1861 r. wraz z odejściem kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Pawła Muchanowa i przywróceniem Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, na czele której stanął margrabia Aleksander Wielopolski. Mimo iż znienawidzony przez społeczeństwo, udało się Wielopolskiemu dzięki swoim wpływom, pochodzeniu i politycznym koneksjom wyeliminować z nadzoru pedagogicznego Królestwa Rosjan oraz doprowadzić do podpisania przez cara Aleksandra II, w maju 1862 r., nowej ustawy szkolnej, w myśl której na każdym szczeblu nauczania wprowadzono język polski jako język wykładowy. Ustawa wprowadzała nową strukturę szkolnictwa i programy, powoływała do życia Szkołę Główną i Instytut Politechniczny, a szkolnictwo żeńskie oddawała w ręce prywatne, zostawiając pod opieką państwową tylko Wyższą Szkołę Żeńską Rządową i Instytut Aleksandryjsko-Maryjny Wychowania Panien. Nowa polityka caratu wymuszona została nie tylko sytuacją polityczną (przegrana wojna krymska, konieczność uporządkowania wewnętrznych niepokojów w Cesarstwie), ale również rozwojem przemysłu, wymagającym wykwalifikowanych kadr, których w Królestwie Polskim nie było wskutek restrykcji władz po powstaniu listopadowym 1830 r.¹

Wybuch w 1863 r. i upadek powstania styczniowego przekreślił nadzieję na stabilizację polityczną w Królestwie, a oświacie przyniósł kolejną falę represji. Niedokończona reforma Wielopolskiego legła w gruzach, a władze carskie rozpoczęły proces unifikacji szkolnictwa Królestwa Polskiego ze szkolnictwem rosyjskim. W związku z tym na szczeblu średnim wprowadzone przez Wielopolskiego gimnazja, szkoły powiatowe i Liceum Lubelskie zamieniono na gimnazja, progimnazja i szkoły realne. Do programu nauczania wprowadzono znaczną liczbę godzin przedmiotów humanistycznych i klasycznych, zreformowano Szkołę Główną, Instytut Politechniczny, zlikwidowano autonomię uczelni².

¹ K. P o z n a ń s k i, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław 1968, s. 16-17.

² R. W r o c z y ń s k i, *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa 1996, t. 2, s. 123-124.

czą odnoszono do dziedziny programów organicznych. Cele gospodarcze stanowiły w praktyce podstawowe elementy pracy u podstaw⁸. Pozytywiści zgromadzeni wokół „Przeglądu Tygodniowego”, „Opiekuna Domowego”, „Niwy”, „Świtu” upowszechniali hasła, które miały doprowadzić do podniesienia poziomu ekonomicznego i oświatowego społeczeństwa Królestwa Polskiego, zwłaszcza jego nieoświeconej części, świeżo wyzwolonych z pańszczyzny chłopów, jak również zatrudnionych w przemyśle robotników. Do czołowych pozytywistów należeli: Aleksander Świętochowski, Bolesław Prus, Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Adam Wiślicki, Adolf Dygasiński, Maria Konopnicka, Eliza Orzeszkowa.

Zwolennikiem i gorącym orędownikiem pracy organicznej był Bolesław Prus, który wskazywał na konieczność uregulowania wychowania kobiet, upowszechnienia postaw higienicznych społeczeństwa, wypoczynku młodzieży. Opowiadał się za dostosowaniem systemu edukacyjnego do rozwoju gospodarczego i społecznego. Zdaniem Prusa – szczęście, doskonałość i użyteczność były trzema drogowskazami, które wskazywały kierunek rozwoju życia społecznego. Zgodnie z założeniami pedagogiki utylitarnej głównym zadaniem wychowania było wyposażenie młodego pokolenia w zdolność do pracy użytecznej, umiejętność realnego, logicznego myślenia, życzliwość wobec bliźnich i pozytywne myślenie. Bolesław Prus pisał: *W rezultacie celem, do którego dąży doskonalenie się człowieka jest wszechstronny rozwój jego mięśni, zmysłów, zdolności umysłowych i uczuć. Do tego jednak trzeba ćwiczeń i podnieć: trzeba wykonywać wszelkiego rodzaju prace, oglądać wszelkie typy wytworów ludzkich i zjawisk natury, trzeba stykać się z jednostkami wszelkich klas i poznawać wszelkie organa społeczne. Trzeba nareszcie być członkiem czynnym nie tylko swojej rodziny, ale rozmaitych spółek, w których kształcą się przymioty obywatelskie. Słowem trzeba uczyć się nie w „szkole”, ale w życiu. Przy umiejętnym wykładzie człowiek nieco dojrzały nauczy się czytać i pisać w ciągu miesiąca, i to każdy umieć powinien, umieć musi. Ale „doskonalić się” prawdziwie można tylko przez pracę i stosunki. (...)*⁹.

Innym, mniej znanym przedstawicielem pozytywizmu w Królestwie Polskim był Henryk Wernic, który propagował nauczanie użyteczne, czyli popularyzował naukę rzemiosła i wytwórczości przemysłowej. Takie prace jak: *Znakomici rzemieślnicy i przemysłowcy, Co i jak robią rzemieślnicy* miały zaszczerpić w młodych Polakach zamiłowanie do pracy technicznej, która – jego zdaniem – była źródłem pomyślności narodowej i sposobem podniesienia ekonomicznego jednostek. Omawiając konieczność reformy programowej klasycznego gimnazjum H. Wernic wskazywał na konieczność wprowadzenia do obowiązkowej nauki prac ręcznych.

Kwestią rozpalającą emocje społeczne była sprawa kształcenia i zarobkowania kobiet. W Polsce podobnie jak i na zachodzie Europy rozwinął się ruch emancypacyjny, którego orędowniczką była między innymi Eliza Orzeszkowa, a znana z twórczości dla dzieci Maria Konopnicka przez kilka lat redagowała czasopismo „Świt”, poświęcone sprawom kobiet.

Hasło „pracy organicznej” musiało być zrealizowane na drodze wspólnej działalności całego społeczeństwa, prowadzącej ku poprawie sytuacji ekonomicznej wszystkich Polaków, a tym samym całego kraju. Aby je zrealizować, trzeba było włączyć w krąg

⁸ R. Wroczyński, *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*, Łódź-Warszawa 1949, s. 115.

⁹ A. Głowacki, *Szkic programu w warunkach obecnego rozwoju społeczeństwa*, cz.VII Jednostka, Warszawa 1883, cyt. za: *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, opracował i wstępem opatrzył Ryszard Wroczyński, Wrocław 1958, s. 195.

świadomych twórców dóbr materialnych i duchowych wszystkie grupy społeczne, w tym uwłaszczonych chłopów, robotników, biedotę miejską. Dopiero wtedy można było myśleć o organizmie społecznym, realizującym pracę organiczną. Póki większa część narodu pozostawała w grupie analfabetów, niemożliwa była realizacja tej i innych idei. Aleksander Świętochowski uważał, iż „zadaniem wychowania jest: rozwinąć do najwyższego natężenia wszystkie przyrodzone siły człowieka i przygotować je go umiejętnej działalności w warunkach życiowych”¹⁰. Podjęto zatem próby edukacji warstw ubogich, które miały powiększyć szeregi światłych Polaków.

Legalną walkę z analfabetyzmem podjął Kazimierz Promyk (Konrad Prószyński), który początkowo, w 1875 r. stworzył i działał w Towarzystwie Oświaty Narodowej¹¹, rozpowszechniającym na wsi umiejętność czytania i pisania, zasady pracy organicznej i kształtującym postawy narodowe. Promyk był autorem „Elementarza na którym nauczysz się czytać w 5 lub 8 tygodni”, w którym zastosował ściśle pogładową metodę nauczania, a treść uczynił atrakcyjną dla czytelnika wiejskiego. Popularność elementarza była ogromna, o czym świadczył łączny ponad milionowy nakład 49 wydań Elementarza¹². Inną ofertą Promyka była „Gazeta Świąteczna” przeznaczona dla czytelnika wiejskiego i mająca swoich prenumeratorów dzięki zawartości treściowej pisma. Artykuły drukowane w „Gazecie” dotyczyły spraw najbardziej interesujących ludność wiejską, stąd też jej ogromna popularność. Z pismem współpracowali wybitni popularyzatorzy wiedzy rolniczej; między innymi Karol Filipowicz, Antoni Strzelecki, Kazimierz Lewicki, Romuald Sobolewski. K. Prószyński pisywał głównie na tematy historyczno-geograficzne, a na łamach pisma ukazywały się również artykuły wybitnego polskiego etnografa Zygmunta Głogera¹³.

Drugim obok Prószyńskiego działaczem zainteresowanym kwestią oświaty ludu był Mieczysław Brzeziński¹⁴, absolwent Szkoły Głównej, popularyzator wiedzy przyrodniczej. Swoją pogląd na literaturę dla ludu realizował poprzez upowszechnianie wiedzy w formie przystępnej, popularnej, trafiającej do rozsądku czytelnika, a nie moralizatorskiej i patronackiej. W przeprowadzonych badaniach literatury dla ludu, na 500 pozycji znalazł tylko 70 odpowiadających nowoczesnym kryteriom popularyzacji¹⁵.

Edukacja niższych warstw dotyczyła nie tylko chłopów. Drugą grupą, wywodzącą się co prawda ze wsi, ale żyjącą w mieście byli robotnicy, zatrudnieni w rozwijającym się burzliwie przemyśle Królestwa Polskiego, a także ich dzieci. Działające w Warszawie Towarzystwo Dobroczynności utworzyło w 1861 r. Komitet Szkół Rzemieślniczych pod przewodnictwem znanego pisarza Józefa Ignacego Kraszewskiego. W gestii Komitetu leżało utworzenie wieczorowych szkół zawodowych. W roku 1862 działało już 11 szkół wieczorowych, uczęszczało do nich 1364 rzemieślników i robotników. Były to szkoły dwuoddziałowe, w których nauczano: w oddziale pierwszym czytania, pisania i rachun-

¹⁰ A. Świętochowski, *Nowe drogi*, w: „Przegląd Tygodniowy” Warszawa 1874 nr 3, 6, 8, 13, 19, 24 cyt. za Pedagogika Warszawskiego Pozytywizmu, opr. Ryszard Wroczyński, Wrocław 1958, s. 41.

¹¹ Towarzystwo Oświaty Narodowej założone zostało w 1875 r., a zdekonspirowane i zdelegalizowane w dwa lata później. R. Wroczyński, *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, 1955, s. 147.

¹² Tamże, s. 143.

¹³ L. Zasztowt, *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim 1864–1905*, Wrocław 1989, s. 201.

¹⁴ Mieczysław Brzeziński, (1858–1911) warszawianin, absolwent Wydziału Przyrodniczego Uniwersytetu Warszawskiego. Aresztowany i więziony w cytadeli warszawskiej był zwolennikiem i rzecznikiem idei oświaty ludowej. Po wyjściu z więzienia był nauczycielem w szkole prywatnej, a także szefem Koła Oświatowego. Po 1905 r. był wiceprezesem Polskiej Macierzy Szkolnej i kierownikiem jej Wydziału Oświaty Ludowej. Zmarł w 1911 r., w: PSB Kraków 1937 r., t. 3, s. 40.

¹⁵ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa 1996, s. 138.

ków. W oddziale drugim, do którego przyjmowano osoby z początkowym wykształceniem, nauczano języka polskiego, arytmetyki, geografii, podstaw fizyki, chemii i mechaniki oraz rysunków technicznych. Ponadto członek Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności dr Ignacy Baranowski prowadził zajęcia z higieny. Szkoły te mieściły się zazwyczaj w lokalach ochronek WTD. Wskutek zaostrażającej się sytuacji politycznej ich działalność została przerwana w 1862 r.¹⁶

Do 1874 r. w Królestwie Polskim następował proces rozbudowy wiejskich szkół elementarnych. Władze widziały konieczność edukacji ludności wiejskiej. Szkoła miała nauczać i kształtować postawy dzieci w pożądanym duchu. Nauczycielami miały być osoby „wszelkiego stanu i wyznania o nieposzlakowanej przeszłości”¹⁷. Z zawodu nauczyciela władze wyłączały osoby duchowne, zgodnie polityką ograniczania wpływu duchowieństwa na wychowanie młodzieży w Królestwie Polskim. Opiekę nad szkołami miały sprawować zebrania gminne i wioskowe, szkoły w połowie finansowane były przez rząd w połowie przez społeczeństwo¹⁸.

Ponieważ coraz częściej ciężar utrzymania placówek władze przerzucały na barki chłopów, a ponoszone opłaty stawały się coraz bardziej dotkliwe, dlatego po roku 1874 rozwinęła się akcja organizowania tajnego nauczania na poziomie elementarnym. Dodatkowym powodem zakładania tajnych szkół była nasilająca się rusefikacja życia społecznego.

W szkołach tych, nielicznych ze względu na konspiracyjny charakter, nauczano czytania, pisania, czasami historii i geografii Polski. Ich poziom był różny i zależał od wiedzy i umiejętności nauczycieli. Tajne szkoły powstawały również przy oficjalnie istniejących placówkach rządowych. Dużą rolę w tajnym nauczaniu odegrał dwór – miejsce, gdzie niejednokrotnie udzielano pomieszczenia na prowadzenie lekcji. Na naukę wykorzystywano również pomieszczenia parafialne. Pozytywiści widzieli konieczność współpracy z duchowieństwem, twierdząc: „Niech za sprawą duchowieństwa lud umie nie tylko odmawiać pacierze, ale ponadto wiedzieć, myśleć, czuć, żyć, kochać i rządzić się”¹⁹. Jednak najbardziej zagorzałymi zwolennikami krzewienia oświaty wśród ludu byli studenci uniwersytetu, którzy skupieni w Kole Oświaty Ludowej²⁰ nauczali dzieci chłopskie czytania i pisania, docierali na wieś z literaturą popularnonaukową²¹. Warszawskie Koło Oświaty Ludowej rozpoczęło w latach osiemdziesiątych akcję wydawania popularnooświatowych i popularnonaukowych książeczek dla ludności miejskiej i wiejskiej²².

Władze carskie, pozostawiając szkolnictwo żeńskie w rękach prywatnych, baczna uwagę zwracały na prywatne szkoły żeńskie, bowiem zdaniem hrabiego Dymitra Tołstoja ministra oświecenia publicznego: „Dotychczas kształcenie polskiej kobiety pozostawało w rękach zakonnic lub właścicielek prywatnych pensji w sensie politycznym całkiem niepewnych. Owoce takiej edukacji są powszechnie znane: nie można znaleźć kobiety bardziej

¹⁶ Zdanie sprawy z działań i obrotu funduszem Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1862, Warszawa 1863 por: J. Miąsło, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław 1966, s. 100.

¹⁷ K. P o z n a ń s k i, *Reforma*, s. 284.

¹⁸ Tamże, s. 284.

¹⁹ R. W r o c z y ń s k i, *Programy oświatowe pozytywizmu*, s. 115.

²⁰ Koło Oświaty Ludowej założone zostało w 1882 r. z inicjatywy Bolesława Hirszfelda i Mieczysława Brzezińskiego. W jego składzie znaleźli się Jan Ludwik Popławski, Mieczysław Szmidt, Stanisław Norblin, Ludwik Krzywicki, Kazimierz i Stanisław Chechłowscy i inni; L. Z a s z t o t, *Z dziejów tajnej działalności oświatowej studentów Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego Koło Oświaty Ludowej (1894–1898)*, w: „Rozprawy z dziejów Oświaty” t. XXX, Wrocław 1987, s. 67.

²¹ Z. K m i e c i k, *Ruch oświatowy na wsi Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1963, s. 12.

²² L. Z a s z t o t, *Popularyzacja nauki*, s. 136.

fanatycznej od Polki i to zarówno w sensie religijnym, jak i politycznym²³. Nieliczne szkoły rządowe żeńskie nie dawały w zasadzie żadnych uprawnień swoim absolwentom²⁴. Dziewczeta nie miały dostępu do stanowisk w urzędach, nie były przyjmowane na wyższe uczelnie. Szkoły prywatne również nie posiadały żadnych uprawnień. Szkół męskich prywatnych było niewiele, a na ich uruchomienie władze niechętnie dawały zezwolenia²⁵. W męskich szkołach prywatnych dążono do uzyskania praw rządowych ze względu na służbę wojskową i studia, a w prywatnych żeńskich, mimo prób ujednoczenia podejmowanych przez władze, realizowano w zasadzie różnorodny program, stąd różny był też poziom nauczania na pensjach²⁶. Liczba szkół rządowych na poziomie średnim nie zaspokajała potrzeb społecznych a i program w nich realizowany miał przede wszystkim wychować młode pokolenie Polaków na przyzwoitych obywateli państwa rosyjskiego. Do szkół średnich uczęszczała młodzież ze sfer inteligentkich, młode pokolenie burżuazji i szlachty. W myśl okólnika ministra Dielanowa do tego typu szkół nie przyjmowano dzieci z nizin społecznych. W roku 1869 decyzją ministra Dymitra Tołstoja wprowadzono do szkół rządowych nauczanie wszystkich przedmiotów w języku rosyjskim²⁷. W tej sytuacji upowszechniło się nauczanie domowe i prywatne lekcje, które dawały nauczycielom możliwość zarobkowania i przekazywania treści programowych niekoniecznie zgodnych z zaleceniami władz. Tym bardziej iż brak ograniczeń programowych dla tej formy edukacji i warunki, w jakich odbywała się nauka, pozytywnie wpływały na uczniów i uczennice, wzięwszy pod uwagę fakt policyjnego reżimu szkoły rządowej, jak również jawnego fałszowania historii Polski. Pedagodzy okresu pozytywizmu zwracali uwagę na doniosłość tej formy kształcenia i rolę domu rodzinnego w wychowaniu młodego pokolenia.

Polityka oświatowa władz, niewystarczająca liczba szkół średnich, ostra selekcja, fatalny program nauczania – wszystko to spowodowało zjawisko tajnego prywatnego nauczania na poziomie średnim i wyższym oraz różnych form samokształcenia²⁸.

Wydarzeniem na skalę europejską był pomysł wydawnictwa, ułatwiającego samokształcenie, mianowicie „Poradnika dla Samouków”. Inicjatorem wydania książki umożliwiającej samodzielne zdobywanie wiedzy był Stanisław Michalski, który we współpracy Aleksandra Heflicha przekonał do swojego pomysłu Samuela Dicksteina, Ludwika Krzywickiego, Adama Mahrburga, Piotra Chmielowskiego i innych²⁹.

„Poradnik” miał wspierać wysiłki samouków w samodzielnym zdobywaniu wiedzy na poziomie średnim i wyższym. Samouctwo musiało uzupełniać niedociągnięcia szkoły nie tylko w zakresie wykształcenia ogólnego, lecz także w dziedzinie praktycznej sprawności

²³ Raport Ministra Oświecenia Publicznego hr. Dymitra Tołstoja z inspekcji szkół w Okręgu Naukowym Warszawskim w 1868 r. w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, wybór, wstęp i opracowanie Karol Poznański, Warszawa 1993, s. 281.

²⁴ Dioniza Wierciochowa zauważa, że absolwentki rządowych szkół żeńskich rosyjskich mogły ubiegać się o przyjęcie na Kursy Medyczne i Akuszerskie przy wojskowej Akademii Lekarskiej w Petersburgu oraz na Kursy Bestiużewskie. D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Z dziejów tajnych pensji żeńskich w Królestwie Polskim*, w: „Rozprawy z dziejów oświaty”, Wrocław 1967, t. X, s. 112.

²⁵ E. Staszynski, *Główne kierunki rozwoju szkoły prywatnej w Królestwie Polskim* w „Rozprawy z dziejów oświaty” Wrocław 1963 t.VI, s. 124.

²⁶ Tamże, s. 126.

²⁷ Przepis ten nie dotyczył nauki religii.

²⁸ Koła samokształceniowe pojawiły się w Warszawie po raz pierwszy w 1883 r., kiedy zorganizowano komplet, złożony z kilkunastu osób w mieszkaniu p. Rose; zaproszenie specjaliści poświęcali swe wykłady głównie naukom przyrodniczym. J. Mackiewicz-Wojciechowska, *Uniwersytet „Latający”, karta z dziejów tajnej pracy oświatowej*, Warszawa 1933, s. 7.

²⁹ Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa, Wrocław 1967, s. 273.

do życia³⁰. Wokół „Poradnika skupili się najpoważniejsi polscy uczeni: Władysław Smoleński, Piotr Chmielowski, Adam Mahrburg, Ludwik Krzywicki, Stanisław Kramsztyk i inni. Pierwszy tom ukazał się w 1898 r., a wsparcie finansowe otrzymywała redakcja z Kasy Mianowskiego, instytucji wspierającej naukowców Królestwa Polskiego³¹.

Tajne komplety, a później klasy istniały przy różnych rodzajach szkół i pensji. Były one organizowane nie tylko w Warszawie, ale także na prowincji w mniejszych miastach czy dworach. Inną formą były tajne komplety uczennic, uczęszczających do oficjalnej szkoły rządowej. W szkołach prywatnych jawnych prowadzono tajnie naukę w zakresie takich przedmiotów jak: historia, geografia, literatura polska³². Prowadzono również tajne klasy przy szkołach niższego stopnia lub przy szkołach zawodowych. W II połowie XIX wieku w Królestwie Polskim działały tajnie: szkółki elementarne, kursy dla analfabetów, seminaria dla ochroniarek, seminaria nauczycielskie, kursy pedagogiczne³³. W pracę tajnego nauczania zaangażowani byli nie tylko zwykli nauczyciele, ale również wybitni specjaliści, jak np. historyk Władysław Smoleński³⁴.

Jednym z fenomenów polskiej oświaty w zaborze rosyjskim było zorganizowanie w 1885 r. z tajnych kompletów, Uniwersytetu Latającego, nazwanego przez władze „babskim”. Jego organizatorką była Jadwiga Szczawińska działaczka oświatowa, twórczyni Czytelni Naukowej, Kótek Włościańskich, „osoba niezmiernie rzutka, dojrzewająca już w okresie zmierzchu haseł organicznych i śmiało wkraczająca na drogę działalności nielegalnej”³⁵. Przyczyną założenia uczelni był brak możliwości edukacji kobiet na poziomie wyższym. Rosyjskie kursy żeńskie nie zaspokajały potrzeb Królestwa³⁶. Słuchaczki skupione w kółkach samokształceniowych, które przybrały formę uniwersytetu, miały znakomitych nauczycieli, z reguły znanych uczonych takich jak: Ludwik Krzywicki (socjolog), Władysław Smoleński, (historyk) prof. Nussbaum (fizjolog), H. Heilpern (chemik), Piotr Chmielowski (literaturoznawca), Jan Władysław Dawid (psycholog i pedagog). Największy rozkwit uniwersytetu przypadł na lata 1889(1890, kiedy to zapisano na zajęcia około 1000 osób³⁷. Z Uniwersytetu wyszło wiele kobiet, które kontynuowały studia na zagranicznych uczelniach. Warszawską placówkę ukończyły między innymi: Maria Skłodowska-Curie, Zofia Golińska, Wanda Szczawińska, Stefania Sempołowska, Jadwiga i Helena Sikorskie, Zofia Grabska-Kirkorowa, Natalia i Jadwiga Smosarskie³⁸.

Rozwój kapitalizmu oraz zmiany społeczne uwiaryściły się w powstaniu pierwszych zorganizowanych ośrodków ruchu robotniczego. Jak pisał Ludwik Krzywicki: „Hasła socjalistyczne, ów wytwór rozwoju przemysłowego Europy zachodniej, przedstawiały się do Kongresówki nie bezpośrednio z miejsc swego powstania, ale też drogą okólną pośrednią, przez Rosję”³⁹. Nowe idee znajdowały posłuch wśród robotników

³⁰ L. Zasztowt, *Popularyzacja nauki*, s. 65–66.

³¹ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty*, t. II, s. 142.

³² W szkołach rządowych takich przedmiotów wcale nie było.

³³ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Z dziejów tajnych pensji...*, s. 116–117.

³⁴ „Spośród licznych kompletów, które nauczałem historii polskiej – napisał Władysław Smoleński – wyróżniłem dobrze zorganizowane pod względem szkolnym, funkcjonujące przez dłuższy czas komplety: p. H. z Teichmannów baronowej Lesserowej i p. Bronisławy z Kempnerów Natansonowej. Panie te szkołami stworzonymi dla swych córek i panierek z domów zaprzyjaźnionych (...) umiejętnie kierowały i czuwały niestrudzenie nad ich bezpieczeństwem, nieustraszenie wytrwały w roli, którą podjęły z poczucia obowiązku narodowego.”, tamże, s. 116.

³⁵ L. Krzywicki, *Wspomnienia*, Warszawa 1958 r., t. II, s. 353.

³⁶ J. Mackiewicz-Wojciechowska, *Uniwersytet „Latający” Kartka z dziejów tajnej pracy oświatowej*, Warszawa 1933, s. 5.

³⁷ Tamże, s. 25.

³⁸ Tamże, s. 26.

³⁹ L. Krzywicki, *Wspomnienia*, t. II, Warszawa 1958, s. 403.

Królestwa, wprawdzie jeszcze nieoświeconych, ale chętnych nowej wiedzy o społeczeństwie i świecie. Zanim jednak przystąpiono do popularyzacji haseł socjalistycznych i ideowego przygotowania mas robotniczych, należało je wykształcić; dać podstawowe umiejętności zdobywania wiedzy a tym samym walki o lepszy byt. Stąd pierwsze kółka konspiracyjne miały charakter wykładów, „które bezpośrednio nie zawsze zbyt ściśle wiązały się z socjalizmem”⁴⁰. Hasła socjalistyczne w Królestwie Polskim znalazły podatny grunt, a ludzie je upowszechniający starali się docierać do robotników różnymi legalnymi i nielegalnymi drogami. Przykładem tego typu działalności może być afera, jaka wybuchła w oficjalnie działającym, Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności, w związku z wykryciem w bezpłatnych czytelnich WTD⁴¹ nielegalnych książek, które były kompletowane i wypożyczane przez grupę pracowników o poglądach radykalnych⁴². Różnica zdań między władzami instytucji a kierownictwem Czytelni, przerodziła się w bezwzględną walkę z tymi ostatnimi, łącznie z zawiadomieniem władz carskich, co prasa zakordonowa uznała za akt denuncjacji godnej społecznego potępienia⁴³. Ruch czytelniczy zorganizowany przez Wydział Czytelni Bezpłatnych WTD obejmował znaczny procent ludności robotniczej Warszawy⁴⁴.

Wzmagający się ucisk rusyfikacyjny i ciśnienie społeczne, związane z upowszechnieniem haseł socjalistycznych, a także „krwawa niedziela” 1905 r. w Petersburgu, wywołały w Królestwie Polskim najpierw strajk generalny robotników, a następnie strajk młodzieży. Począwszy od studentów Uniwersytetu i Politechniki Warszawskiej i uczniów szkół średnich, fala strajkowa ogarnęła całe Królestwo Polskie. Młodzież „opuszczając szkoły, zgłaszała władzom swoje postulaty, inspirowane nie tylko przez programy partii politycznych zarówno socjalistycznych, jak i narodowych, ale przez narastający ucisk rusyfikacyjny. Żądano: unarodowienia szkolnictwa, zniesienia ograniczeń światopoglądowych i pochodzeniowych w dostępie do oświaty, postulowano społeczną kontrolę szkół (dostępu kobiet do szkolnictwa wyższego), zniesienia policyjnego systemu wychowawczego. Utworzono ośrodek decyzyjny w postaci Koła Delegatów, w skład którego wchodziłi przedstawiciele wszystkich szkół i reprezentanci organizacji ideowo-politycznych. Z kolei najbardziej postępowe siły nauczycielskie skupiły się w Kole Wychowawców, do którego należeli: Stanisław Kalinowski, Ludwik Krzywicki, Stefania Sempołowska, Helena Radlińska, Józef Gródecki.

Koło popierało postulaty strajkowe młodzieży i opowiadało się za unarodowieniem szkolnictwa i jego demokratyzacją⁴⁵. Strajk objął także szkolnictwo elementarne, którego nauczyciele na zjeździe w Pilaszkuwie podjęli decyzję o nauczaniu w języku polskim⁴⁶. Władze, widząc determinację młodzieży, ustąpiły i w październiku 1905 r. wydały ukaz zezwala-

⁴⁰ Tamże, s. 403.

⁴¹ Bezpłatne Czytelnie powołał do życia książę Tadeusz Lubomirski w 1858 r.

⁴² W 1892 r. pracę w czytelnich podjęli ludzie związani z działalnością Koła Oświaty Ludowej. Stworzone Koło Katalogowe, które rekomendowało stosowne lektury, w jego skład weszły uznane autorytety naukowe, m.in.: Edward Abramowski, Benedykt Hertz, Jan Karłowicz, Stanisław Krzemiński, Ludwik Krzywicki, Adam Mahrburg i inni, w: B. C y w i ń s k i, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1971, s. 213.

⁴³ Obszerną krytykę postępowania władz WTD zamieścił, wydawany we Lwowie, „Przegląd Wszechpolski”, w: Hanna M a r k i e w i c z o w a, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002, s. 262, por: R. W r o c z y ń s k i, *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe*, s. 175.

⁴⁴ J. M i ą s o, *Działalność oświatowa Uniwersytetu dla Wszystkich*, w: „Rozprawy z dziejów oświaty” Wrocław 1959, t. II, s. 227.

⁴⁵ R. W r o c z y ń s k i, *Dzieje oświaty*, t. II, s. 217–218.

⁴⁶ Tamże, s. 220.

jący na tworzenie prywatnego szkolnictwa z polskim językiem nauczania oraz na zakładanie polskich instytucji społeczno-oświatowych.

Spółeczeństwo Królestwa wykorzystało tę możliwość, tworząc na terenie całego Królestwa Polskiego wiele legalnych szkół i instytucji, które upowszechniały i popularyzowały oświatę.

Poza szkołami prywatnymi z polskim językiem nauczania powstało wiele instytucji krzewiących oświatę. Należy tu wymienić przede wszystkim Polską Macierz Szkolną z Henrykiem Sienkiewiczem jej honorowym prezesem, instytucję utworzoną w 1905 r. z inicjatywy inteligencji warszawskiej, związanej z ruchem narodowym. Działalność Towarzystwa objęła wsie i miasta Królestwa Polskiego i w listopadzie 1907 r. liczyła 781 kół, które skupiały 116 341 członków. Rozwojowi Macierzy sprzyjał samorządny ruch oświatowy chłopów⁴⁷. Obok jawnej działalności Macierz wspierała tajne komplety istniejące na wsiach⁴⁸.

Z dawnego konspiracyjnego Uniwersytetu Latającego powstało Towarzystwo Kursów Naukowych, które organizowało systematyczne wykłady z zakresu nauk humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, technicznych, społecznych i agrotechnicznych. Cieszyły się one ogromną frekwencją a słuchaczy obowiązywały egzaminy i zaliczenia poszczególnych lat studiów⁴⁹.

W 1906 r. rozpoczął działalność, utworzony rok wcześniej, Uniwersytet dla Wszystkich, zorganizowany przez środowisko działaczy socjalistycznych. Marian Zbrowski, Maria Gomińska, Stanisław Kruszewski, Ludwik Krzywicki, Wacław Nałkowski, Stanisław Kalinowski, Tadeusz Rechniewski tworzyli pierwszy zespół kierowniczo-wykładający. Wykłady Uniwersytetu popularyzowały określone dziedziny wiedzy, zwiększając stopień trudności w zależności od poziomu słuchaczy. Omawiano kwestie najbardziej interesujące takie jak: bezpieczeństwo i higiena pracy oraz dnia codziennego, zagadnienia techniki, prowadzono wykłady z historii Polski, powszechnej, geografii, biologii. Sekcja społeczna Uniwersytetu urządziła wykłady z ekonomii politycznej, historii kultury, prawa państwowego i cywilnego⁵⁰.

Instytucją, na czele której stanął herold pozytywistów warszawskich Aleksander Świętochowski, było założone w 1906 r. w Warszawie Towarzystwo Kultury Polskiej, z oddziałami prowincjonalnymi. W działalności TKP przewidywano organizację: kursów oświatowych, szkół wszystkich typów, pracowni naukowych, bibliotek, wydawnictw dla ludu⁵¹.

Na fali porewolucyjnej powstało Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych, któremu patronował Bolesław Prus a założyły je Stefania Sempołowska, Julia Unszlicht-Bernsteinowa i Władysława Weychert-Szymanowska – zasłużone działaczki oświatowe. „Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych w Warszawie, mając już w drugim roku swego krótkiego istnienia nauczycieli pedagogicznie przygotowanych mogło przeprowadzać i przeprowadzało w istocie, próby dotyczące różnych kwestii metodycznych, pisania ćwiczeń

⁴⁷ Z. Kmieciak, *Ruch oświatowy na wsi*, s. 31.

⁴⁸ Tamże, s. 42 W lutym 1908 r. władze zamknęły PSM, co przez społeczeństwo przyjęte zostało z oburzeniem. W „Czerwonym Sztandarze” organie SDKPiL ukazał się artykuł, w którym napisano: „W kraju naszym, w którym tyle ciemnoty, tyle analfabetów, w którym tak strasznie pilno choć elementarnej oświaty, organizacja pomyślana była przede wszystkim jako środek przeciwko rewolucji (...) Pomimo to PMS był jedyną większą instytucją oświatową, w której dziesiątki tysięcy proletariuszy i ich dzieci mogły znaleźć wyjście z nędzy analfabetyzmu i znaleźć choć odrobinę elementarnej oświaty. I dzika łapa caratu chwyciła ją i zdusiła.” w: Z. Kmieciak, *Ruch oświatowy*, s. 54.

⁴⁹ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty*, t. II, s. 221.

⁵⁰ J. Miąso, *Działalność oświatowa Uniwersytetu dla Wszystkich*, w: „Rozprawy z dziejów oświaty” Wrocław 1959, s. 232–233.

⁵¹ Z. Kmieciak, *Ruch oświatowy*, s. 60–61.

stylowych przede wszystkim” – pisała Władysława Weychert-Szymanowska⁵². Stowarzyszenie miało kilka oddziałów we wsiach podwarszawskich⁵³.

W Lublinie założono Towarzystwo Szerzenia Oświaty „Światło”, któremu patronował Stefan Żeromski, a które zorganizowało kilka szkół elementarnych w Lublinie i okolicach. Przy Towarzystwie otwarto Uniwersytet Ludowy dla robotników i rzemieślników⁵⁴. Powstały również, założone przez Jadwigę Dziubińską, związaną z ruchem ludowym szkoły rolnicze w Pszczelinie i Kruszynku, skutecznie upowszechniające oświatę rolniczą, przygotowującą zarazem młodzież chłopską do pracy w środowisku⁵⁵.

Represje porewolucyjne nie zdołały zahamować pracy oświatowej. Choć władze zamykały społeczne instytucje oświatowe, praca trwała nadal. Pod przykryciem Towarzystwa Kultury Polskiej nadal pracował V i VI Oddział Uniwersytetu dla Wszystkich, Polska Macierz Szkolna ulokowała swoją działalność w oficjalnie funkcjonującym Towarzystwie Wpisów Szkolnych, czy też w Pabianickim Towarzystwie Naukowym. Społecznego ruchu oświatowego Polaków nie zdołały zniszczyć żadne zakazy zaborcy. Na straży oświaty trwali zaprawieni w walce z zaborcą polscy nauczyciele, oświatowcy, naukowcy, dbając o ciągłość pracy i prowadząc ją aż do odzyskania przez Polskę niepodległości.

Społeczną akcję oświatową zrodziła rusyfikacyjna polityka zaborcy i potrzeby cywilizacyjne. Broniąc swojej kultury i jednocześnie widząc w edukacji możliwość ekonomicznego umocnienia ziem polskich i w konsekwencji odzyskania niepodległości Polacy skoncentrowali swoje wysiłki na podniesieniu poziomu umysłowego szerokich rzesz rodaków, zaznajomieniu społeczeństwa z najnowszymi osiągnięciami nauki, techniki, ogólnym podniesieniu kultury. Społeczna akcja oświatowa wzbudzała aktywność ludzi na innych polach życia społecznego, miała charakter integrujący, budowała postawy patriotyczne, przeciwstawiające się wynarodowieniu. Dzięki niej przygotowany został grunt pod odzyskanie niepodległości, jak również pod budowę odrodzonego państwa rękami całego polskiego społeczeństwa.

⁵² W. Weychert-Szymanowska, *Nauczanie analfabetów*, w: *Praca oświatowa jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 310.

⁵³ Z. Kmiecik, *Ruch oświatowy*, s. 64.

⁵⁴ Z. Kmiecik, *Ruch oświatowy*, s. 61.

⁵⁵ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty*, t. II, s. 225.

KAZIMIERZ SZMYD
Rzeszów

Z DZIEJÓW NARODOWEGO (TAJNEGO) UNIwersYTETU UKRAIŃSKIEGO WE LWOWIE (1919-1926)

OGÓLNY ZARYS PROBLEMATYKI

Jedną z mało rozpoznanych kart z dziejów ukraińsko-polskich zmagañ o narodowościowe i kulturowe racje oświatowe i wychowawcze pozostaje konflikt wokół Narodowego Uniwersytetu Ukraińskiego we Lwowie. Był on częścią sporu o edukację na kresach Rzeczypospolitej, który trwał jak wiadomo „od zawsze”. Nasilał się i narastał zwłaszcza w dobie repolonizacji i autonomii galicyjskiej¹. Spór o Uniwersytet Lwowski i jego „utrakwizację”, tj. o wyodrębnienie ukraińskich instytucji akademickich i upowszechnienie kształcenia w duchu narodowej tradycji, trwał do 1939 roku. Wybuch II wojny światowej położył ostateczny kres temu w istocie rzeczy nierozwiązywalnemu wtedy antagonizmowi, który był też osobliwym przejawem

¹ Por. m.in.: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego, cz. I, 1661-1869*, Lwów 1894, napisał L. Finkel; L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego, cz. II, 1869-1894 Lwów 1894*, napisał S. Starzyński; *Kronika Iniwersytetu Lwowskiego 1894/95-1897/98*, L. Finkel, M. Chlamtacz, Lwów 1899, t. I; *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/9-1909/10*, (w): W. Hahn, Lwów 1912; ponadto *Kroniki Uniwersytetu J. Kazimierza od roku akademickiego 1920/1921-1929/30* (wydawane przez poszczególnych rektorów); *Głos Uniwersytetu Lwowskiego w obronie zagrożonego bytu. Memoriał Senatu*, Lwów 1923; K. Twardowski: *W sprawie Uniwersytetu Lwowskiego*, (w): *Mowy i rozprawy w TNSW*, (red.): K. Zagajewski, Lwów 1912; por. także K. Szmyd: *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860-1939)*, Rzeszów 2003.

koegzystencji narodowości, ich kultur i tradycji, aspiracji edukacyjnych i wychowania etnicznego we Lwowie².

Mimo różnych prób, mniej czy bardziej szczyrych intencji obu stron, konflikt trwał i coraz to bardziej nabierał cech ostrej walki, zwłaszcza u schyłku XIX wieku i w okresie I wojny światowej, by u progu II Rzeczypospolitej, w latach 1919–1920 przybrać dramatyczny obrót zmagani wojennych we Lwowie. Fakt ten chyba ostatecznie przesądził o upadku idei autonomicznego Narodowego Uniwersytetu Ukraińskiego we Lwowie w dobie Drugiej Rzeczypospolitej.

Trzeba przyznać, że wojna polsko-ukraińska sprawiła, że wcześniejsze próby kompromisu w kwestiach autonomii uniwersytetu i swobód oświatowych w ogólności zostały zdominowane przez obustronne działania jawnie niechętne, wzajemnie nietolerancyjne, a nawet represyjne. W efekcie na pewien czas (1918–1920) zlikwidowane zostały katedry ukraińskie na Uniwersytecie Lwowskim. Pozostały, co prawda, fakultety i dostępne kierunki studiów dla Ukraińców, także dla Żydów i innych nacji. Ale konflikt trwał i przybierał formy znamiennej „rozpraw” pomiędzy młodzieżą zarówno w murach uniwersytetu, jak i w jego otoczeniu. Zmuszało to władze uczelni do różnych kompromisów, deklaracji zmierzających do zażegnania otwartego konfliktu. Warto dodać, że na tle tych nastrojów, nierzadkie były też przejawy nietolerancji na wielu uczelniach w Rzeczypospolitej³.

Naturalną odpowiedzią oświeconych środowisk ukraińskich, zwłaszcza na tle wzmagającej się gorączki patriotycznej i demonstracji narodowościowej, zmierzającej do samookreślenia tożsamości własnej Ukraińców stały się rozliczne organizacje i ugrupowania polityczne, towarzystwa, stowarzyszenia kulturalne, organizacje oświatowe, zespoły, czytelnie, chóry, kursy itp. Miały one wzmacniać poczucie przynależności, więzi i świadomości narodowej. Stawały się realnym polem kultywowania, pielęgnowania i reaktywowania pogubionej świadomości i tożsamości ukraińskiej. Dotyczyło to znacznych odłamów inteligencji ukraińskiej, która „bratała” się z polskością, polonizując się i wynaradawiając z tradycji ukraińskiej. Ale doniosłą rolę w tym względzie odegrała paradoksalnie właśnie ukraińska inteligencja skupiona w kręgach umysłowych i ide-

² Podstawowe dokumenty archiwalne, źródła pisane i drukowane dotyczące Ukraińskiego Tajnego Uniwersytetu we Lwowie (1921–1926), stanowiące podstawę niniejszego opracowania mieszczą się w Centralnym Derżawnym Istorycznym Archiw u Lwowi (CDIA) oraz Archiw Lwiwskoho Nacjonalnoho Uniwersytetu im. I. Franka (ALNU). Problematyka Uniwersytetu Ukraińskiego i stowarzyszeń oświatowo-naukowych mieści się w następujących zespołach archiwalnych: Fond 310, opis 1, spr. 13, 17, 18, 19, 26, 27, 102, 131, 140, 141, 191, 198, 199, 202, 203, 206; Fond 399, opis 1, spr. 42, 80, 105, 108; Fond 309, opis 44, spr. 401, 2141; DALO, Fond 110, opis 1, spr. 9, 49; opis 4, spr. 50, 849, 850; Fond 271, opis 1, spr. 339, 799. Ponadto warto zwrócić uwagę na wcześniejsze i aktualne opracowania dotyczące tego tematu: W. M u d r y j: *Zmagania o Ukraiński Uniwersytet we Lwowie*, Lwów 1923, Lwów – N. Jork 1999; W. M u d r y j: *Pod znakiem niepodległości*, Lwów 1924; *Obrona ukraińskiego szkolnictwa średniego*, „Ukraińska Szkoła”, Lwów 1926; W. K a l i n o w i c z: *Nasza młodzież w przelomowej dobie*, Lwów 1926; *Nasze szkolnictwo i polska władza „Ridna Szkoła”*, Lwów 1927; M. G r y s z e w s k i j: *Ukraiński Lwowski Uniwersytet w Pradze*, Praga 1927; W. K i s l i j: *Ukraińskie szkoły we Lwowie i ruch studencki w Zachodniej Ukrainie w pierwszej połowie lat XX dwudziestego stulecia*, Lwów 1991; M. I. K u c h t a: *Rola prasy pedagogicznej w latach 20–30. XX stulecia w formowaniu narodowego ideału wychowawczego*, Użgorod 1997.

³ Por. W. M u d r y j: *Zmagania*, cyt. wyd. Praca ta ukazuje rozliczne problemy i konteksty działalności Narodowego Ukraińskiego Uniwersytetu i Ukraińskiego Tajnego Uniwersytetu; R. G a n s i n i e c: *Sprawa numerus clausus i zasadnicze jej znaczenie (antysemityzm akademicki jako objaw antysemityzmu społecznego)*, Warszawa 1926; *Głos Uniwersytetu Lwowskiego w obronie zagrożonego bytu*. Memorial Senatu, Lwów 1923 i inne.

owych „Naukowego Towarzystwa im. Tarasa Szewczenki”⁴. Środowiska te zataczały coraz szersze kręgi „pracy organicznej”, skupiając się na organizacji różnych form pracy z młodzieżą ukraińską, zwłaszcza z tą, która nie mogła kontynuować studiów przerwanych przez wojnę i „utrudnienia” powojenne.

U ŹRÓDEŁ IDEI UNIWERSYTETU NARODOWEGO I GENEZA TAJNEGO UNIWERSYTETU UKRAIŃSKIEGO WE LWOWIE

Nie ulega wątpliwości, że „odwieczna” myśl Ukraińców o swoim Narodowym Uniwersytecie odrodziła się w dobie porządkowania spraw terytorialno-narodowościowych i państwowych po upadku monarchii habsburskiej. U źródeł napięć polsko-ukraińskich leżały stosunki narodowościowe, na które składało się pospieszne montowanie polskich instytucji państwowych na Kresach i we Lwowie. Z drugiej strony towarzyszyły temu: ożywienie świadomości ukraińskiej, rozbudzone nadzieje emancypacji dla odrębności i tożsamości narodowej, rozwój ruchu społecznego i intelektualnego środowisk opinotwórczych we Lwowie i na terenach Ukrainy Zachodniej. Wreszcie, jak podkreśla to wielu autorów, w latach 1918–1920 aspiracjom tym sprzyjała upadająca monarchia habsburska i odradzająca się Czechosłowacja, która nie była zainteresowana nadmiernym umacnianiem się państwowości polskiej i jej wpływów kulturowych na Wschodzie.

Główną jednak rolę w inicjowaniu tej ukraińskiej narodowej „świątyni nauki”, instytucji edukacyjnej, która stała się przejawem patriotycznej odwagi i rękojmnią spełnienia nadziei społeczności ukraińskiej było Towarzystwo Naukowe im. Tarasa Szewczenki i jego czołowi działacze, głównie we Lwowie. Towarzystwo to desygnowało na funkcję i godność rektora rodzącego się Tajnego Uniwersytetu, jednego ze swych prominentnych działaczy Wasyla Szurata⁵. Równoległe ze staraniami o uniwersytet trwały zabiegi o powołanie Ukraińskiej Politechniki we Lwowie⁶. Znamiennym zabiegiem socjokulturowym i zadaniem patriotycznym Ukraińców Lwowskich było tworzenie zaplecza społecznego i materialnego oraz środowiska ideowo-kulturowego, ruchu umysłowego na rzecz wspierania tych dwóch ośrodków akademickich i wychowawczych w postaci „Kuratorium Ukraińskich Wyższych Szkół”⁷. Inicjatywa ta mogła skupiać główne segmenty ukraińskiej działalności oświatowej, życia umysłowego, kulturalnego i ekonomicznego we Lwowie.

W skład tej organizacji (instytucji społecznej o nieujawnionych wtedy wyraźnie celach) wchodził m.in. rektorzy obu uczelni, profesorowie, przedstawiciele senatu, społeczności studenckiej, wybitni ukraińscy nauczyciele szkół średnich, reprezentanci życia kulturalnego i twórczego, przedstawiciele banków, partii politycznych. Czołową rolę odgrywali działacze i intelektualiści Towarzystwa Naukowego im. T. Szewczenki i Towarzystwa Naukowych Wykładów im. P. Mogili. Zadaniem tego ośrodka było tworzenie

⁴ Ukraińskie Towarzystwa i Stowarzyszenia, takie jak: Ukraińskie Towarzystwo Pedagogiczne, Stowarzyszenie „Ojczyzna Szkoła”, Stowarzyszenie Oświatowo-Kulturalne im. T. Szewczenki, Towarzystwo Wykładów Naukowych im. P. Mogili i inne. DALO, Fond 110, opis 1, 4; CDIA, Fond 309, 310, 401 opis 1.

⁵ W założeniach Ukraiński Tajny Uniwersytet (UTU) miał mieć 3 fakultety: filozoficzny, prawa i medycyny. W uczelni funkcjonował senat, wybrani dziekani, którzy kierowali 58 katedrami; W. M u d r y j: *Zmagania...*, cyt. wyd., s. 11.

⁶ Rektorem Ukraińskiej Politechniki został prof. inż. Wiktor Łuczukow; W. M u d r y j: *Zmagania...*, cyt. wyd., s. 11.

⁷ CDIA, Fond 310, opis 1, spr. 2, 3, i dalsze. Por. także M. G r y s z e w s k i j: *Ukraiński Lwowski Uniwersytet w Pradze w latach 1921–1926*, Praga 1927, s. 36.

swoistego „lobbingu”, a nawet presji publicznej (społecznej) wobec własnych środowisk i władz polskich. Podejmowali oni rozliczne rozmowy i negocjacje na różnych szczeblach i różnych instytucjach dla tworzenia pożądanego klimatu wspierającego rozwój ukraińskich ośrodków akademickich. Istotnym kierunkiem (sferą działań) było poszukiwanie i gromadzenie środków finansowych we Lwowie, na całym obszarze Ukrainy, także wśród Ukraińców zamieszkałych w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej.

STOSUNEK WŁADZ POLSKICH DO INICJATYW UKRAIŃSKICH

Niemal od samego początku lokalne władze polskie we Lwowie, zwłaszcza niektóre koła narodowo-patriotyczne, a także prominentne kręgi władzy centralnej państwa, nie były przychylnie wobec tej drogi do autonomii ukraińskich ośrodków akademickich. Przyjmowano w zasadzie dwie metody postępowania wobec żądań ukraińskich; zwlekanie i stosowanie metod oportunistycznych, z czasem też odwoływano się do „kuluarowych” presji, później także do otwartych przeciwdziałań policyjnych. Dotyczyło to m.in. likwidacji siedziby „Kancelarii Uniwersytetu”, która podjęła swoją działalność bez odpowiednich i obowiązujących zezwoleń władz. Ze względu na niejednoznaczność stanowiska i nasilanie się jawnej nieprzychylności władz polskich, przede wszystkim lokalnych instytucji administracyjnych i porządkowych, zajęcia dydaktyczne i działalność naukowa odbywały się potajemnie. Coraz częściej dochodziło do aresztowań pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów.

W świadomości historycznej i opinii publicznej, a także w ukraińskiej literaturze historyczno-oświatowej utrwalił się z czasem wyolbrzymiany i jednostronny stereotyp, zgodnie z którym władze polskie uciekały się do wrogich i radykalnych sposobów „ukrócenia zapędów ukraińskich” w tej mierze. Pisano, że polskie reakcje wobec pryncypialnych żądań Ukraińców dotyczących szkolnictwa wyższego na „etnicznych terytoriach ukraińskich” przybierały drastyczne formy. Działania te miały charakter „(...) fałszywych i kłamliwych deklaracji ze strony polskiej, które miały na celu dezorientować Ukraińców, siać niezgodę”⁸. Czyniono „pozorne, taktyczne ustępstwa”, proponując utworzenie ukraińskiego fakultetu na Uniwersytecie Krakowskim, czy w Łucku na Wołyniu. Prowadzono także kuluarowe rozmowy z pojedynczymi profesorami ukraińskimi, których rezultatem miały być „układy i kompromisy”. Miały one na celu skłócenie prominentnych działaczy i wywołać negatywny rezonans w tej sprawie społeczności ukraińskiej i polskiej. W sumie w ukraińskiej opinii publicznej utrwalił się pogląd, że była to „cyniczna gra zwycięzców, Polaków w stosunku do pokonanych, Ukraińców”⁹. Wymiernym następstwem tak kształtowanej atmosfery wokół nowej uczelni było zmniejszenie liczby studentów i potencjalnych słuchaczy, tym bardziej że głośnie stały się zapowiedzi niehonorowania dyplomów rodzącej się uczelni ukraińskiej. To zaś zapowiadało możliwe trudności w uzyskaniu pracy przyszłym absolwentom. Dodajmy, że „represje” te potencjalnie odnosiły się do działaczy UTU, którzy byli równocześnie pracownikami państwowymi (Uniwersytetu Jana Kazimierza, szkół, urzędów, sądów itp.). Inicjowano kampanię, mniej czy bardziej otwartych pogroźek dotyczących zwolnień z pracy tych osób.

W kontekście powyższych faktów i ocen można i należy postawić kilka tez, których wyjaśnienie w tym materiale może stanowić próbę zobiektywizowania tego złożonego,

⁸ W. M u d r y j: *Zmagania...*, cyt. wyd., s. 138–139. Pisze on, że aresztowano rektora W. Szurata, sekretarza Uniwersytetu B. Barwińskiego i kilku innych profesorów.

⁹ Tamże, s. 139. Por. także DALO, Fond 110, opis 4, sprawa 850; Fond 271, opis 1, spr. 799 i dalsze.

międzyetnicznego, międzykulturowego i edukacyjnego problemu. Walka o sprawę niezależnego Uniwersytetu Ukraińskiego we Lwowie i w Galicji była przykładem narastania świadomości celów wiodących do odważnej determinacji patriotycznej Ukraińców. Była też przejawem konsolidacji elit społeczności ukraińskiej, a zwłaszcza radykalnie nastawionej młodzieży studiującej i gimnazjalnej¹⁰. Na tym tle i wobec tej sprawy objawiał się ogólniejszy, polski stosunek do spraw ukraińskich. W tym spektakularnym, niezwykle nośnym politycznie, intelektualnie i psychologicznie polu rywalizacji narodowościowej, jak w zwierciadle, odbijał się polski ówczesny stan umysłów, woli i administracyjno-państwowej zdolności do racjonalnych ustępstw, do dialogu dla współlistnienia międzyetnicznego na zasadach „prawdziwej równości”. Wreszcie, w sporze tym można i trzeba odnaleźć i wyważyć elementy historycznej prawdy, której dzisiejsze odczytanie może mieć ważne znaczenie edukacyjne dla budowania współczesnej samoświadomości względem siebie bliskich i sąsiedzkich narodów, ich kultur i tradycji, państw i ich przyszłości.

SPÓR O POWSTANIE I ISTNIENIE TAJNEGO UNIWERSYTETU UKRAIŃSKIEGO (UTU)

Niewątpliwie prawdą jest, że wraz z uwolnieniem Lwowa (XI 1919 rok) rozpoczęła się nieprzejednana walka pełna „patriotyczno-irracjonalnej” wrogości i chęci odwetu, walka o pozycję polskiej i ukraińskiej racji stanu we Lwowie i całej Galicji wschodniej, na wielkim terytorium etnicznie ukraińskim, z enklawami polskośći w miasteczkach rozrzuconych po rozległych Kresach. Faktem jest, że po zajęciu Lwowa, w atmosferze wzajemnej przemocy zlikwidowano większość katedr ukraińskich w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Uczyniono to w zasadzie z pominięciem przesłanek prawnych, gdyż jeszcze w tym czasie status tych ziem, z punktu widzenia prawa międzynarodowego nie został uściślony i rozstrzygnięty na rzecz Polski. Mimo tych decyzji państwowych rektorat Uniwersytetu Lwowskiego w dniu 14 sierpnia 1919 roku wydał rozporządzenie, zgodnie z którym mogli w nim podejmować studia kandydaci z obywatelstwem niepolskim, zwłaszcza ci, którzy służyli w armii polskiej i ci, którzy opowiadali się po stronie polskiej.

Paradoks ówczesnych wydarzeń we Lwowie polegał na tym, że potencjalni studenci ukraińscy z natury rzeczy opowiedzieli się w czasie działań wojennych po stronie swojej, narodowej sprawy. Co więcej, była to głównie młodzież „uświadomiona patriotycznie”, która ze względu na swój status społeczny, poziom wykształcenia i kultury umysłowej wcześniej i w tym czasie wyrażała swoje aspiracje akademickie. W tej sytuacji młodzież ta miała psychologiczne i realne utrudnienia w podejmowaniu nauki na uniwersytetach i szkołach wyższych w odradzającej się Rzeczypospolitej. Dodajmy, że młodzież ta miała też utrudniony legalny wyjazd w celach edukacyjnych do innych krajów. Wszystkie te fakty i okoliczności stały się podstawą argumentacji praw do autonomii kulturowej Ukraińców i bezpośrednią przyczyną powołania „Prywatnego Uniwersytetu dla Młodzieży Ukraińskiej”. Jego pomysł zrodził się i sformułowany został w gronie profesorów szkół wyższych i średnich, elit intelektualnych

¹⁰ CDIA, Fond 310, opis 1, spr. 9; DALO, Fond 110, opis 1, spr. 49. Dane dotyczące liczby studentów w roku akademickim 1921/22. Na Wydz. Prawa – 841; na Wydz. Filozoficznym – 234; na Wydz. Medycznym – 139. Wykładało wówczas 55 profesorów i docentów. Por. CDIA, Fond 310, (Ukraińcy we Lwowie), opis 1, spr. 9.

oraz działaczy ukraińskiego życia publicznego we Lwowie w dniu 19 VIII 1919 roku. Patronowało temu Towarzystwo Naukowe im T. Szewczenki i inne stowarzyszenia oświatowo-kulturalne. W ślad za tym, już 20 IX 1919 roku ogłoszony został w prasie „program kursów uniwersyteckich” w semestrze zimowym 1919/20¹¹.

Już wkrótce jednak, bo 27 IX 1919 roku zabroniono prowadzenia wykładów na owych kursach uniwersyteckich. Nie pomogły też monity u władz wyższych, państwowych i oświatowych. Sprzeciw władz polskich trwał konsekwentnie, nawet wtedy, gdy wykłady uniwersyteckie zaczęło firmować Towarzystwo im. Piotra Mogili, które to w swym statucie miało uznany przez władze zapis dopuszczający prowadzenie kursów naukowych i oświatowych. Fakty te wywołały znamienne reperkusje studenckie, rozbudziły radykalne nastroje i konfrontacyjne emocje. Z inspiracji patriotycznych środowisk ukraińskich, i z własnych motywacji młodzież „brała sprawę w swoje ręce”. Doszło przede wszystkim do „odnowienia” wielu wygasłych w czasie działań wojennych organizacji i stowarzyszeń studenckich, akademickich, młodzieżowych, także o zabarwieniu „nacjonalno-patriotycznym”¹². W ten sposób otwarło się psychologicznie zachęcające i patriotycznie atrakcyjne, trudne zarazem do kontrolowania pole inicjatyw, działań i inwencji młodzieży ukraińskiej o charakterze konspiracyjnym.

Ale też poszukiwano legalnych, poprawnych politycznie rozwiązań. Strona ukraińska podjęła rozmowy z władzami Uniwersytetu Lwowskiego. Prowadzono negocjacje z rektorem UJK w sprawie umożliwienia poszerzonej autonomii „nacji ukraińskiej” na Wszechnicy Lwowskiej, nawiązując niejako do średniowiecznej tradycji korporacji uniwersyteckich. Skończyło się na wyrażeniu stanowiska rektora, zgodnie z którym studenci pochodzenia ukraińskiego zmuszeni byli do składania „oświadczeń lojalności” wobec Polski. Wywołało to falę oburzenia i spotęgowało nastroje konfrontacyjne.

Fakty te ukazywały rzeczywisty charakter polsko-ukraińskich stosunków, ich prawdziwe oblicze, pełne uprzedzeń i wzajemnej wrogości. Był to też dowód na to, że jeszcze wtedy daleko było do jasnej koncepcji w dziedzinie polityki narodowościowej władz polskich, która, jak wiadomo, obrodziła obficie różnymi koncepcjami w drugiej połowie lat 20.¹³ W tej sytuacji coraz wyraźniej i ze świadomością powagi spraw poszukiwano alternatywnych rozwiązań. Przy ukraińskich organizacjach studenckich tworzone kursy uniwersyteckie, na których wykładali profesorowie dla niewielkich grup młodzieży. Z czasem na kursach pojawiało się coraz więcej młodzieży ukraińskiej, choć ciągle miały one niedookreślony status akademicki.

¹¹ CDIA (Ukraińcy we Lwowie) Fond 310, opis 1, spr. 2. Kursy te w dużej mierze nawiązywały do podobnych form organizowanych z pobudek patriotycznych przez poszczególne nacje we Lwowie. W UL wytworzyła się w dobie autonomii galicyjskiej tradycja kursów akademickich dla młodzieży polskiej, ukraińskiej, żydowskiej, niemieckiej i innych narodowości.

¹² Były to między innymi takie organizacje i stowarzyszenia jak: Towarzystwo Akademickie Gromada, Studencki Sojusz, Medyczna Gromada, Krag Prawników, Stowarzyszenie „Ridna Szkoła”, Ukraińskie Towarzystwo Pedagogiczne i inne.

¹³ Por. m.in.: F. A r a s z k i e w i c z, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; St. M a u e r s b e r g, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1968; K. J a k u b i a k: *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.

EWOLUCJE POGLĄDÓW I DALSZE PRÓBY ROZWIĄZANIA SPORU

Z początkiem 1921 roku zachodziły istotne zmiany w sprawie losów Uniwersytetu we Lwowie. Sprawa stała się nawet na forum sejmiku Rzeczypospolitej¹⁴. Zgłoszono propozycję ulokowania ukraińskiej wszechnicy w Stanisławowie. Ale przeciwko tej inicjatywie gorąco protestowała polska społeczność miasta i okolic. Był to też znamieny przejaw utrwalonych niechęci i ksenofobii, wzmocnionych wojną, nastrojem czasu i pogłębiających się barier polityczno-emocjonalnych, które właściwie uniemożliwiały rzeczowy dialog, wymianę myśli, argumentów i racji obu stron. W tej sytuacji sejmik zaniechał dalszego postępowania, chcąc uniknąć zadrażnień w świeżej tkance stosunków społecznych na kresach II Rzeczypospolitej. Dodajmy, że inicjatywa ta wywołała wiele kontrowersji i głęboki spór w środowisku polskiej, ukraińskiej i austriackiej społeczności Lwowa, zwłaszcza jego elit profesorskich, prawniczych, urzędniczych i twórczych.

Na początku lat 20. wydawało się, że powoli zaczął zwyciężać zdrowy rozsądek, biorący górę nad wzajemnymi fobiami. Tym bardziej że obie strony poszukiwały rozwiązań na drodze porozumienia podmiotów najbardziej zainteresowanych sprawą, tj. studentów ukraińskich i ich profesorów oraz polskich władz Uniwersytetu Lwowskiego. W kwietniu 1921 doszło do spotkania przedstawicieli społeczności „Akademickiej Gromady” z rektorem uniwersytetu. Studenci ukraińscy żądali przywrócenia stanu sprzed wojny ukraińsko-polskiej. W odpowiedzi usłyszeli od rektora E. Mahełki, iż „(...) wymagania mogą stawiać tylko ci, którzy wygrali wojnę”¹⁵. Tak więc kolejny etap negocjacji w okolicznościach zdawałoby się bardziej sprzyjających zakończył się fiaskiem z winy narodowej arogancji „zwycięzców” i nader radykalnych żądań upokorzonych i „pokonanych u siebie” Ukraińców.

NA DRODZE DO UKONSTYTUOWANIA UKRAIŃSKIEGO OŚRODKA UNIwersYTECKIEGO

Wobec braku porozumienia dla instytucjonalnej autonomii Uniwersytetu Ukraińskiego we Lwowie, lub choćby jego „utrakwizacji”, Ukraińcy podjęli starania o połowiczne zalegalizowanie „wolnej” formy akademickich kursów naukowych w ramach Towarzystwa Naukowego im. P. Mogili. Zakładano i tworzone coraz to nowe kursy i grupy samokształcenia, przedstawiając rządowi ich programy do akceptacji. Niezmiennie spotykało się to z odmową władz zarówno lokalnych, lwowskich, jak centralnych, państwowych¹⁶. Ale równocześnie napięcie i zniecierpliwienie kręgów młodzieżowych i inteligentkich środowisk ukraińskich wywołało społeczno-patriotyczną mobilizację, co utrwalało postawy wyrzekające się poszukiwania „ugody”. Dlatego też w pierwszych dniach lipca 1921 odbył się ukraiński „ogólnostudencki zjazd we Lwowie”. Na tym wielce reprezentowanym, ale też emocjonalnym forum postanowiono przystąpić do tworzenia „Prywatnego Ukraińskiego Uniwersytetu” we Lwowie. Wtedy też powołano władze uczelni, senat, dziekanów i rektora, którym został Wasyl Szurat¹⁷.

¹⁴ DALO, Fond 110, opis 4, spr. 850; Por. także: W. M u d r y j: *Zmagania...*, cyt. wyd., s. 136–137.

¹⁵ W. M u d r y j: *Zmagania...*, op. cit., s. 143.

¹⁶ DALO, Fond 110, opis 4, spr. 849. Sprawy dotyczyły sporów i wzajemnych pretensji o łamanie zasad, które w zasadzie nie zostały dotąd jasno opracowane dla jakiejś formy wyodrębnienia Ukraińskiego Uniwersytetu we Lwowie.

¹⁷ Jako ważna reprezentacja środowisk ukraińskich w sprawie uniwersytetu powstała Ukraińska Wysoka Organizacja (UWO), która obok Kuratorium Wyższych Szkół Ukraińskich (KUWS) wyłoniła władze potajemnego uniwersytetu; Wasyla Szurata jako rektora i Bogdana Barwińskiego jako sekretarza Uniwersytetu.

W ten sposób wokół tej prestiżowej instytucji życia umysłowego koniecznej dla budowania ukraińskiej świadomości narodowej i tożsamości kulturowej, po dramacie „stłumianego zrywu narodowego” ukształtowała się bodaj najważniejsza dla Ukraińców reprezentacja ideowo-polityczna i wychowawczo-patriotyczna na rzecz idei uniwersytetu ukraińskiego. Ruch ten stał się swoistą instytucją polityczno-kulturową, formą wyrażania celów politycznych, aspiracji edukacyjnych i patriotycznych wartości wychowania dla tożsamości ukraińskiej we Lwowie i poza nim. Obiektywnie i wbrew oczekiwaniom krótkowzrocznej polskiej polityki, z ośrodkiem tym utożsamiały się nie tylko elity intelektualne i opinia publiczna, ale także niechętne Polsce środowiska niemiecko-austriackie, żydowskie, słowackie i inne¹⁸.

Można uznać, iż cały ten ruch o szerszym niż sam cel powołania samodzielnego uniwersytetu ukraińskiego zyskał szeroką aprobatę polityczną. Na czele tej formacji stanął wybitny przedstawiciel opozycji ukraińskiej Włodzimierz Baczyński, który swoim autorytetem scalał i mobilizował wokół tego ruchu różne społeczności ukraińskie w Galicji i poza jej granicami. Dzięki temu zgromadzono znaczne środki finansowe i inne zabezpieczenia materialne, które mogły w pełni zagwarantować działalność uniwersytetu od strony ekonomicznej. Wielu działaczom wydawało się, że nic już nie stoi na drodze do uruchomienia Uniwersytetu Ukraińskiego we Lwowie, wymarzonej placówki rozwijania ukraińskiej kultury umysłowej i kultywowania narodowych wartości. W dniu 19 IX 1921 r. rozpoczęto rekrutację na pierwszy rok studiów. Z tym jednak momentem rozpoczęły się „represje polskiego rządu okupacyjnego”. Zaostrzyły się zwłaszcza po zamachu na Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego¹⁹. Na skutek tego wydarzenia zamknięto siedzibę „Akademickiej Gromady”, która stanowiła wówczas „Kancelarię” powstającej uczelni. Mimo tych „represji” ośrodek ten w wiadomy tylko Ukraińcom sposób funkcjonował konspiracyjnie, organizując zapisy na studia, wykłady, zakładając dokumentację akademicką (katalogi, dzienniki, indeksy itp.). Dzięki tej determinacji radykalnych zwolenników uniwersytetu 23 X 1921 roku odbyła się pierwsza, uroczysta inauguracja roku akademickiego. Miała ona charakter legalny, gdyż firmowana była przez Towarzystwo Wykładów Naukowych im. Piotra Mogili²⁰. Na inaugurację przybyli studenci, grono profesorów i liczne osobistości ukraińskie. Wszystko to jednak odbywało się przy akompaniamencie wielu nieprzychylnych wystąpień prasowych, łączących zamach na J. Piłsudskiego z ogólną wrogością pomiędzy nacjami we Lwowie. Podkreślano związki nastroju wokół uniwersytetu z radykalizacją środowisk młodzieżowych. Na fali rozpetanej „histerii antyukraińskiej” aresztowano kilku profesorów, m.in. W. Szurata, B. Barwińskiego, a także inne jeszcze osoby związane z uniwersytetem: Z. Fika, M. Wierchanowską, I. Kochańską, O. Połańską. Nie miało to jednak większego wpływu na działalność uniwersytetu²¹.

Mimo tych niesprzyjających okoliczności bilans pierwszego roku akademickiego był dla Ukraińców zachęcający. Współpracę z nową uczelnią deklarowało wielu, także wybitnych profesorów i doktorów, związanych również z Uniwersytetem Lwowskim,

¹⁸ Por. K. R e d z i ń s k i: *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji w latach 1813–1918*, Częstochowa 2000; K. S z m y d: *Twórcy...*, cyt. wyd.

¹⁹ Zamachu dokonał student, porucznik Stepan Fiedok w dniu 26 IX 1921 podczas otwarcia wystawy handlowej we Lwowie. W zamachu ucierpiał wojewoda lwowski, J. Piłsudski nie odniósł żadnych obrażeń.

²⁰ DALO, Fond 110, opis 4, spr. 849 (Ukraińcy we Lwowie).

²¹ CDIA, Fond 310, opis 1, spr. 9 (Dokumenty dotyczące przesłuchań i rewizji policyjnych).

Politechniką Lwowską i renomowanymi szkołami średnimi²². Rozpoczęło swoją działalność 58 katedr, z czego na Wydziale Filozoficznym 26, na Wydziale Prawa 22, Medycznym 10 oraz 8 na Wydziale Technicznym. W pierwszym roku akademickim zapisało się na poszczególne kierunki studiów około 1258 studentów, w tym 69 kobiet²³.

Na tle złożonej rzeczywistości narodowościowej, politycznej i państwowotwórczych namiętności we Lwowie i całej Rzeczypospolitej fakt zorganizowania Uniwersytetu Ukraińskiego i zainaugurowanie jego działalności był zwycięstwem moralnym, organizacyjnym i patriotycznym Ukraińców we Lwowie. Można zaryzykować tezę, że idea Uniwersytetu Ukraińskiego nie przewyciężała wszystkich podziałów w rozwarstwionej społeczności ukraińskiej we Lwowie i jego aglomeracji. Ale ten społeczny, intelektualny i oświatowo-narodowy ruch odegrał ważną rolę w konsolidacji Ukraińców wobec oporu „prześladowców polskich”. Praca Uniwersytetu odbywała się potajemnie, w zamaskowanych pomieszczeniach, i to nadawało osobliwego uroku „konspiracyjnego czynu”, walki o narodowe prawa Ukraińców. Ożywiało to wzajemnie konfrontacyjne nastroje i reakcje szowinistyczne pomiędzy obydwooma ugrupowaniami narodowościowymi. Niefortunnie rozwiązany problem dostępu Ukraińców do własnej edukacji, obiektywnie podsycił nastroje wzajemnej wrogości w stosunkach ukraińsko-polskich we Lwowie u progu II Rzeczypospolitej. Nie była to więc najchlubniejsza karta polskiej polityki narodowościowej, a zwłaszcza wielokulturowego i międzyetnicznego rozwiązywania problemów edukacji i wychowania. Była to natomiast jedna z tych spraw, która kładła się cieniem wśród narodowościowych problemów II Rzeczypospolitej.

DALSZE LOSY UNIWERSYTETU UKRAIŃSKIEGO – KONTEKSTY MIĘDZYETNICZNE I MIĘDZYNARODOWE

W kolejnych latach krzepła działalność tej na polu legalnej instytucji akademickiej, co do której władze nie umiały zająć konsekwentnego stanowiska. Pojawiły się natomiast nieprzyjemne formy „szykan” ze strony polskiej. Do nich należały próby zakłócenia inauguracji uniwersyteckich wykładów w sali Towarzystwa Muzycznego im. Lisienki, uniemożliwienie wykładów rektorowi W. Szuratowi i prof. H. Święcickiemu w ramach tegoż towarzystwa, które miało dotąd formalną zgodę na prowadzenie działalności oświatowej²⁴. Ujawniał się także ewidentny brak założeń intelektualnych, programowych i organizacyjnych podstaw polityki władz w tym zakresie. Tymczasem odezwały się środowiska „rusofilskie”, które artykułowały swoje postulaty. Senát Uniwersytetu Ukraińskiego

²² Byli wśród nich na Wydz. Filozoficznym m.in. Stefan Baley, Bogdan Barwiński, Michał Gahuszczyński, Iwan Brik, Jarosław Gordyński, Filaret Kolessa, Hilary Święcickij, Kiriło Studziński, Wasyl Szurat, Miron Korduba, Leonid Bieleckij, Piotr Chołodyj, Platon Łuszcziński, Iuri Rudnickij; na Wydz. Prawa: Władimir Wierganowski, Władimir Ochrimowicz, Roman Kowszewicz, Maks Lewickij, Marian Głuszkiewicz, Jarosław Olesnickij, Oleg Nadrapa, Julian Leszczij, Stefan Baran, Władimir Delkiewicz, Stanisław Starosolskij, Wasyl Łaba, Władimir Riwiuk; na Wydz. Medycznym: Marian Panczyszyn, Maksym Muzyka, Aleksander Barwiński, Aleksander Szczurowski, Miron Wanianin, Aleksander Podoliński, Aleksander Pielech, Julian Girniak, Leonid Maksymońko; na Wydz. Politechnicznym: Wiktor Łyczkiw, Iwan Barszczewskij, Władimir Monasterskij, Eugeniusz Nagirnyj, Wsiewołod Lewicki i inni. Por. W. M u d r y j: *Zmagania*..., cyt. wyd., s. 141.

²³ W. M u d r y j: *Zmagania*..., cyt. wyd., s. 141. Podaje on, że najwięcej osób podjęło studia na Wydziale Prawa – 808; na Wydziale Filozoficznym – 235; na Wydziale Medycznym studiowało – 185 osób; na kierunkach technicznych – 150. Ponadto 230 studentów posiadało status wolnego słuchacza.

²⁴ DALO, Fond 110, opis 4, spr. 849, 850.

przesłał 15 XI 1922 roku memoriał do Narodów Zjednoczonych w Genewie i Rady Ambasadorów tej organizacji w Paryżu w sprawie obrony interesów Rosjan i Ukraińców na terytorium Rzeczypospolitej²⁵. Jak było do przewidzenia, petycja spełzła na niczym i nie zmieniła położenia uniwersytetu. Ale też przysporzyła Polsce kłopotów na arenie międzynarodowej na tle konfliktu o uniwersytet. Sprawy przyjęły jeszcze bardziej niekorzystny obrót, gdy decyzją Rady Ambasadorów Galicja Wschodnia przyznana została Polsce jako integralne terytorium. Zaostrzyły się wtedy naciski, zwłaszcza wobec ukraińskich pracowników państwowych, którym grożono utratą stanowisk, a nawet pracy. Chodziło tu szczególnie o profesorów uczelni lwowskich, np. o S. Baleya, B. Barwińskiego i innych. Dotyczyło to również prawników, lekarzy, inżynierów, którzy pracowali na „państwowych posiadach”, wykładając równocześnie na uczelniach ukraińskich.

Nie powiodło się Uniwersytetowi Ukraińskiemu i jego orędownikom także rozstrzygnięcie tej kwestii na drodze parlamentarnej i na forum międzynarodowym. Przeprowadzona w lipcu 1923 roku „Ankieta w Sprawie Ukraińskich Szkół Wyższych”²⁶ wśród szerokiej reprezentacji stowarzyszeń i środowisk lwowskich, a także wśród przedstawicieli parlamentarnej reprezentacji ukraińskiej miała dostarczyć argumentacji wobec władz polskich.

Postawiono trzy główne kwestie ważne dla dalszego bytu ukraińskiego szkolnictwa wyższego we Lwowie. Dotyczyły one:

- 1) legalizacji szkół wyższych ukraińskich, Uniwersytetu i Politechniki;
- 2) upaństwowienia obu uczelni, co nadawałoby im równoprawny status akademicki z uczelniami polskimi;
- 3) uspołecznienia tych instytucji, to jest nasycenie ich działalnością treścią kultury umysłowej i duchem tradycji ukraińskiej.

Chodziło więc o uzyskanie oparcia dla ich działalności na gruncie legalnego ruchu stowarzyszeń ukraińskich i wyłonienie z ich łona Kuratorium Ukraińskich Wyższych Szkół jako instytucji patronackiej, zarządzającej i koordynującej działalność akademicką.

Zarówno wynik ankiety, jak i ukształtowany ukraiński ruch społeczno-kulturowy i przedstawicielski złożony z reprezentantów kół naukowych, oświatowych, pedagogicznych, gospodarczych i finansowo-bankowych spowodował wyłonienie 16-osobowego kolegium uprawnionego do wystąpienia wobec polskich instytucji ustawodawczych i decyzyjnych z żądaniami i dezyderatami o akceptację powyższych postulatów. Trzeba jednak przyznać, iż władze polskie nie były wówczas zdolne do racjonalnego kompromisu, mimo nacisków tej reprezentacji ukraińskiej i licznych interpelacji nieukraińskich posłów z Wołynia, Podlasia, Podola i innych wschodnich regionów Rzeczypospolitej, domagających się pozytywnego rozstrzygnięcia tych żywotnych dla Ukraińców kwestii. Nie zatwierdzono także statutu Kuratorium Ukraińskich Wyższych Szkół.

Jak widać, na ten nierozwiązywalny „węzeł gordyjski” w polsko-ukraińskich zmaganiach o „akademicką autonomię” Ukraińców złożyło się wiele spraw i okoliczności. Były one przede wszystkim częścią historycznego dziedzictwa wzajemnych wrogości,

²⁵ W memoriale czytamy: 1. Językiem wykładowym na katedrze literatury, języka i historii kultury ruskiej ma być język rosyjski i ukraiński. 2. Przedstawiciele ruskich katedr mają wchodzić w skład Senatu Uniwersytetu. 3. Studenci „Galicyjskiej Organizacji Studenckiej” określali swoją narodowość jako „ruską”. Językiem oficjalnym wydawanych przez uniwersytet dokumentów dla galicyjsko-ruskiej organizacji studenckiej miał być język rosyjski i ukraiński. 5. Postulowano, aby kierownictwo Uniwersytetu i Senatu nazwało uniwersytet „Ukraińsko-Rosyjski”. Por. CDIA, Fond 310, opis 1, spr. 139 (Ukraińcy we Lwowie).

²⁶ CDIA (Ukraińcy we Lwowie), Fond 310, opis 1, spr. 850.

braku zaufania, ale także bieżącej, pospiesznie realizowanej polityki narodowościowej w tym specyficznym tyglu narodowości, aspiracji, nadziei i motywacji patriotycznych. Nade wszystko do drugiej połowy lat 20. brak było pogłębionej refleksji nad kulturową i socjologiczno-pedagogiczną istotą tego zagadnienia, nad potrzebami edukacyjnymi wielonarodowej rzeczywistości państwa w dobie odbudowy jego podstaw²⁷. Działał wtedy swoisty mechanizm forsujący bez głębszej refleksji i wniosków „jedynie słuszny” punkt widzenia na prawa etniczne i kulturowe Ukraińców. Administracja Lwowa działała dość bezkrytycznie, zgodnie z nakazami Warszawy, gorliwie wykonując jej polecenia. Tam zaś widziano wszystko z perspektywy całości i imperatywu odrodzenia wielkości państwa polskiego. Moralnie dwuznacznie i konformistycznie zachowała się także część polskiej inteligencji, a nawet intelektualności w kręgach profesorskich²⁸.

Urazy zachowywał także lwowski establishment ekonomiczny i biurokratyczne kręgi władz miasta zagrożone umacnianiem się „żywołu” instytucji ukraińskich i rosnącego w siłę ich zaplecza intelektualnego. Wreszcie decydujące znaczenie miały głębokie podziały polityczne, ideowe, światopoglądowe, kulturowe, religijne w obu obozach – polskim i ukraińskim. Całe to wielkie rozwarstwienie społeczne, kulturowe i ekonomiczne ukształtowały ową barierę niemożliwości porozumienia i zgody.

Na poparcie tej tezy przywołajmy dalsze fakty i analizy zdarzeń zaistniałych w rzeczywistości lwowskiej tamtego czasu. Jeżeli w pierwszym roku działalność Uniwersytetu Ukraińskiego we Lwowie cieszyła się ogromną popularnością i poparciem społeczności ukraińskiej, zwłaszcza młodzieży, to w następnych latach liczba studentów wyraźnie spadła. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwiły w realnych stosunkach życia, które studziły spontaniczne dążenia Ukraińców do radykalnej autonomii uniwersytetu. Represje polskie utrudniające normalny tok studiów, zmuszały część zamożniejszej młodzieży ukraińskiej do wyjazdu na studia „zagraniczne”, tj. na innych uniwersytetach w Polsce. Część młodzieży zamożniejszej studiowała na Zachodzie (w Niemczech, Austrii, Francji, Szwajcarii, Czechosłowacji itp.). Byli oni jednak bojkotowani przez własne środowisko za nielojalność wobec „sprawy narodowej”. Przyczyny owego zniechęcenia miały więc charakter socjalno-ekonomiczny, ale też, jak zauważono wcześniej, ideowy, polityczny. Nie bez znaczenia były spory natury personalnej i ambicjonalnej w kierownictwie Kuratorium Ukraińskich Uczelni.

Tak więc daje się wyróżnić dwie podstawowe przyczyny erozji idei Autonomicznego Uniwersytetu Ukraińskiego. Pierwszą przesłankę zahamowania „patriotycznego” pędu do własnej „narodowej” uczelni stanowiły względy zawodowe i życiowe młodzieży, które wyrażały się utrudnieniami w znalezieniu pracy po ukończeniu „nielegalnego uniwersytetu”. Drugi aspekt, to nieprzejednana walka wewnętrzna stronnictw, frakcji, orientacji i ugrupowań w łonie ukraińskich partii politycznych, stowarzyszeń młodzieżowych, kulturalnych i oświatowych. Przekrój tych opcji ideowo-społecznych i intelektualnych, który rujnował zdolność do jednolitego działania wiódł, poczynając od skrajnego skrzydła „rewolucji socjalistycznej”, z którym bratała się w kwestii Narodowego Uniwersytetu

²⁷ Po zamachu majowym (1926) rozpoczął się znamieny ruch umysłowy, społeczny, psychologiczny, kulturowy i polityczny w ramach rozwijania idei wychowania państwowego, obywatelskiego i narodowego. Por. m.in. prace F. A r a s z k i e w i c z, K. J a k u b i a k, S t. M i c h a l s k i, D. D r y n d o w a i inni.

²⁸ Znamienne było powiedzenie Rektora Uniwersytetu Lwowskiego E. Macheka, który do delegacji studentów i profesorów ukraińskich wyraził pogląd, zgodnie z którym „przywileje należą do zwycięzców, pokora zaś do pokonanych”:

radykalnie nastawiona „patriotyczna prawica” i związana z nią reprezentacja młodzieżowa, do ugodowo nastawionych intelektualistów i „politycznych realistów”²⁹.

Ci ostatni w obliczu otwartego konfliktu z władzami polskimi dążyli do powstrzymania „nierealnej walki” o uniwersytet i poszukiwania konsensusu na bazie tradycji wielonarodowego Uniwersytetu Lwowskiego, wtedy już Jana Kazimierza we Lwowie.

Ostatecznie ten punkt widzenia zwyciężył i z końcem roku akademickiego 1924(25 Tajny Uniwersytet Ukraiński zaprzestał swej działalności. Zbiory biblioteczne, archiwa, laboratoria przekazane zostały na rzecz Towarzystwa Naukowego im. T. Szewczenki, do Towarzystwa „Proswita” i Ukraińskiego Muzeum Narodowego we Lwowie.

POLSKA „DROGA” DO UNIWERSYTETU UKRAIŃSKIEGO

Dla „zobiektywizowania” obrazu zmagania o Uniwersytet Ukraiński należy, choćby w zarysie, ukazać polskie racje, motywacje, działania i zaniedbania w sprawie ukraińskich uczelni we Lwowie w początku lat 20. Przede wszystkim w polskiej postawie mieszały się elementy oportunistycznego „dobrymi chęciami”, brak jasnej koncepcji z poczuciem konieczności rozwiązania problemu, a także próby zdyskontowania sporu dla własnych racji i potrzeb politycznych partii i ich wybitnych postaci (piłsudczycy, narodowcy, chadecy, ludowcy, socjaliści i inne ugrupowania).

Już we wrześniu 1920 roku w imieniu rządu W. Witosa rozmowy z Ukraińcami w sprawie Uniwersytetu Ukraińskiego prowadził minister nauki (MWRiOP) Maciej Rataj. Rozmowy były poufne, a toczyły się w tajemnicy przed „lwowskimi Polakami” i „lwowskimi Ukraińcami”. Rozmówcy ze strony ukraińskiej, tj. zarówno prof. Kiriła Studiński, jak i profesor Roman Smal-Stocki nie przystali na propozycję zorganizowania fakultetu filozoficznego i fakultetu prawniczego w Stanisławowie (1922)³⁰. Ze swojego punktu widzenia, słusznie nie chcieli pod presją swojego środowiska iść na żaden kompromis i wyprowadzać Uniwersytet Narodowy z naturalnego kulturowo i etnicznie środowiska, jakim był Lwów. Ale też i w końcu ludność Stanisławowa obawiała się dominacji „żywołu ukraińskiego” w tym stosunkowo niewielkim mieście, ostoi polskości. Brak kompromisu był niepożądanym faktem zwłaszcza dla kresowej Polski, z jej napięciami w walce o racje narodowościowe i pozycję polskości, także z uwagi na wzrost mobilizacji społeczno-kulturowej Ukraińców, artykułujących swoje prawa do tożsamości i suwerenności narodowej. Był to stan wielce niewygodny, ale też uzasadniał nieuchronną i ważną dla polskiej racji stanu konieczność załatwienia tych spraw, również ze względu na nacisk opinii międzynarodowej.

Toteż dość pospiesznie poszukiwano takich rozwiązań, które by zadość czyniły różnicowanej opinii polskiej, oczekiwaniom międzynarodowym i żądaniom Ukraińców. Ten niezwykle trudny problem, ale konieczny do rozwiązania, podjął rząd Władysława

²⁹ W kręgu tych opcji znajdowały się: Związek Studentów Ukraińskich; Stowarzyszenie Akademickie „Gromada”; Krajowa Rada Studentów (CZUS) w Pradze i inne. Do znanych działaczy należeli m.in.: J. Czyż, St. Rudik, M. Matczak, W. Kuciabski, D. Paliw, Wł. Garbowyj, W. Matyńc. Ponadto u początku działalności Uniwersytetu Ukraińskiego ekonomicznie wspierali jego działalność m.in. W. Wierbowyj, P. Gan, L. Glinka, D. Kwaśnica, a także intelektualnie i organizacyjnie tacy działacze jak: W. Szurat, S. Rudik, W. Delkiewicz, B. Barwiński, Wł. Baczyński. Por. DALO, Fond 110, opis 4, spr. 850.

³⁰ DALO, Fond 110, opis 4, spr. 50.

Grabskiego. Stał on na stanowisku, że ustawa (z dn. 20 IX 1922) musi być wdrożona³¹. Próbowano forsować ideę utworzenia Uniwersytetu z językiem ukraińskim jako wykładowym. Uniwersytet miałby stworzyć warunki dla zapewnienia rozwoju nauki dla „narodu ukraińskiego w polskim państwie”. Miałyby stwarzać możliwości poszerzenia wiedzy rzeszom młodzieży, już z dniem 1 I 1925. Deklarowano, iż Uniwersytet ten będzie równoprawny z innymi uniwersytetami w Rzeczypospolitej i będzie zorganizowany zgodnie z ustawą o szkołach wyższych z dnia 13 VIII 1920 r. Jako ośrodek akademicki będzie składał się z fakultetów: filozoficznego, prawa i nauk ogólnolekarskich. Siedzibą uniwersytetu będzie docelowo Lwów. Daje się upoważnienie dla miasta w zakresie finansów i kredytowania przez Ministerstwo Oświaty celem „wstępnych działań organizacyjnych”. Mogłoby się wydawać, iż była to optymalna pod każdym względem propozycja płynąca z najwyższego szczebla.

Tymczasem pojawiły się spekulacje na temat kulturowych aspektów zrealizowania tej ustawy. We lwowskiej gazecie ukraińskiej „Diło” ukazała się informacja na temat rozmów premiera Wł. Grabskiego z profesorami ukraińskimi: P. Stebelskim, R. Smal-Stockim, K. Studińskim³². Ta w istocie „nacionalistyczna” enuncjacja prasowa wywołała poufne „zgromadzenie obywatelskie” (8 IX 1924), na którym ostro protestowano przeciw, jak to określano „próbie utworzenia Ukraińskiego Uniwersytetu na terytorium Polski (na początku w Krakowie), które ma na celu zbałamucenie zagranicznej opinii publicznej, że Polska spełnia swój obowiązek zaspokojenia kulturalnych potrzeb społeczeństwa ukraińskiego na ziemiach zachodniej Ukrainy”³³. Podkreślono również, że ukraińskie społeczeństwo Ukrainy zachodniej ma bezwzględne prawo do swojego własnego Uniwersytetu we Lwowie. Dodano ponadto, że jedynym kompetentnym reprezentantem do rozmów w sprawie Uniwersytetu jest Kuratorium Szkół Wyższych Ukraińskich³⁴.

W świetle tego „patriotycznego” oświadczenia nie było wątpliwości, iż „kularowe zabiegi” z wybranymi profesorami ukraińskimi nie będą uznane, a ich wyniki nie akceptowane. Pogląd ten potwierdzało oświadczenie innych profesorów ukraińskich, którzy nie paktowali z Polakami. Fakty te ujawniały niespójność stanowiska i sprzeczności w poczynaniach Ukraińców w sprawie Uniwersytetu. Okazało się bowiem, że prof. prof. R. Smal-Stocki, K. Studiński i inni posiadali jednak stosowne upoważnienia do prowadzenia rozmów i wymiany myśli „z punktu widzenia naukowego”. Mieli oni mandaty Towarzystwa Naukowego im. T. Szewczenki, nie posiadali zaś owych pełnomocnictw Kuratorii, która mieniła się jedynym reprezentantem i dysponentem mandatu w sprawie Uniwersytetu Ukraińskiego. Była to więc raczej realistyczna z polskiej strony próba poszukiwania kompromisowego rozwiązania, nie zaś „potajemne”, „ukryte” przed społecznością ukraińską działania.

Z dokumentów źródłowych wynika, że 11 i 12 VII 1924 roku w konferencji w sprawie utworzenia ruskiego uniwersytetu udział wzięli: prof. prof. J. Liskowski, rek-

³¹ Zawierała ona m.in. następując stwierdzenia: Czteromilionowy naród ukraiński w Polsce, co stanowi zgodnie z ostatnim spisem ludności 14% całego społeczeństwa Rzeczypospolitej, nie ma dotąd własnego ośrodka szkolnictwa wyższego. Taki stan rzeczy jest nie tylko niesprawiedliwy i krzywdzi naród ukraiński, ale szkodzi interesom Rzeczypospolitej, wywołując próby tworzenia własnych nielegalnych szkół wyższych, emigrację ukraińskiej młodzieży za granicę, gdzie powstają ośrodki studentów ukraińskich wrogo nastawionych do Polski. Rozumiejąc anomalność takiego stanu rzeczy i wiedząc, że utworzenie Ukraińskiego Uniwersytetu jest jednym z głównych postulatów ukraińskiego narodu, ówczesny premier przesłał do Sejmu projekt ustawy o utworzeniu Uniwersytetu, gdzie językiem wykładowym byłby język ruski. Por. DALO, Fond 110, opis 4, spr. 50.

³² Tamże.

³³ DALO, Fond 110, opis 4, spr. 50. Por. także W. Mudryj: Zmagania..., cyt. wyd., s. 160.

³⁴ DALO, Fond 110, opis 4, spr. 850.

tor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. J. Łoś rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. Fr. Zoll – UJ, dr T. Waryński i L. Ruszkowski szef filii Ministerstwa Spraw Wewnętrznych na terytorium wschodnie RP. Na tym forum stwierdzono m.in., że sprawę utworzenia Uniwersytetu Ruskiego trzeba traktować lojalnie, otwarcie, gdyż tylko taka droga leży w interesie polskiej władzy. Zaś tymczasową siedzibą autonomicznej uczelni miałyby być Kraków, gdzie uczelnia korzystałaby z zasobów naukowych, bibliotek, laboratoriów, pracowni współpracując szeroko z profesurą UJ³⁵.

Odpowiedź środowiska ukraińskiego, a zwłaszcza profesorów „byłych uniwersytetów austriackich” na propozycję warszawską była wysoce nieprzychylna³⁶. Podkreślono z pryncypialnym naciskiem, że siedzibą Uniwersytetu może być tylko terytorium etnicznie ukraińskie, bo tylko w takim wypadku Uniwersytet może spełnić swoje obowiązki wobec narodu. Dalej stwierdzono, że stałą siedzibą uniwersytetu może być tylko Lwów jako główne centrum kulturalne. Tymczasową siedzibą może być Przemyśl lub Stanisławów, językiem wykładowym ma być ukraiński (wykładowy, urzędowy i egzaminacyjny). Mocno akcentowano to, co dla wszystkich myślących kategoriami poszanowania kulturowych i etnicznych systemów wartości było zrozumiałe, że należy ustanowić jego pełną autonomię prawną i równorzędność wobec innych uniwersytetów państwowych w Rzeczypospolitej. Zarysowano profil kształcenia, zgodnie z którym najwcześniej miały powstać wydziały: filozoficzny i prawa, w dalszej kolejności medyczny i techniczno-rolniczy (ogrodniczy). Z obiektywnego punktu widzenia i według ówczesnych, a także dzisiejszych kryteriów, żądania ukraińskie oparte były na realistycznych podstawach prawnych, uznawanych standardach kulturowych i uwarunkowaniach historyczno-etnicznych. W atmosferze względnie dobrych stosunków ukształtowanych pod koniec 1924 roku i od początku 1925 próbowano usunąć różnice stanowisk po obu stronach. Rozpoczęto m.in. rozmowy z profesorami, emigrantami z Naddnieprzańskiej Ukrainy dotyczące powołania Państwowego Ukraińskiego Uniwersytetu w Łucku na Wołyniu. W sytuacji, gdy upadł rząd Wł. Grabskiego, który wykazywał wiele realizmu i dobrej woli dla utworzenia Państwowego Uniwersytetu Ukraińskiego osłabły i oddaliły się nadzieje na ukonstytuowanie ukraińskiej, państwowej instytucji akademickiej we Lwowie. Ostatecznie też decyzją Kuratorium pod koniec roku akademickiego 1924/25 postanowiono wstrzymać działalność prywatnego, nielegalnego Uniwersytetu we Lwowie. Wielu profesorów, jak; S. Baley i S. Błachowski i inni opuścili Lwów i udali się do Warszawy, Poznania czy Wilna.

³⁵ „Ruski Uniwersytet powinien być instytucją poważną, opartą na wykwalifikowanej kadrze. Na razie trzeba utworzyć fakultet filozoficzny, a co najmniej humanistyczny. Cały ten zawiązek ruskiego uniwersytetu ma być prowizorycznie umiejscowiony w Krakowie, aby mógł znaleźć pomoc najstarszego polskiego uniwersytetu. W celu natychmiastowego utworzenia ruskiego instytutu, aż do utworzenia pełnego uniwersytetu ruskiego ma być powołana do życia komisja organizacyjna. Kierownika i jego zastępcę powołuje Minister Oświecenia Publicznego i Wyznań Religijnych. Oprócz nich w skład komisji wchodzić miało 4 profesorów UJ, 4 uczonych ukraińskich i delegat Ministerstwa Oświaty (z protokołu konferencji w dniu 11 i 12 VII 1924, pismo „Dziś” 20 IX 1924).

³⁶ Nad stanowiskiem ukraińskich intelektualistów i profesorów debatowano na ogólnym zjeździe w Pradze 30 VIII 1924 roku i Paryżu 27–31 VIII 1924. W rezultacie sformułowano deklarację, zgodnie z którą (protokół z dnia 30 VIII 1924): siedzibą Uniwersytetu Ukraińskiego może być tylko terytorium etnicznie ukraińskie, bo tylko w takim przypadku uniwersytet może spełniać swoje obowiązki wobec narodu. Stałą siedzibą może być tylko Lwów jako główne centrum kulturalne. Zgodnie z protokołem z dnia 11–12 VII 1924 r. w skład komisji organizacyjnej wchodzić profesorowie polscy i ukraińscy oraz przedstawiciele Ministerstwa Oświaty. Uniwersytet Ukraiński rozpocznie swoją działalność w II semestrze, tj. od stycznia 1925, jako uniwersytet autonomiczny, pełnoprawny, państwowy. Przy fakultetach mają być utworzone komisje pod przewodnictwem dziekanów odpowiednich fakultetów. Pismo podpisali m.in.: Iwan Gorbaczewski, R. Smal-Stoicki, A. Kolessa, K. Studiński, St. Dniestriański, S. Rudnicki. Por. DALO, Fond 110, opis 4, spr. 850 (104, 105); CDIA (Ukraińcy we Lwowie), Fond 364, opis 1, spr. 388 (3).

ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie tej zaledwie zarysowanej problematyki polsko-ukraińskich „zmagani” o „Narodowy Uniwersytet Ukraiński”, w której z konieczności pominięto wiele szczegółowszych zdarzeń i okoliczności, należy zauważyć, iż skomplikowane były dzieje nieureczywistnionego Uniwersytetu Ukraińskiego we Lwowie. Bieg wydarzeń i dramatyczny klimat sporu dowiodły fundamentalnej sprzeczności w sposobach pojmowania prawa do autonomii i tożsamości polskości oraz ukraińskich aspiracji edukacyjnych na ziemiach etnicznie ruskich, ale kulturowo „skolonizowanych” przez Polaków. Obydwie strony odrębnie formułowały swoje uzasadnienia, racje i argumenty historyczne, kulturowe, etniczne itp. W istocie rzeczy górę wzięła polityka, aspiracje grupowe i ambicje jednostkowe, a także cele partyjne i dążenia ugrupowań ideologicznych, namiętności patriotyczne i zwykłe próby wyprowadzenia w pole drugiej strony. Niewątpliwie zrodził się także autentyczny ruch społeczny i prawdziwe zainteresowanie opinii publicznej – polskiej i ukraińskiej tym zagadnieniem. Należy jednak dodać, że brak było jednomyślności w prowadzonych rokowaniach po obu stronach. Gdy premier Wł. Grabski rozmawiał z przedstawicielami profesorów ukraińskich (K. Studiński, R. Smal-Stocki), i gdy mowa była o tymczasowym ośrodku w Krakowie, lub docelowo we Lwowie, to równoległe Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP wystąpiło w porozumieniu ze wschodnią delegaturą MSW z propozycją utworzenia Ukraińskiego Uniwersytetu im. Króla Daniła, od początku we Lwowie. Potem do pomysłu krakowskiego powrócił brat premiera szef MWR i OP Stanisław Grabski. Za jego to sprawą intelektualnie dopracowywano wtedy wizję polsko-ukraińskiego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Jednak w pełni „uniwersalnej” formuły wielokulturowego i wieloetnicznego Uniwersytetu „obojska narodów” nie udało się zrealizować. Sprawa sama w sobie była trudna i wymagała pogłębionych rozmów i wielostronnego i wielokulturowego, także politycznego kompromisu obu stron, tzn. także rezygnacji z zacietrzewienia polityczno-narodowego, ujawnienia realizmu i pragmatyzmu. Ale UJK we Lwowie do końca Drugiej Rzeczypospolitej realnie pełnił tę swoją trudną funkcję Wieloetnicznej Wszechnicy.

Po zamachu majowym 1926 roku zmieniły się warunki polityczne i psychologiczne w Polsce. Narastała, zwłaszcza swoiście polska, filozofia państwa, osobliwa ideologia wychowania dla asymilacyjnej wizji wspólnoty i takiego też pojmowania wartości obywatelskich, narodowych i państwowych. Zwłaszcza przyczyny polityczne uniemożliwiały realistyczny dialog międzynarodowościowy, także w sprawie Uniwersytetu Ukraińskiego, który z czasem, wobec zaostrzenia konfliktów w latach 30. stawał się niemożliwy. Na fali kultu państwa, mitu mocarstwowości zaczęły dominować hasła raczej asymilacji kulturowej, także poprzez edukację i wychowanie dla patriotyzmu polskiego. Toczone wielki spór, w którym wyłoniły się różne opcje, w tym także skrajne skrzydło kultu własnego państwa (sanacja), ksenofobiczny nurt narodowy, a także pogłębiona intelektualnie i pragmatyczna orientacja poszukująca kulturowego kompromisu³⁷.

W świetle przytoczonych faktów, ich analiz cała ta wielka batalia o równoprawny Uniwersytet Ukraiński we Lwowie obarczona była piętnem zasadniczej sprzeczności wewnętrznej. Problem polegał na tym, że Ukraińcy nie chcieli słyszeć o innym niż peł-

³⁷ Warto tu wskazać teoretycznie pogłębione poglądy filozofów i pedagogów lwowskich, m.in.: K. Twardowskiego, S. Łempickiego, F. Znanińskiego, Z. Myślakowskiego, K. Sośnickiego, M. Ziemnowicza. Reprezentowali oni nurt wyważonej i naukowo uzasadnionej, wielokulturowej myśli wychowawczej i edukacyjnej dla wartości narodowych i państwowych. Por. K. S z m y d: *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów 2003.

noprawnym Państwowym Narodowym Ukraińskim Uniwersytecie. Polacy zaś cały czas popierali koncepcję uniwersytetu wg swoich zamysłów, tj. nie w pełni autonomicznego, zawsze powiązanego z polską władzą, administracją, nauką i szerszą ideologią polskich celów państwowych. Na niczym też spelzły inicjatywy podjęte w roku 1935, kiedy to w ramach szerszych rozmów na temat stosunków polsko-ukraińskich na nowo wskrzeszono ideę Uniwersytetu Ukraińskiego, sformułowaną przez Wł. Grabskiego w roku 1922. Potem czas biegł już bardzo szybko ku II wojnie światowej.

Dziesiątki lat sporu o tę cenną wartość wielonarodowościową, kulturową i edukacyjną, rozpoczętą jeszcze w dobie autonomii galicyjskiej i toczoną w okresie II Rzeczypospolitej rozstrzygnął dramatycznie ktoś trzeci i czwarty; okupacja radziecka i niemiecka. Wkroczenie armii czerwonej do Lwowa 22 IX 1939 przekreśliło ostatecznie ten i inne „odwieczne” spory pomiędzy Polakami i Ukraińcami na etnicznie mieszanych kresach Rzeczypospolitej. Współczesna refleksja nad tym fragmentem wspólnych dziejów polsko-ukraińskich, nad sporem o wychowanie i edukację pokoleń, z ich różnorodnymi implikacjami, może stanowić materiał dla dzisiejszego dyskursu nad współistnieniem różnorodnych kultur, tradycji, odrębnych systemów edukacyjnych i uniwersalnych wartości wychowania.

JAROSŁAW MACAŁA
Zielona Góra

WOKÓŁ PROBLEMATYKI WYCHOWANIA W NURCIE KATOLICKIM MYŚLI POLITYCZNEJ II RP

Kwestie wychowania, formacji człowieka i obywatela odgrywały sporą rolę w myśli politycznej Polski międzywojennej. Wynikało to już choćby z tego, że niepodległe państwo nie istniało przez dekady zaborów, a przetrwać mogło tylko dzięki świadomości i zaangażowaniu własnych obywateli. Dla wielu środowisk myśli politycznej II RP kluczową rolę w pożądanym wychowaniu odgrywał katolicyzm oraz związany z nim system wartości (mowa o kręgach związanych z Kościołem katolickim oraz nurtem narodowym, konserwatywnym i chrześcijańsko-demokratycznym). Jednak pojmowanie jego miejsca, roli czy wpływu na wychowanie było już przedmiotem czasem daleko idących rozbieżności.

WYCHOWANIE KATOLICKIE

Dla katolików w okresie międzywojennym całe wychowanie winno być oparte na zasadach religijnych, co było konsekwencją roli Kościoła jako jedynej transecedentnej wspólnoty wychowawczej. Tylko prymat takiego wychowania gwarantował w zgodnej na ogół opinii katolicką przyszłość narodu i państwa, bo uznawał bezwzględnie fundament moralności chrześcijańskiej, warunku godnego bytu człowieka i społeczeństw¹.

¹ Program Stronnictwa Prawicy Narodowej, Kraków 1922 r., w: Programy partii i stronnictw politycznych w Polsce w latach 1918-1939, oprac. E. Orłof, A. Pasternak, Rzeszów 1993, s. 53; Program i Statut Polskiego Stronnictwa Chrześcijańskiej Demokracji. Projekty opracowane przez Zarząd Główny Chrześcijańskiej Demokracji, Warszawa 1925, s. 3, 8; Księga Pamiątkowa Zjazdu Katolickiego w Warszawie 28-30 sierpnia 1926 r., Warszawa 1926, s. 99-100, 390; O chrześcijańskie wychowanie młodzieży, „Czas”, nr 39/1930; S. Podoleński, Kościół a szkoła, „Przegląd Powszechny” (PP), t. 186/1930; Przemówienie Janusza księcia Radziwiłła wygłoszone na zjeździe zachowawców w Warszawie 12 grudnia 1937 roku, Warszawa 1938, s. 10. Środowisko personalistyczne przedstawiało jasno gradację rodzajów wychowania tzw. pełnego: pierwsze to wychowanie katolickie, bo wskazuje człowiekowi najwyższy cel w życiu i daje zasady moralne; drugie to wychowanie rodzinne, a dopiero kolejne formy wychowania były całkowicie zależne od państwa, w tym wychowanie narodowe: K. O s u c h o w s k i, *Wychowanie państwowe*, „Odrodzenie” (O.), nr 5/1936.

Dlatego Kościół propagował (1938 r.) hasło wychowania chrześcijańskiego, czyli *cały zespół czynności, za pomocą których człowiek dojrzały człowieka niedojrzałego prowadzi do rozwoju sił duchowych i fizycznych, fizycznych więc do samodzielności tak, aby ten człowiek mógł sam przy pomocy tych sił dążyć do podwójnego celu – życia przyrodzonego i nadprzyrodzonego*. Tym sposobem katolicka pedagogika wskazywała dwa cele: ostateczny i doczesny. Ideałem tego wychowania był Chrystus, a charakteryzował je dynamizm tworzenia w duszy dziecka nowych wartości moralnych, zwanych cnotami. Katolicka pedagogika była totalna, bo obejmowała całe życie ludzkie, a towarzyszył jej optymizm, gdyż od dobra się zaczyna i na dobru kończy. Żaden system wychowawczy nie mógł być z nią sprzeczny. Jednak musiała się ona też liczyć ze słabościami człowieka – jego chwiejną wolą, rozumem, namiętnościami².

Obszernie rysowały kręgi katolickie korzyści z prymatu wychowania chrześcijańskiego nie tylko z powodu prowadzenia ludzi ku zbawieniu, ale też przez formowanie dobrych członków społeczeństwa i państwa, kochających swą ojczyznę. Ukształtowany w ten sposób porządek moralny to podstawa stabilności społecznej, uznania równowagi między autorytetem a wolnością, tyranią a anarchią³. Stąd niezbędność harmonijnego współdziałania wychowania chrześcijańskiego ze stosownym wykształceniem, ale w takiej relacji, że w pierw wychowanie, później na jego podstawie formowanie władz poznawczych, bo przecież ważniejsze są obowiązki człowieka wobec Boga, a na drugim miejscu cele związane z życiem doczesnym⁴.

W latach 30. w niektórych środowiskach lansowano hasło wychowania personalistycznego, związanego z tomizmem, którego celem było uformowanie osobowości, odrzucanie w wychowaniu czysto formalnego i zewnętrznego traktowania nakazów religii, fałszywych bez osobistego stosunku do Boga⁵. Także chadecja rozumiała pojęcie „wychowanie chrześcijańskie” jako formowanie pełnego człowieka, kształtowanie rozumu i woli, przygotowanie do życia osobistego i społecznego⁶.

Ks. Józef Ściesiński proponował (1935 r.) też inne terminy, choć nie tożsame z wychowaniem chrześcijańskim, np. „wychowanie moralne” (różnie zresztą interpretowane w rozmaitych systemach pedagogicznych), które dąży do wewnętrznego odrodzenia człowieka, do uformowania postawy duchowej człowieka zgodnej z przykazaniami bo-

² E. Niećko, *Zasady wychowawcze wśród wiejskiej młodzieży pozaszkolnej w świetle hasła „Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odbudowy narodu”*, „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” (WDL), nr 2/1938; K. Michalski, *Katolicka idea wychowania*, w: *Katolicka Myśl Wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie 1936, Poznań 1937*, s. 42–44; J. Kruchta, *Nowe kierunki dążenia współczesnej katolickiej pedagogiki*, Lwów 1939, s. 90–92; D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Szczecin 1996, s. 13, 44–45.

³ J. Bartzówna, *Wychowawcze zadania szkoły*, „Prąd”, nr 10/1935; J. Ściesiński, *Postulaty Kościoła względem wychowania państwowego*, „Ateneum Kapłańskie” (AK), t. 35/1935; J.E., *Na bezdrożach. O nielegalnej działalności ZNP*, „Ruch Katolicki” (RK), nr 5/1937; J. Niechobrzeczki, *To i owo na temat oświaty i wychowania*, „Lud Katolicki” (LK), nr 11/1928; S. Cywiński, *O hierarchię czynników wychowawczych*, „Myśl Narodowa” (MN), nr 26/1931; Spraw. Sten. z posiedzenia Sejmu – 21 II 1936 r. (A. Tarnowski).

⁴ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, wyd. 2, t. I: *Etyka ogólna*, Lublin 1995, s. 344–345; F.W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 62.

⁵ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936, s. 21, 64–65, 72–73. Także w obozie narodowym zauważano wychowanie personalistyczne, ale raczej jako propozycję usunięcia antynomii między narodem a państwem, wychowaniem narodowym a państwowym: J. Świeczowicz, *W poszukiwaniu nowych metod wychowania*, MN, nr 31/1938.

⁶ Spraw. Sten. z posiedzenia Sejmu – 4 XI 1920 r. (L. Czerniewski); ibidem – 4 VI 1928 r. (F. Zieliński); Ks. Dr A. M. (Antoni Marchewka), *Rodzina, Kościół i Państwo wychowawcami młodzieży*, „Polonia” (Pol.), nr 2910/1932.

skimi. Winno ono skupiać się głównie na formowaniu woli, bez której nie sposób moralnie postępować⁷.

Związani z sanacją ks. Szczepan Szydelski oraz ks. Jan Czuj sugerowali (1932 r.) szersze pojęcie – wyrobienie religijne, które obejmowało całość wewnętrznego formowania człowieka. Ich zdaniem było to coś więcej niż wychowanie religijne, bo mieściło się w nim także wyrobienie moralne, gdyż nie ma religii bez moralności⁸.

Endecja używała terminu „wychowanie katolickie” (1931 r.), które *winno oddziaływać integralnie na wszystkie elementy życia duchowego człowieka: wolę, intelekt, uczucie, zmysł estetyczny*. W miarę narastania jej związków z katolicyzmem coraz mocniej akcentowała niezbędny prymat katolicyzmu w wychowaniu moralnym, bo tylko on wskazuje ludziom kierunek i sens życia. Wszelako można już mieć wątpliwości, czy dotyczyło to wychowania narodowego w ogóle, co zresztą (pomijając narastający polityczny ekstremizm „młodych”) stało się przyczyną wstrzeźliwości wielu kół katolickich wobec endeckiej koncepcji wychowawczej⁹.

Priorytet wychowania religijnego w duchu katolickim uznawały za oczywisty środowiska konserwatywne, gdyż tylko religia miała absolutną wartość w życiu człowieka¹⁰. Warto też przywołać wstrzeźliwsze głosy z tego kręgu, noszące piętno antyklerykalizmu, które uważały, iż prymat wychowania religijnego w historii Polski prowadził do dominacji modelu jezuickiego, fatalnie zapisanego w dziejach I RP. Dlatego wyżej stawiano dominację wychowania państwowego¹¹.

Jednak trafnie podsumowywała ten problem wypowiedź Karola Górskiego (1936 r.), że w Polsce wielu nie rozumiało istoty wychowania katolickiego i określało tym terminem formy mało z nim związane, np. wychowanie charakteru i wychowanie tzw. autorytatywne¹². Stąd, moim zdaniem, mała czytelność wielu dyskusji, choć ich uczestnicy posługiwali się tymi samymi terminami.

WYCHOWANIE PAŃSTWOWE

Potrzeba wychowania państwowego była powszechnie doceniana, już choćby dlatego, że państwo polskie nie istniało w świadomości kilku generacji Polaków, a zatem odpowiednia formacja obywatelska, niwelująca zgubne w tej materii skutki niewoli narodowej, miała kluczowe znaczenie dla istnienia i rozwoju II RP. Szczególnie wiele rozważań na ten temat przyniosły lata 30. wraz ze sporem wokół sanacyjnego modelu wychowania państwowego. Pojawiały się wtedy spore różnice, co powinno być zasadniczym punktem odniesienia powinności obywatelskich – naród czy państwo¹³.

⁷ J. Ścieszński, *Postulaty Kościoła względem wychowania państwowego*, AK, t. 35/1935. Kilka rozumień wychowania moralnego prezentuje np. D. Kozłan, *Chrześcijańska myśl wychowawcza...*, s. 15–16.

⁸ Spraw. Sten. z posiedzenia Sejmu – 26 II 1932 r.

⁹ S. Miłkaszewski, *O roli duchowieństwa*, MN, nr 35/1931; S. Cywiński, *O hierarchię czynników wychowawczych*, ibidem, nr 26/1931; S. Klika, *Myśl edukacyjna Narodowej Demokracji w latach 1918-1939*, Kraków 1997, s. 109–111.

¹⁰ W. L. Jaworski, *Uniwersalizm i nauczanie*, „Czas”, nr 298/1925; Spraw. Sten. z posiedzenia Sejmu – 21 II 1936 r. (A. Tarnowski).

¹¹ J. K. Targowski, *Wychowanie państwowe w Polsce wczoraj i dziś*, „Zrąb”, nr 5/1931.

¹² K. Górski, *Wychowanie personalistyczne...*, s. 13–14, 98–99. Np. jeden z autorów „Ateneum Kapłańskiego” za główny cel wychowania religijnego uważał formowanie charakteru: P. Czaplak, *Z psychiki naszego ludu*, AK, t. 13/1916.

¹³ Zob. K. Jakubiak, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, red. W. Wojdyło, Toruń 1999, s. 91–99.

Zdaniem Kościoła (1934 r.) wychowanie państwowe to fragment wychowywania zewnętrznego dążącego do uformowania dobrego obywatela. Stąd państwo mogło wymagać np. znajomości obowiązków obywatelskich i narodowych, pewnego wyrobienia kultury moralnej, umysłowej oraz fizycznej. W tym zakresie winno ingerować w wychowanie i nauczanie, ale przede wszystkim dawać poparcie dla rodziny i Kościoła formujących dobrego człowieka¹⁴.

Ludwik Skoczylas sądził (1936 r.), że podstawą wychowania państwowego winno być wyrobienie szacunku dla autorytetu, który zastępuje Boga na ziemi. Wymagało to, pod groźbą grzechu, uformowania posłuszeństwa dla przełożonych, jako jednego z podstawowych obowiązków człowieka jako jednostki społecznej. Ale też przełożeni winni sprawować swoje urzędy dla dobra powierzonych im ludzi¹⁵. Wydaje mi się to podejściem jednostronnym i chyba zważywszy okres, z którego pochodziła wypowiedź – koniunkturalnym.

W wychowaniu obywateli należało zdaniem prawie wszystkich kręgów katolickich kłaść większy nacisk na obowiązki, a nie prawa, aby każdemu obowiązkowi odpowiadało uprawnienie. Człowieka trzeba wychowywać do wolności i odpowiedzialności. Szczególnie zachowawcy akcentowali, że obywatela należy kształcić w szacunku dla władzy państwowej, ale musiała ona opierać się na moralności chrześcijańskiej, co dawało swego rodzaju „złoty środek” między skrajnym poddaniem jednostki państwu a indywidualizmem¹⁶.

Także „starzy” endecy sygnalizowali w latach 30., mimo krytyki demoliberalizmu, konieczność wychowania obywatela do aktywności i samodzielności w państwie, do czego nieodzowna była odpowiednia dawka wolności oraz praw, nienaruszalna przez aparat władzy. Wtedy podporządkowanie się władzy miałoby charakter dobrowolny, moralny, a nie narzucony przymusem fizycznym, co prawda niezbędnym w życiu państwa, ale zbyt ochoczo nadużywany. Prowadziło to często do gwałcenia przyrodzonych praw nadanych człowiekowi przez Boga, a także do formowania ludzi uległych i biernych¹⁷.

Wiara w moc przymusu fizycznego widoczna była zwłaszcza w kręgach „młodych” nacjonalistów oraz narodowych radykałów (jako element szerszego procesu radykalizacji myślenia politycznego tak młodej generacji, ale też części starszej), a towarzyszyła ona ekstremistycznym zamierzeniom przebudowy państwa i narodu. Jednak nawet przy nieustannym akcentowaniu potrzeby dyscypliny i hierarchii „młodzi” widzieli, iż dla dobra państwa i narodu konieczna była w zasadzie przynależność człowieka do świata ludzi wol-

¹⁴ S. Podoleński, *Kościół a szkoła*, PP, t. 186/1930; J. Ścieszński, *Wychowanie państwowe w świetle zasad nauki katolickiej*, AK, AK, 34/1934; L. Bazylewska, *Zadania wychowawcze państwa*, „Prąd”, nr 6/1935.

¹⁵ L. Skoczylas, *Szkoła jako czynnik wychowania moralnego*, w: *Katolicka Myśl Wychowawcza...*, s. 159–160.

¹⁶ A. Hlond, *O chrześcijańskie zasady życia państwowego*, „Przegląd Katolicki” (PK), nr 18/1932; E. Ropp, *Prawo, człowiek, społeczeństwo*, „Nasza Przyszłość” (NP.), t. XLI/1934; Autorytet i liberalizm, „Czas”, nr 4/1936; To jest prawdziwy konserwatyzm, ibidem, nr 112/1937; W. Korfanty, *Kryzys państwowy*, „Odnowa”, nr 1/1937; I. Czuma, *Państwo sowieckie*, „Prąd”, nr 2/1938; J. Sałamaucha, *Zagadnienie przymusu w życiu społecznym*, ibidem, nr 3/1939; M. Jaskólski, *Kaduceus Polski. Myśl polityczna konserwatystów krakowskich*, Warszawa–Kraków 1990, s. 204–211; W. Mich, *Polscy konserwatyści*, w: *Więcej niż niepodległość. Polska myśl polityczna 1918–1939*, red. J. Jachymek, W. Paruch, Lublin 2001, s. 46.

¹⁷ I. Chrzanowski, *Okolo wychowania narodowego*, Warszawa 1932, s. 56; Interes państwa a dobro powszechne, Pol., nr 3051/1933; R. Rybarski, *Nacjonalizm a ludzie automaty*, „Gazeta Warszawska” (GW), nr 126/1934; R. Wapiński, *Świadomość polityczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 1989, s. 330–331.

nych, a nie niewolników, co można tłumaczyć łagodzącym wpływem deklarowanego katolicyzmu¹⁸.

Wszelako opinię chyba wszystkich nurtów odwołujących się do katolicyzmu wyrażała teza (1933 r.) *wychowanie państwowe, dbając o przyzwyczajenie dla służby dla państwa, musi również wyrobić przekonanie, że podstawą tej służby jest moralne prawo, przyrodzone i objawione. (...) Wychowanie państwowe musi utrzymać prymat wartości religijnych i moralnych*. W polskim przypadku oznaczało to dominację moralności katolickiej, bo każde tego typu wychowanie musi uwzględniać specyficzne cechy określonego organizmu państwowego¹⁹.

Zdaniem wybitnego niemieckiego pedagoga Friedricha W. Foerstera wychowanie obywateli najpełniej kształtowało chrześcijaństwo, bo wyzwalało ich z egoizmu, rozbudzało sumienie, tworzyło wewnętrzny ład duchowy w człowieku, który był fundamentem wychowania politycznego²⁰. Ład zewnętrzny w życiu zbiorowym wywodził się dla chrześcijańskich demokratów z ładu wewnętrznego, z dobrego życia moralnego człowieka, opartego o chrześcijaństwo²¹. Dla narodowców ten wysoki poziom etyki i kultury wynikał nie tylko z moralności chrześcijańskiej, hamującej ludzki egoizm na rzecz miłości bliźniego, uspołeczniającej człowieka, lecz również z idei narodowej, sprzyjającej także rozwojowi uczuć społecznych²².

Wydaje się, iż wychowanie państwowe mogło nie tylko uczyć szacunku i posuszeństwa dla państwa i władzy, ale też sprzyjać czynnemu i twórczemu udziałowi obywateli w życiu wspólnoty politycznej. Dlatego należało formować umiejętność wpływania katolików na życie publiczne, kreować typ bojownika katolickiego, pełnego niezłomności oraz twardości w walce, co z kolei warunkowało przemożną rolę religii i moralności katolickiej w życiu państwa, uczynienie go chrześcijańskim, a zwalczanie zła i laicyzmu²³.

Wreszcie celem wychowania państwowego winno być wg opinii abpa Józefa Bilczewskiego z początków niepodległości wyłonienie, spośród młodej generacji ludzi, którzy staną się prawdziwą elitą rządzącą, nową arystokracją ducha, cnoty i osobistej zasługi, by dźwignąć cały naród, wszystkich obywateli i grupy społeczne na szczyty moralne, co stworzy prawdziwą demokrację²⁴.

¹⁸ K. Kawalec, *Narodowa Demokracja wobec faszyzmu 1922–1939. Ze studiów nad dziejami myśli politycznej obozu narodowego*, Warszawa 1989, s. 65–67, 109; Idem, *Spadkobiercy niepokornych. Dzieje polskiej myśli politycznej 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 2000, s. 233–236.

¹⁹ J. Niechobrzecki, *To i owo na temat wychowania*, LK, nr 11/1928; O wychowanie państwowo-obywatelskie, ibidem, nr 14/1933; ax., *Wychowanie państwowe*, „Głos Narodu” (GN), nr 44/1931; *Wychowanie państwowe i narodowe*, „Prąd”, nr 3/1933; L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, wyd. 2, Warszawa 1929, s. 395; Stanisław Kr., *O ideałach wychowawczych*, MN, nr 46/1929; W. Zadzka, *Z pedagogiki sanacyjnej*, ibidem, nr 22/1931; Spraw. Sten. z posiedzenia Sejmu – 20 II 1933 r. (S. Dąbrowski).

²⁰ F. W. Foerster, *Etyka a polityka*, Lwów 1926, s. 62–63, 105–116; D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza...*, s. 100, 118–119, 121.

²¹ Wróćmy do źródeł odrodzenia moralnego, „Prawda”, nr 78/1926; W. Korfanty, *Rozmyślenia – Katolicyzm jako zasada ładu*, Pol., nr 3623/1934.

²² W. M. Borowski, *Wychowanie narodowe*, wyd. 2, Warszawa 1922, s. 17–19, 142–143.

²³ E. Matzel, *Demokracja a katolicyzm*, PP, t. 141–142/1919; W. M. Borowski, *Wychowanie narodowe...*, s. 59; J. Świąder, *Chleba naszego powszedniego*, LK, nr 5/1928; J. Czarniecki, *Katolicyzm a polityka*, NP., t. VIII/1931; K. Kowalski, *Kościół katolicki a inteligencja*, Gniezno 1932, s. 25; J. Święcicki, *Krytyka Manifestu*, „Pax”, nr 4/1934; E. Kosibowicz, *Sprawy Kościoła*, PP, t. 213/1937; J.K., *Katolik jako obywatel państwa*, „Przewodnik Społeczny” (PS), 1937, s. 176–178; W. Sobąński, *Katolicyzm a polityka*, „Czas”, nr 299/1937.

²⁴ J. Bilczewski, *Listy pasterskie, kazania i mowy okolicznościowe*, Lwów 1924, t. III, s. 235–237, 268–269, 367–368.

Pod koniec lat 30. przebijają się jednak w bardziej zachowawczych kręgach katolickich przekonanie artykułowane przez Henryka Dembińskiego, że tylko wychowanie społeczeństwa na zasadach chrześcijańskich, kreujące w człowieku potrzebę nieustannej pracy nad własnym doskonaleniem się przez poświęcenie dla dobra innych, stworzy obywatela dojrzałego do prawdziwej demokracji, która na razie nie mogła w Polsce funkcjonować²⁵. Zatem należało wprawdzie obywateli do demokracji wychować, tyle że mogło to potrwać wiele lat, a poza tym, jak to zrobić w warunkach systemu autorytarnego. Nad tym Dembiński niespecjalnie się zastanawiał, co może sugerować, iż jego postawa mogła być typowa dla niechętnych demokracji reprezentantów wpływowych kręgów katolickich.

Na ogół trafnie dostrzegano w pierwszej dekadzie niepodległości niską świadomość obywatelską większości Polaków, co było także skutkiem generalnie słabego poziomu oświaty oraz wychowania, obok zaszłości okresu zaborów i społecznej biedy. Wszelako zarówno diagnoza, jak niezbędna terapia w tej sferze mocno dzieliły poszczególne nurty myśli politycznej. Jednak bez wciągnięcia mas do współodpowiedzialności za państwo nie mogło być ono ani trwałe, ani stabilne. Tym większą rolę przypisywano dobremu wychowaniu państwowemu, ale winno ono mieć odpowiedni zakres oraz wsparcie²⁶.

Rządy sanacyjne nie przyniosły dla większości nurtów katolickich polepszenia tej sytuacji. Dostyc powszechnie artykułowano natomiast wtedy obawę, obserwując zresztą teorię i praktykę wychowania państwowego w sanacyjnym wydaniu, że nadmierna rola państwa w wychowaniu krępuje samodzielność, swobodę działania oraz powoduje opór tak wychowawców, jak wychowanków. Stosowany zbyt często administracyjny przymus i presja deprawuje w istocie obywateli i osłabia ich odpowiedzialność za państwo. Stąd formuje zazwyczaj postawy serwilistyczne lub buntownicze. Szczególną irytację kół katolickich opozycyjnych wobec sanacji budził kreowany w sanacyjnej wersji wychowania państwowego kult Piłsudskiego, stosujący niekiedy religijne wręcz chwytły. Konsekwencją takiej polityki wobec młodego pokolenia było zagrożenie demoralizacją całego społeczeństwa przez łamanie charakterów, niszczenie wolności i niezależności człowieka, robienie z młodzieży pretorianów reżimu. Te dążenia monopolistyczne wychodzą z błędnej w świetle nauki katolickiej koncepcji o absolutnej suwerenności państwa. Wreszcie niebezpieczne było utożsamianie państwa z rządem, co przekształcało wychowanie państwowe w wychowanie rządowe albo partyjne²⁷.

²⁵ H. Dembiński, *Kryzys demokracji*, Lwów 1939, s. 23.

²⁶ S. Lenartowicz, *Nowa potęga*, „Praca”, nr 141/1920; Od redakcji, „Przegląd Wszechpolski” (PW), nr 1/1922; O myśl konserwatywną, „Dziennik Poznański” (DP), nr 238/1922; U wrót Nowego Roku, ibidem, nr 1/1926; W. Biega, Zagadnienie pracy, „Hasło”, nr 7/1924; Obraz nędzy moralnej, LK, nr 47/1925; „Kryzys” demokracji i parlamentaryzmu, GN, nr 4/1926; F. Mirek, *Idea odpowiedzialności w życiu społecznym*, wyd. 2, Katowice 1926, s. 22–23; J. Żółtowski, *Moje wspomnienia*, Biblioteka Narodowa (BN), Rkps, sygn. 10254, s. 324–325; F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873–1925*, Wrocław 1974, s. 70–71.

²⁷ J. Piwowarczyk, *Współczesne kierunki społeczne*, Kraków 1927, s. 89–90; Ks. Dr. K., *Państwo a wychowanie i nauczanie dzieci*, PK, nr 18/1928; Nie lekceważyc demokracji, „Prawda”, nr 262/1928; Z. Wądołowski, *Państwo a szkoła*, ibidem, nr 4/1930; K. Jędrzejewski, *Wychowanie i wykształcenie mas*, „Prąd”, nr 11/1931; L. Skoczył, *Szkoła jako czynnik wychowania moralnego*, PP, t. 212/1936; W. Z., P. minister oświaty o nauczycielstwie, GN, nr 176/1932; A. Ordęga, *Główne cele polityki szkolnej obozu majowego*, „Odnova”, nr 11/1936; Z. Kaczyński, *O naprawę obyczajów*, ibidem, nr 13/1936; S. Dąbrowski, J. Kornecki, *W sprawie reformy ustroju szkolnego i zasad wychowania publicznego. Przemówienia wygłoszone w Sejmie dnia 26 lutego 1932 r.*, Warszawa 1932, s. 20–25; Kult wielkich ludzi, „Kurier Poznański” (KP), nr 128/1932; Obóz „państwowy” i „państwowe wychowanie”, ibidem, nr 296/1932; J. Lubelski, *Etyka katolicka. Podręcznik do szkół średnich*, Tarnów 1929, s. 142; K. Kawalec, *Spadkobiercy niepokornych...*, s. 187.

Skoro wychowanie państwowe miało za podmiot konkretne państwo, to przecież II RP uchodziła za katolicką i narodową. Tym samym musiał on uznać prymat etyki katolickiej dominującej wśród narodu. Tymczasem zdaniem chadecji z początku lat 30. sanacja wykazywała niechętny stosunek i do religii, i do wychowania religijnego²⁸. Stąd zdziwienie, że ich wółwyznawcy w obozie rządzącym firmują próby narzucania społeczeństwu jednego politycznego światopoglądu, faworyzującego rządzącą grupę, dzielącego społeczeństwo na uprzywilejowanych i pogardzane masy obywateli, w dodatku mało katolickiego²⁹.

Przecież celem wychowania państwowego powinno być wedle W. Korfantego (1930 r.) wpojenie wszystkim obywatelom przekonania, że państwo jest ich wspólną własnością i odpowiedzialnością, a każdy może w tym państwie wspinać się na wyższe szczeble elity władzy, bo wtedy daje to gwarancje i wolności obywatelskiej, i prawdziwego posłuszeństwa władzy³⁰. Natomiast sanacja oraz obóz narodowy (głównie jego młoda część) oraz rozłamowcy z ONR w latach 30. eksponowali przede wszystkim konieczność uległości, dyscypliny, poddania się władzy, gorliwego wypełniania obowiązków, wręcz bojowość, jako wzór wychowania państwowego. Jego celem staje się wyłonienie rządzącej elity, choć oba te obozy dzielił zaciekły spór o jego charakter³¹.

Formuła lansowanego w tych obozach elitaryzmu budziła opory wielu środowisk katolickich, ale znajdowała w zasadzie akceptację wśród zachowawców. Jednak wśród prosanacyjnych konserwatystów, dla których jednostka w najważniejszych sferach życia musiała podporządkować swoje myśli i działania idei dobra państwowego, bo stanowiła jedynie część pewnej całości, narastały w połowie lat 30. wątpliwości, czy promowana przez część (lewicę i pułkowników) obozu rządzącego wizja odpowiadała temu celowi. Dostrzegano lansowanie treści politycznych, etatyzację, uzależnienie człowieka od państwa, zawłaszczanie państwa przez jedną grupę, odbieranie uprawnień rodzinie i Kościołowi.

Zresztą także wśród konserwatystów pojawiały się głosy, że pod hasłem prymatu wychowania państwowego większość sanacji walczy nie tylko z endecją i wychowaniem narodowym, lecz także próbuje szerzyć filoateizm oraz indyferentyzm religijny. Wielu sanacyjnych luminarzy wychowania państwowego ignorowało w sposób typowy dla religijności polskiej inteligencji znaczenie wychowania katolickiego, gdy tymczasem winno ono być podstawą wychowania religijnego oraz moralnego oraz być uzupełnieniem wychowania rodzinnego. Przecież uczucie miłości do państwa stało w przyczynowym związku z silnym uczuciem religijnym, tworzyło wiarę w praworządność i autorytet jako podstawy współżycia ludzi w państwie. Wtedy zresztą można stworzyć stabilny ustrój państwa. Prawidłowe wychowanie państwowe *nie może się kłócić z innymi „wychowaniami” – jest bowiem niezbędnym pierwiastkiem każdego*. Tylko w ten sposób uzdrowi się jego koncepcję i realizację w II RP, a wtedy można marzyć o wychowaniu *porządnego człowieka*. Dlatego z uznaniem przyjęto ewolucję koncepcji wychowania

²⁸ Ax., „Wychowanie państwowe”, GN, nr 44/1931; I. Pannenkowa, *Co to jest wychowanie państwowe?*, Warszawa 1932, s. 12–13; Spraw. Sten. z posiedzenia Sejmu – 27 II 1932 r. (W. Bitner).

²⁹ B. Jaworski, *Lokajskie dusze*, „Prawda”, nr 220/1928; L. Radziejowski, *O ducha wychowania młodzieży*, PK, nr 16/1932; R., *O pokój Boży*, „Dzwon Niedzielny”, nr 19/1934.

³⁰ Wuka (Wojciech Korfanty), *Na froncie nic nowego*, Pol., nr 1882/1930; Idem, *Powyboreczy rachunek sumienia*, ibidem, nr 1885/1930.

³¹ M. Śliwa, *Polska myśl polityczna I połowie XX wieku*, Wrocław 1993, s. 111; S. Kilian, *Myśl edukacyjna Narodowej Demokracji w latach 1918–1939*, Kraków 1997, s. 105–107; W. Paruch, *Obóz pilsudczykowski (1926–1939)*, w: *Więcej niż niepodległość...*, s. 118–119.

państwowego, doceniania roli Kościoła i rodziny w wychowaniu oraz wzmianki o narodzie w myśli OZN³².

Wreszcie wiele obaw wśród środowisk katolickich opozycyjnych wobec sanacji rozdziła mglistość koncepcji wychowania państwowego, bo trudno dopatrzeć się w nim jakiejś spójnej ideologii. Irena Pannenkowa mówiła wręcz (1932 r.) z wyraźną przesadą o frażesach i scholastyce, co dowodziło rzekomo nie tylko pustki myślowej mentorów sanacyjnego wychowania państwowego, ale wskazywało wprost na koniunkturalizm polityczny³³. W efekcie stwierdzały środowiska katolickie sympatyzujące z obozem narodowym (1934 r.) *nie bardzo jest jasne, jak dotąd, czym się to wychowanie państwowe ma różnić nie tylko od religijnego czy obywatelskiego, ale po prostu – powiedzmy – od wychowania bezprzymiotnikowego*³⁴.

Dominującą rolę państwa narodowego w wychowaniu lansowało środowisko narodowo-radykalne, postulując pełny monopol Organizacji Polityczno-Wychowawczej. Metoda wychowawcza odwoływała się do militarnych odniesień. Stale mówiono o konieczności służby, hierarchii, poddania się przełożonym, a coraz mniej o wolności i twórczości obywatela. Im mniej w wychowaniu obywateli wolności i odpowiedzialności, tym większa konieczność zewnętrznego przymusu oraz rola państwa. Odrzucając równość ludzi opowiadano się za koncepcjami rządów narodowej elity, której wyłonieniu miał służyć cały system edukacji. Współgrało to z koncepcjami pełnego podporządkowania jednostki narodowi i państwu, pojawiającymi się tam na tle kwestionowania całego dorobku myśli XIX w.³⁵. Zdaniem większości kół katolickich koncepcje narodowych radykałów miały mało wspólnego z zasadami wiary, a prędeż wykazywały pokrewieństwo z wzorcami totalitarnymi.

Najlepsze dla sanacji byłoby wychowanie państwowe w postaci harmonijnej syntezy wychowania religijnego, narodowego i obywatelskiego³⁶. Wizja takiej syntezy, ale wychowania religijnego, narodowego i państwowego, z dokładniej taką hierarchią, występowała u L. Skoczylasa (1936 r.). Dla niego *wydaje się koniecznym zespolenie ideału narodowego i państwowego z katolickim. Dzieje Polski pouczają nas, że ilekroć zespolenie tych ideałów następowało, tylekroć dawało to w rezultacie najwyższe wzmocnienie twórczych sił narodu i państwa*³⁷.

³² W. Charkiewicz, *Walka „wychowania” z wychowaniem*, „Słowo”, nr 72/1935; Rezolucja Rady Naczelnej Zjednoczenia Zachowawczych Organizacji Politycznych, ibidem, nr 145/1934; Wychowanie „porządne człowieka”, „Czas”, nr 257/1935; Wychowanie młodzieży winno być oparte na ideałach chrześcijaństwa oraz uczuciach patriotycznych, ibidem, nr 320/1938; Częściowy postęp, ibidem, nr 68/1939; Z. L., *Państwowa szkoła*, DP, nr 251/1929; A. Chrzęszczyński, *Od sejmowładztwa do dyktatury. Studium polityczno-porównawcze*, Warszawa 1930, s. 164–165; M. Śliwa, *Polska myśl polityczna...*, s. 124; W. Paruch, *Religia i Kościół rzymskokatolicki w myśli politycznej obozu piłsudczykowski w latach 1926–1939*, w: *Religia i Kościół rzymskokatolicki w polskiej myśli politycznej 1919–1993*, red. J. Jachymek, Lublin 1995, s. 118.

³³ Por. I. Pannenkowa, *Co to jest wychowanie państwowe?* Warszawa 1932.

³⁴ Władze szkolne wobec Kościoła, „Gazeta Kościelna” (GK), nr 20/1934.

³⁵ T. Gluziński, *Odrodzenie idealizmu politycznego*, Warszawa 1935, s. 31–43; B. Piasecki, *Duch czasów nowych a Ruch Młodych*, Warszawa 1935, s. 9, 45–48; W. Wasutyński, *Naród rządzący*, Warszawa 1935, s. 39–41; S. Kilian, *Myśl edukacyjna...*, s. 122–126. Podobne koncepcje, choć mniej drastyczne, pojawiały się także wśród „młodych”, np. J. Drobnika, ewoluującego wówczas ku sanacji; M. Marszał, *Włoski faszyzm i niemiecki narodowy socjalizm w poglądach ideologów Narodowej Demokracji 1926–1939*, b. m. w. 2001, s. 169.

³⁶ J. K. Targowski, *Wychowanie państwowe w Polsce wczoraj i dziś*, „Zrąb”, nr 5/1931.

³⁷ L. Skoczylas, *Szkoła jako czynnik wychowania moralnego*, PP, t. 212/1936; M. Sopoćko, *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*, Warszawa 1937, s. 6–7.