

WYCHOWANIE NARODOWE

Dla omawianych nurtów myśli politycznej najważniejszym społecznym środowiskiem wychowawczym był naród. Stąd powszechna akceptacja dla idei wychowania narodowego, przy istotnych rozbieżnościach dotyczących jego kształtu. Szczególnie endecja poświęcała dużo uwagi temu wychowaniu, czyli, jak tłumaczyła – formowaniu dobrego Polaka przez następujące czynniki wychowawcze – Kościół, państwo, szkoła, rodzina, stowarzyszenia, organizacje społeczne, ukazane w konwencji „instytucji narodowych”. Najprościej mówiąc, celem tego wychowania było uczynienie z młodzieży pełnych członków narodu, twórczo pracujących na jego rzecz, organicznie wcielonych do tej wspólnoty, co w sumie decyduje o jej sile³⁸.

Obszerniej ten wątek wyjaśniał jeszcze na początku lat 20. L. Zarzecki, który w sposób typowy dla nacjonalizmu polskiego widział naród jako wartość duchową, a celem wychowania narodowego było uformowanie go w duszach Polaków, stworzenie osobowości narodowej, podstawowego wzorca wychowawczego. System wychowania winien formować podporządkowanie jednostki woli zbiorowej narodu, oparte o moralną konieczność i poświęcenie. Idea narodowa zawarta w treściach wychowania narodowego miała pobudzać do troski o duchowy i materialny status narodu, do walki o wykonywanie jego zadań cywilizacyjnych. Uformowanie tego ducha w człowieku nie było możliwe bez wiary, gdyż osobowość narodu buduje się na tle wiary w wyższe wartości, w Boga, co najlepiej widać w katolicyzmie. Taką ideą powinna być wyższa zasada moralna. Wychowanie narodowe nie oparte o religię wisiało w powietrzu, niezdolne zwalczyć egoizm w duszy ludzkiej, wyradzało się w ciasny i wąski nacjonalizm, szowinizm narodowy. Z drugiej strony tylko przez miłość ojczyzny powstaje środowisko rozwoju wyższych uczuć moralnych³⁹.

Krótko rolę religii tłumaczył program Stronnictwa Narodowego z 1928 r. ogłaszając, że wychowanie narodowe *ma za cel kształcenie charakteru i umysłu młodych pokoleń na podstawach cywilizacji polskiej, pielęgnowanie w nich ducha religijnego, budzenie poczucia obowiązków obywatelskich oraz wszechstronne przygotowanie do ich spełnienia*⁴⁰.

Wtedy, moim zdaniem, istniało realne zagrożenie wykorzystania religii jako narzędzia dla celów narodowych, bo wychowanie religijne zawierało się w narodowym, które aspirowało do wpływania na całego człowieka. Zatem wychowanie narodowe nie kwestionowało ważkiej roli religii katolickiej, ale patrzyło na nią przez pryzmat swej naczelnej idei, czyli dobra narodu polskiego. Przydawało to cech chrześcijańskich wychowaniu narodowemu. Wtedy jego zadaniem, wg Ignacego Chrzanowskiego (1932 r.), winno być *pomnożenie i wzmożenie religijno-moralnych wartości narodu*⁴¹.

³⁸ Z. Wasilewski, *Polska myśl wychowawcza*, MN, nr 49/1925; F. Kozłowski, *O istocie wychowania narodowego*, ibidem, nr 47/1930; *Wychowanie narodowe i... "państwowe"*, GW, nr 121/1931.

³⁹ L. Zarzecki, *O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej*, PW, nr 5/1922; nr 10/1922; Idem, *Wychowanie narodowe...*, s. 290, 341, 347, 389; W.M. Borowski, *Wychowanie narodowe...*, s. 142–145, 197, 233; F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna...*, s. 116–117, 124–125, 132–134; 137–138; F. W. Araszkievicz, *Ideaty wychowawcze...*, s. 100; S. Kilian, *Myśl edukacyjna...*, s. 15, 19; E. Maj, *Związek Ludowo-Narodowy 1918–1939. Studium z dziejów polskiej myśli politycznej*, Lublin 2000, s. 181.

⁴⁰ Program Stronnictwa Narodowego, Warszawa 7 października 1928 r., w: *Programy partii i stronnictw politycznych...*, s. 43.

⁴¹ I. Chrzanowski, *Okolo wychowania...*, s. 9–10, 46; A. Wojtas, *Nurt etyczny wychowania społecznego w Polsce*, w: *Polityka a wychowanie. Szkice z historii wychowania społecznego w Polsce*, red. A. Wojtas, Toruń 1994, s. 34; D. Kozmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza...*, s. 53–55; S. Kilian, *Myśl edukacyjna...*, s. 34–35.

Były jednak i głosy „starych”, prezentujące prymat wychowania religijno-moralnego nad narodowym, ale znowu przy założeniu, że wychowanie narodowe uzyskiwało chrześcijański placet, bo ożywiał je uznany przez Kościół patriotyzm, jedność i ład łączące ludzi tej samej ojczyzny. W ten sposób dobry chrześcijanin zostawał zarazem dobrym patriotą⁴². Zadaniem tego wychowania było uformowanie odpowiedniego wzorca osobowego „nowoczesnego Polaka”, człowieka energicznego i sprawnego, o wysokim stopniu godności i moralności osobistej oraz świadomości narodowej. Wartość tego „zdobywcy” umacniało zdyscyplinowanie i gotowość do poświęceń. Niewątpliwie miało to swój związek z ideałem wychowawczym chrześcijanina, ale trzeba pamiętać, że ta korelacja byłaby wykorzystana w interesie narodu, który nie zawsze musiał się pokrywać z dążeniami religii katolickiej oraz Kościoła⁴³.

Odmienną wizję prezentowało środowisko narodowo-radykalne. Rozumiało ono inaczej istotę wychowania narodowego. *Nowoczesne wychowanie narodowe w najszerszym tego słowa znaczeniu posiada tendencje totalne, to znaczy dąży do jak najwszechstronniejszego, jak najgłębszego objęcia swego przedmiotu – jednostki ludzkiej, do jak najbliższego zespolenia jej z narodową wspólnotą.* Tym samym celem wychowania staje się formowanie całego człowieka, jego woli, uczuć i umysłu. Sądzę, że konkurencja z wychowaniem katolickim wydawała się oczywista, choć ONR nieustannie powoływał się na swoją wierność religii. Zasadniczą ideą wychowawczą miała być idea narodowa przepojona katolicyzmem, bo wtedy naród charakteryzowałaby pożądana monoideowość (jeden etos i jedna prawda realizowana w bezkompromisowy i totalny sposób). Ten pogląd korelował z wizją narodu i nacjonalizmu głoszoną przez to ugrupowanie. Do tego wychowanie miało być poddane w pełni monopolowi państwa w postaci OPW. Więcej – dla wielu (np. Wojciech Wasiutyński, Marian Reutt) ta organizacja miała przypominać struktury militarne oraz lansować taki ideał wychowawczy, co odpowiadało modelowi wojującego katolicyzmu realizowanemu przez koła narodowo-radykalne.

Omawiane środowisko nie ukrywało sporej skłonności do stosowania przymusu zewnętrznego, niwelacji roli jednostki w życiu narodowym, a zatem i w wychowaniu, co chadacy nazywali ideałem *skoszarowanego żołdactwa*. Wychowanie miało uczyć podporządkowania się wodzowi, hierarchii i dyscypliny, jednak zbytnio kojarzyło się ze zwykłym służalstwem i niewolnictwem. M. Reutt szedł w ekstremizmie dalej, gdyż promował nawet konieczne, jego zdaniem, wątki socjaldarwinowskie w wychowaniu narodowym. Widać tu raczej typowe dla systemów totalitarnych dążenia do wychowania nowego człowieka. Tym samym albo naiwnie, albo cynicznie brzmiały tezy J. Mosdorfa, iż monopolizacja wychowania przez OPW nie zagraża pełni praw należnych rodzinie i Kościołowi⁴⁴. R. Dmowski przestrzegał natomiast „młodych”, że militaryzacja życia i wychowania prowadziła do uwiadu ludzkiej myśli, bo jeśli wszyscy mają myśleć jednako, na komendę, to nie myślą wcale⁴⁵.

Mniej radykalna grupa „ABC” z kolei proponowała wychowanie narodowe jako „harmonijne”, gdzie Kościół, rodzina i szkoła miały pełnić równorzędne funkcje eduka-

⁴² S. Dąbrowski, J. Kornecki, *W sprawie reformy ustroju...*, s. 17–20, 25; S. Kilian, *Myśl edukacyjna...*, s. 70.

⁴³ E. Maj, *Związek Ludowo-Narodowy...*, s. 182–183.

⁴⁴ B. Piasecki, *Duch czasów nowych...*, s. 52–56; W. Wasiutyński, *Naród rządzący...*, s. 48; W. Kwasieberski, *Podstawy narodowo-radykalnej przebudowy szkoły polskiej*, Warszawa 1937, s. 8; *Zasady Programu Narodowo-Radykalnego*, Warszawa 1937, s. 9; J. Mosdorf, *Wczoraj i jutro*, cz. 2, Warszawa 1938, s. 204–205; M. Reutt, *Wychowanie militarne narodu*, Warszawa 1939.

⁴⁵ R. Dmowski, *Pisma*, t. X, Częstochowa 1939, s. 266.

cyjne, a ten pierwszy miał za zadanie przesylić wychowanie etyką katolicką, by chronić je m.in. przed skrajnym nacjonalizmem. Taka współmierność kolidowała jednak z przekonaniem Kościoła, że prymat w wychowaniu należy do niego oraz do wychowania katolickiego⁴⁶.

W relacji wychowanie katolickie a narodowe idealna moim zdaniem byłaby wizja prezentowana przez Stanisława Rymara (1936 r.), wybitnego znawcę tych problemów w obozie narodowym. Dla niego dobre wychowanie winno kłaść nacisk na 2 elementy: wychowanie moralne wg zasad katolickich i wychowanie narodowe polskie⁴⁷. Jednak istotą dyskusji była raczej relacja między nimi, a nie kwestionowanie potrzeby któregoś z nich.

Pojęcie wychowania narodowego występowało również w środowiskach katolickich nieprzychylnych obozowi narodowemu. Korespondowało zresztą z ich wizją narodu. Widziały one (1931 r.), że *wychowanie i kształcenie mas w duchu narodowym to przede wszystkim rozszerzenie i pogłębienie świadomości narodowej, poczucia odrębności i własnych ideałów oraz dróg wiodących do ich realizacji. (...) Naród dla zachowania swego bytu i spełnienia postannictwa, opiera się na najgłębszych podstawach moralno-religijnych i dlatego Kościół rzymsko-katolicki był, jest i będzie najpotężniejszym wychowawcą narodu*. Widać tu chyba jasno prymat wychowania katolickiego nad narodowym, bo tylko porządny, moralny człowiek może być dobrym członkiem narodu. Wyrażało to także tezę o splocie katolicyzmu z nacjonalizmem w II RP, ale przy prymacie katolicyzmu⁴⁸.

Tym samym sądzę, że choć najważniejszy był uniwersalny katolicki ideał wychowawczy, czyli wychowanie katolickie, to jednak takie wychowanie musiało w pewnym (choć dyskusyjnym) sensie uwzględniać moment narodowy, rzadziej państwowy. Zdaniem Jana Kruchty (1939 r.) momenty etniczne wywierały wpływ na pedagogikę katolicką, która nie powinna niwelować wpływów ducha narodu, ale raczej je uszlachetnić i podnieść na wyższy poziom duchowy⁴⁹.

Wizję zbliżającą się wyraźniej do endecji prezentował (1926 r.) inny publicysta, dla którego wychowanie narodowe *podobne jest do rzeki, w którą wlewają się trzy strumienie zasilające ją: strumień wychowania religijnego, społecznego, obywatelskiego*⁵⁰. Niewątpliwie takich wypowiedzi było więcej, ale też emocjonalne i nazbyt polityczne traktowanie wychowania narodowego przez endecję jako przedmiotu rywalizacji z sanacją zmuszało wiele środowisk katolickich do dystansu i niechęci wobec tego pojęcia (także w związku z awersją do nacjonalizmu endecckiego)⁵¹.

⁴⁶ S. Kiliań, *Mysł edukacyjna...*, s. 133. Odmianą wizję hierarchii środowisk wychowawczych w myśli tego ugrupowania prezentuje B. Grot, tłumacząc, że za przyrodzone czynniki wychowawcze uważano Kościół i rodzinę, a państwo miało pełnić wobec nich rolę pomocniczą, co byłoby zgodne z ówczesną wizją katolicyzmu. Towarzystwo temu narzekanie na zbyt małą rolę religii w wychowaniu: Katolicyzm w doktrynach ugrupowań narodowo-radykalnych do roku 1939, Kraków 1987, s. 44–45.

⁴⁷ S. Rymar, *O podstawy wychowania w szkole*, KP, nr 410/1936.

⁴⁸ K. Czaplak, *Z psychiki naszego ludu*, AK, t. 13/1916; K. Jedrzejewski, *Wychowanie i kształcenie mas*, „Prąd”, nr 11/1931; L. Skoczylas, *Szkola jako czynnik wychowania moralnego*, PP, t. 212/1936.

⁴⁹ J. Kruchta, *Nowe kierunki...*, s. 86–87. Taką optykę za charakterystyczną dla polskich środowisk katolickich w latach 30. uważa Michał Strzelecki: Wątki narodowe i państwowe w katolickiej koncepcji wychowania społecznego w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, w: *Wychowanie a polityka...*, s. 129.

⁵⁰ H. Tyszkak, *O wychowaniu i działaniu społecznym*, PS, 1926, s. 1–2.

⁵¹ Np. w czasie II Studium Katolickiego w 1936 r. poświęconego katolickiej myśli wychowawczej nie wygłoszono w ogóle osobnego referatu poświęconego wychowaniu narodowemu, a niektórzy dyskutanci uważali to za dobre rozwiązanie, bowiem istnieje tylko wychowanie religijne, społeczne i państwowe.

Wychowanie narodowe występowało też wśród zachowawców, a miało ono wynikać z potrzeb i dążeń narodu, a nie z jakiejś abstrakcyjnej wiedzy. Ponieważ wokół pojęć narodu i państwa w ich opinii panował w Polsce zamęt, to brak było spójnego ideału wychowawczego w tej dziedzinie. Dla nich wychowanie narodowe musiało być oparte na religii katolickiej, na wartościach wielkich i trwałych, a nie wpajać szowinizm, co czynił obóz narodowy. Z drugiej strony w sposób charakterystyczny dla konserwatystów przywoływano, że należało je także dostosować do realiów życia narodu w niepodległym państwie⁵².

Sporo rozważań o wychowaniu narodowym widać wśród chadeków. Ich zdaniem każdy ideał wychowawczy musiał czerpać z wzorców życiowych w najbliższym otoczeniu dziecka, być realnym i naturalnym, pełnym życia. Stąd winien wyrastać z narodowej gleby, jej cech i potrzeb, co gwarantowało jasność i celowość. Najlepszy typ narodowy, o swoistych cechach duszy i charakteru, winien być wzorem wychowawczym. W praktyce celem było wyrobienie samodzielności myślenia i działania oraz niezależności moralnej, bowiem wtedy Polacy przestaną być narodem ciemnym i łatwym do manipulowania. Jeśli wychowanie narodowe miało formować odpowiedzialność za siebie i naród, to jego podstawą musiało być wychowanie katolickie i pierwsze, i ważniejsze⁵³.

SPÓR O MODEL WYCHOWANIA

W latach 30. toczył się ostry konflikt o prymat wychowania państwowego czy narodowego w dziele kształtowania młodego pokolenia. Wydaje się, że obok niewątpliwych i dominujących kontekstów politycznych miał on równie ważki wymiar dla formowania ideału wychowawczego odrodzonego państwa. Problem leżał jednak także w tym, że ani jeden, ani drugi termin nie został do końca sprecyzowany, a tym sposobem niejasne stawały się relacje między nimi⁵⁴.

Kościół nauczał wielokrotnie, iż udział państwa i narodu w wychowaniu był uprawiony, ale przy uznaniu prymatu wychowania katolickiego. Tylko wtedy wychowa się odpowiednich członków państwa oraz narodu. Jeśli chodzi o wychowanie państwowe, to nie mogło ono głosić prymatu państwa, gdyż interes państwa jest jedynie dobrem najwyższym w sensie ziemskim. Widziano w tym w istocie nawiązanie do hasła skrajnego nacjonalizmu, który za najwyższe dobro uważa naród. Zatem tak lansowana przez endecję dominacja wychowania narodowego, jak i sanacyjna opcja bezwzględnego prymatu wychowania państwowego, w istocie stanowiły poglądy pogańskie, deprecjonujące znaczenie wychowania religijnego, próbujące je sobie podporządkować. Wydaje się, iż omawiane twierdzenia były celowo przejawskawione. Stawały się oczywiste tylko w sytuacji traktowania państwa oraz narodu jako absolutu, ale w realiach lat 30. trudno znaleźć tak jednoznacznie wypowiedzi⁵⁵.

⁵² Zaniehdana dziedzin, DP, nr 75/1927; Dr. L. Dz., dla dobra szkoły polskiej, „Czas”, nr 42/1929.

⁵³ I. Pannenkowa, *Myśli o wychowaniu narodowym*, Lwów 1918, s. 8–9, 35–41.

⁵⁴ H. Konopka, *Spór o oblicze ideowo-polityczne szkoły polskiej 1918–1939*, w: H. Konopka, H. Wójcik-Łagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918–1939*. Zbiór studiów pod redakcją J. Maternickiego, Warszawa 1986, s. 13.

⁵⁵ E. Kosibowicz, *Sprawy Kościoła*, PP, t. 197/1933; Idem, *ibidem*, t. 198/1933; Wychowanie religijne i wychowanie państwowe, „Prąd”, nr 3/1935; L. Bazylewska, *Zadania wychowawcze państwa*, *ibidem*, nr 6/1935; J. Ściesiński, *Postulaty Kościoła względem wychowania państwowego*, AK, t. 35/1935; K. Kawalec, *Spadkobiercy niepokornych...*, s. 180–181.

Co prawda obóz sanacyjny w większości głosił, że wychowanie państwowe nie staje w kolizji z wychowaniem religijnym, ale tylko wtedy, gdy uzna prymat interesów państwa, które nie może faworyzować ani żadnego wyznania, ani związanego z nim systemu wychowawczego⁵⁶. Z czasem bagatelizowanie roli religii w wychowaniu ustało i pod koniec lat 30., gdy całemu obozowi brakowało spójnej ideologii, pojawiają się wpływowe opinie o primacie religii nad wychowaniem narodowym i państwowym, a jej niedocenianie było szkodliwe dla interesów państwa⁵⁷.

Lansowanie przez sanację hasła prymatu wychowania państwowego, deprecjonowanie czy odrzucanie wychowania narodowego, siłą rzeczy najostrzej piętnował obóz narodowy, i to niezależnie do generacyjnych podziałów. Jan Rembieleński (1930 r.) zauważał konflikty między narodem a państwem, czego klinicznym przykładem był zamach majowy. Stąd osobliwie brzmiały hasła wychowania państwowego, szerzone przez obóz, który sam doszedł do władzy łamiąc wszelkie zasady tym państwem rządzące⁵⁸.

Prymat sanacyjnego wychowania państwowego oznaczał dla obozu narodowego dominację bezprogramowości, anarodowości, sztuczności i biurokratyzmu. Zdaniem ND sanacja głosiła nadto antychrześcijańską tezę o statolatryi. Jej celem stała się etatyzacja dusz młodzieży. Lecz walka z wychowaniem narodowym jest niepotrzebna i przegrana z góry. Przeciż wychowania państwowego nie można oddzielać od wychowania w ogóle, w tym religijnego oraz narodowego. Ale też tylko wychowanie narodowe w wydaniu endeckim było zdolne zwyciężyć w tej walce, bo odpowiadało ono w pełni duchowi i tradycji narodu polskiego. Potwierdzało to polityczne w istocie motywacje tej walki⁵⁹. Tylko w wychowaniu narodowym brały harmonijny udział wszystkie czynniki wychowawcze, opierało się ono o zasady trwałe i niezmiennie, gdyż wychowanie polskie mogło być wyłącznie narodowe i katolickie⁶⁰.

Nawiasem mówiąc dopiero pod wpływem praktyki obozu rządzącego po 1926 r. w myśli endeckiej zaczęto przeciwstawiać sobie wychowanie narodowe i państwowe, wcześniej rozróżnienie to nie było ostre. L. Zarzecki twierdził dla przykładu, że kontrola nad wychowaniem narodowym winna leżeć w ręku państwa, bowiem dzięki niemu powstaje i umacnia się narodowy system wychowania⁶¹.

Zatem endecy nie kwestionowali potrzeby wychowania państwowego, lecz domagali się uznania przezeń dominacji wychowania narodowego, bowiem naród jako związek

⁵⁶ W. Gałęcki, *Wychowanie państwowe*, „Oświata i Wychowanie” OW, nr 7/1931; J. Ostrowski, *Kontury idei państwowej*, „Zrąb”, nr 13/1933; W. T. Kulesza, *Koncepcje ideowo-polityczne obozu rządzącego w Polsce w latach 1926–1935*, Wrocław 1985, s. 208. D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza...*, s. 58–61.

⁵⁷ Przemówienie P. Ministra WRiOP prof. dr Wojciecha Świątosławskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 18 lutego 1938 r., OW, nr 3/1938; Przemówienie P. Ministra WRiOP prof. dr Wojciecha Świątosławskiego do młodzieży szkolnej wygłoszone przez radio w dnia 5 września 1938 r., ibidem, nr 8–9/1938; F. W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze...*, s. 245–248.

⁵⁸ J. Rembieleński, *Narodowe...Państwowe...*, MN, nr 3/1930. Także ks. M. Klepacz zauważał sprzeczności między rządami państwem a interesami narodu. Na ogół rządzący zwykli identyfikować swoje interesy z państwem, czemu często sprzeciwia się naród (Duchowieństwo wobec nowoczesnych prądów szkole polskiej, Kielce 1930, s. 172).

⁵⁹ W. Zawadzki, *Z pedagogiki sanacyjnej*, MN, nr 22/1931; S. Dąbrowski, J. Kornecki, *W sprawie reformy ustroju szkolnego...*, s. 20–25; R. Rybarski, *Wychowanie państwowe*, GW, nr 56/1932; Idem, *Polityka w szkole*, ibidem, nr 146/1932; J. Prądzyński, *Rezerwy narodu*, KP, nr 534/1933.

⁶⁰ *Polityka a wychowanie*, GW, nr 102/1931; *Wychowanie narodowe i ... „państwowe”*, ibidem, nr 121/1931; S. Rymar, *Wyjątkowa chwila*, MN, nr 27/1937; L. Radziejowski, *O ducha wychowania młodzieży*, PK, nr 16/1932.

⁶¹ B. Wasiułyński, *Rola opinii*, PW, nr 8/1925; S. Kilian, *Myśl edukacyjna...*, s. 46.

duchowy przewyższa państwo – związek prawny. Przecież tylko silny naród był zdolny stworzyć mocne państwo, tak jak dobry członek narodu może być prawym obywatelem. Do tego państwo polskie jako wielonarodowe musiało się opierać o naród polski. Tym samym wychowanie państwowe zawierało się w narodowym, miało wobec niego charakter służebny. Wreszcie także i wychowanie państwowe winno harmonijnie współgrać z etyką katolicką, która wyznacza narodowi i państwu odpowiednie miejsce w systemie wartości⁶².

Do syntezy wychowania narodowego z państwowym wzywali w ostatnich latach niepodległości prostanacyjni secesjoniści z obozu narodowego, bo jedno od drugiego nie da się odebrać. Nie można wychowywać młodej generacji w negacji idei państwowości, gdy to państwo realizowało szereg zadań nacjonalistycznych. Stąd najlepiej wychowywać młodzież na podstawie narodowej, a zarazem w ścisłym związku z polską państwowością⁶³.

Wpływowe koła katolickie oceniały jako absurdalne przeciwstawianie wychowania państwowego narodowemu. Publicysta „Przeglądu Powszechnego” zauważał (1937 r.), że z całą więc stanowczością trzeba odeprzeć wszelkie próby budowania dla Narodu lub Państwa jakichś konkurencyjnych odrębnych „świętyń”. Istnieć powinno jedno wychowanie narodowo-państwowe. Dla innych, skoro trudno dociec, która z tych społeczności jest ważniejsza – naród czy państwo, obie muszą mieć równy udział w wychowaniu i wzajem się uzupełniać⁶⁴.

Także chadecja uważała za bezsensowne przeciwstawianie wychowania państwowego narodowemu czy odwrotnie. Przecież wartość istnienia państwa tworzył naród, który je powołał do życia i utrzymywał. Tak bezwzględny prymat wychowania narodowego, jak państwowego, to poglądy antychrześcijańskie, których efektem zawsze będzie formowanie człowieka zniewolonego⁶⁵.

Dla niektórych polemistów tylko na gruncie personalizmu katolickiego można przezwyciężyć naturalistyczną antynomię narodu i państwa oraz spory o prymat wychowania. Stąd wychowanie narodowe winno się zawierać w wychowaniu państwowym, bo bez narodu nie ma państwa. K. Górski jasno deklarował (1936 r.), że w narodach o własnym państwie wychowanie narodowe zlewa się z państwowym, a dokładniej w ramach tego drugiego jest miejsce na miłość rodaków⁶⁶. Podobna hierarchia występowała w wielu wypowiedziach z kręgów sanacyjnych, ale z inną, podrzędną rolą wychowania religijnego⁶⁷.

Poglądy typowe dla konserwatywnego nurtu polskiego katolicyzmu, np. Józefa Czarneckiego (1933 r.) wyjaśniały, iż wychowanie narodowe i państwowe to jedność,

⁶² W. M. Borowski, *Wychowanie narodowe...*, s. 20–21, 56–57; S. Cywiński, *O hierarchię czynników wychowawczych*, MN, nr 26/1931; I. Chrzanoski, *Około wychowania narodowego...*, s. 45–46, 71–72; F.W. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze...*, s. 194; H. Konopka, *Spór o oblicze ideowo-wychowawcze...*, w: H. Konopka, H. Wójcik-Łagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji...*, s. 18–19.

⁶³ Z. Wojciechowski, *Myśli o polityce i ustraju narodowym*, Poznań 1937, s. 69–71.

⁶⁴ W. Wolter, *Bóg i Ojczyzna*, PP, t. 213/1937; L. Radziejowski, *O ducha wychowania młodzieży*, PK, nr 16/1932. Błędna wydaje się teza F. W. Araszkiewicza, że część dyskutantów występujących z pozycji skrajnie narodowych i katolickich negowało potrzebę wychowania państwowego: *Ideale wychowawcze...*, s. 195.

⁶⁵ I. Pannenkowa, *Upiory*, Pol., nr 1887/1930; *Ideal państwowy p. Jędrzejewicza*, ibidem, nr 2980/1933.

⁶⁶ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne...*, s. 192–193.

⁶⁷ W. Galecki, *Wychowanie państwowe*, OW, nr 7/1931; W. Topoliński, *Nauczyciel i wychowanie państwowe*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 10/1931; *Spraw. Sten. z posiedzenia Sejmu – 5 II 1932 r.* (MWRiOP J. Jędrzejewicz).

gdyż jedno bez drugiego nie mogło istnieć. Więcej – tworzyły one syntezę w postaci wychowania publicznego z kluczową rolą idei państwowości⁶⁸. Inni zachowawcy dostrzegali absurdalność przeciwstawiania sobie wychowania narodowego i państwowego, gdyż za rządów Józefa Piłsudskiego interes narodu i państwa były ze sobą zgodne⁶⁹. Wśród kolejnych uznawano prymat wychowania państwowego względem narodowego, ale nie pozbyto się obaw, że część obozu sanacyjnego zmierzała przez realizację tych założeń do ograniczenia wpływów rodziny i Kościoła na wychowanie oraz narzucania młodzieży jednego poglądu politycznego⁷⁰.

Jednak pod koniec lat 30. wraz z ewolucją obozu rządzącego oraz większości konserwatystów ku nacjonalizmowi, pojawiały się głosy, że linia wychowania winna być prosta i jasna, a taką zapewni oparcie się o rdzennie polskie i chrześcijańskie wychowanie narodowe, zaś wychowanie państwowe odchodziło na drugi plan⁷¹.

Także SKL podnosiło (1933 r.) mocno potrzebę wielkiej roli formacyjnej wychowania państwowo-obywatelskiego, bo brak państwa osłabił u Polaków miłość do własnego państwa. To ugrupowanie związane z sanacją nie widziało także konfliktu między wychowaniem narodowym a państwowym, ponieważ wychowanie narodowe winno być przeniknięte i ukoronowane wychowaniem państwowym. Oczywisty był jednak dla nich również prymat wychowania religijnego⁷².

W dyskusji wokół koncepcji wychowania widać wyraźne różne rozumienie katolicyzmu oraz etyki katolickiej przez omawiane nurty myśli politycznej. Najbardziej utylitarną rolę katolicyzmu w wychowaniu eksponowała część starszej generacji obozu narodowego. Niemniej i inne środowiska katolickie starały się podierać religią własne koncepcje wychowawcze, w skrajnej wersji ONR sprzeczne z etyką katolicką. Siłą rzeczy prowadziło to do jej relatywizacji i płytkości, typowej zresztą dla masowego polskiego katolicyzmu w okresie międzywojennym.

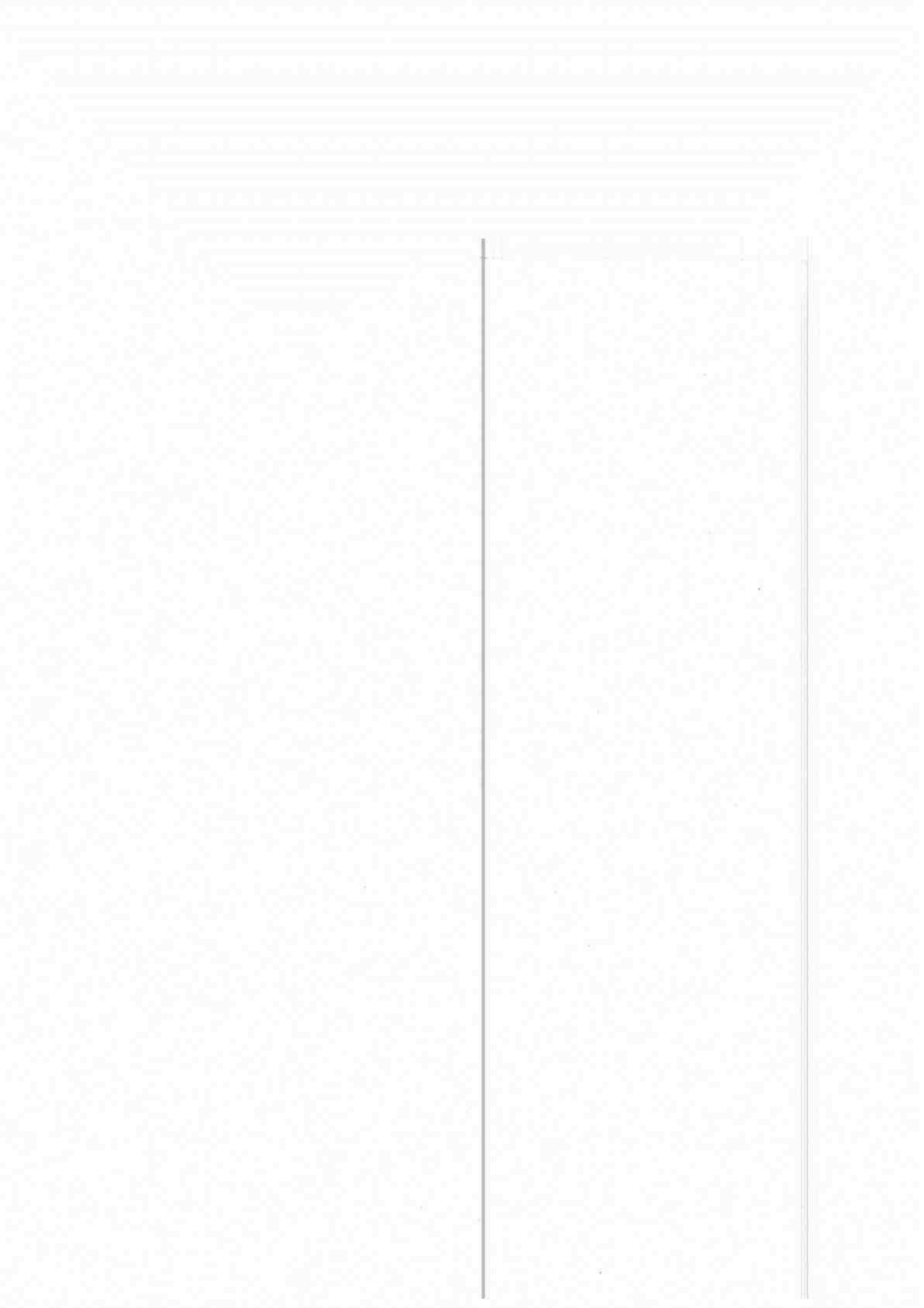
⁶⁸ J. Czarniecki, *Naród a wychowanie*, PK, nr 32/1933.

⁶⁹ Wychowanie państwowe, „Czas”, nr 78/1934.

⁷⁰ K. Grzybowski, *Kryzys prawa konstytucyjnego a wychowanie państwowe*, Kraków 1932, s. 15–16; Przemówienie Janusza księcia Radziwiłła wygłoszone..., s. 10–11.

⁷¹ A. Kl., Dowództwo nad pięcioma milionami młodzieży, DP, nr 56/1939.

⁷² A. Młynarski, *Podstawy naszego bytu narodowego*, LK, nr 11/1920; I. Czuma, *Na przelomie*, ibidem, nr 1/1933; O wychowanie państwowo-obywatelskie, ibidem, nr 14/1933; S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów-Warszawa b.r.w. [1938], s. 32–34, 36–37. Pojęcia wychowanie państwowo-obywatelskie używał również Kazimierz Kumaniecki, który tłumaczył, iż u jego podłoża musiała leżeć potężna idea służąca za busołą w zmieniającym się życiu zbiorowym i państwowym. Winna ona mieć taką wartość, by można za nią oddać życie: K. Kumaniecki, *Wychowanie państwowo-obywatelskie*, „Czas”, nr 243/1932.



JAN JAKÓBOWSKI

WSPOMNIENIA O DOBREJ SZKOLE – LICEUM PEDAGOGICZNYM W BYDGOSZCZY

O dobrej szkole słów nigdy za wiele! Ta bogata w treść i skłaniająca do głębokiej refleksji myśl ośmieliła autora tego opracowania do napisania o swojej dobrej szkole – Liceum Pedagogicznym w Bydgoszczy. Autor jest absolwentem tej szkoły z roku 1953, numer dokumentu 501. W latach 1962–1964 był również kierownikiem Szkoły Ćwiczeń tegoż liceum. Będąc jeszcze uczniem liceum pełnił w latach 1951–1953 obowiązki przewodniczącego uczniowskiego samorządu szkolnego. Z tego tytułu wielokrotnie uczestniczył w posiedzeniach rady pedagogicznej lub innych tematycznych zebraniach nauczycieli szkoły. W związku z tym z wieloma faktami, sytuacjami i problemami stykał się bezpośrednio w większym zakresie niż pozostali licealiści. Poza tym skrupulatnie wsłuchiwał się w szczegółowe i barwnie przedstawiane opowiadania o historii szkoły relacjonowane przez wieloletnich jej nauczycieli, a głównie: Wawrzyńca Kolibabkę, Józefa Szallę i Kazimierza Wrzosia. Ten ostatni o szkole wiedział wszystko, od jej startu (1920 rok) do jej mety (1964 rok).

Jest to główny element bazy źródłowej niniejszego opracowania. Element drugi bazy źródłowej stanowiło Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (WAPB), jednak materiały tam zawarte nie grzeszą dokładnością i kompletnością, jest wiele luk i nieścisłości w materiałach faktograficznych. Kolejny element bazy źródłowej stanowiły nieliczne publikacje i opracowania podjętego tematu, między innymi: Janusza Rulki, *Kształcenie nauczycieli w latach 1920–1970 w Bydgoszczy* oraz praca niepublikowana Danuty Kasperowicz, *Liceum Pedagogiczne w Bydgoszczy (1920–1964)*.

Podkreślić należy fakt, że zawarty w niniejszym artykule materiał na temat historii, dokonań i dorobku zarówno bydgoskiego Seminarium Nauczycielskiego, jak i Liceum Pedagogicznego, ze względu na oparcie jego treści na niepełnym, pobieżnym i momentami subiektywnym materiale źródłowym, nie może aspirować do naukowej i wyczerpującej monografii. Jednak – uwzględniając bogaty dorobek szkoły w kształceniu nauczycieli na poziomie średnim bydgoska placówka zasłużyła na pogłębioną refleksję i przypomnienie wartościowych doświadczeń edukacyjnych. Dziś, po ponad czterdzie-

stoletnim okresie likwidacji, przywołaną w tym miejscu garść wspomnień i faktów autor artykułu dedykuje wszystkim byłym nauczycielom i szerokiemu gronu absolwentów dobrej Szkoły – Liceum Pedagogicznego w Bydgoszczy. Oto – w wielkim skrócie, często może ze zbyt brutalnym upraszczaniem faktów – relacja o niektórych kartach szkoły i ludziach z nią związanych.

Historia kształcenia nauczycieli na poziomie średnim w Bydgoszczy sięga początków XIX wieku (1820 roku). Przy czym do 1918 roku były to szkoły niemieckie: od 1820 roku niemieckie seminarium ewangelickie, a od roku 1902 drugie seminarium niemieckie dla uczniów katolików. Szkoła ta otrzymała w 1907 roku nowy okazały budynek przy ul. Seminaryjnej. Obiekt ten był główną bazą wszystkich późniejszych polskich form kształcenia nauczycieli aż do 1965 roku.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku najważniejszym zadaniem było, między innymi, przygotowanie kadr polskich nauczycieli dla Bydgoszczy i najbliższej okolicy. Tak więc już 20 stycznia 1920 roku po wkroczeniu wojsk polskich do Bydgoszczy, nastąpiło przejęcie niemieckiego seminarium przy ul. Seminaryjnej przez władze polskie. Na mocy dekretu o kształceniu nauczycieli powołano Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie, a jego pierwszym dyrektorem został ksiądz Jan Filipiak. Spośród kandydatów do szkoły poddanych egzaminowi z języka polskiego utworzono pięć klas seminarium. Natomiast dotychczasowych uczniów Niemców przekazano do seminarium ewangelickiego z niemieckim językiem wykładowym, które w 1923 roku uległo likwidacji (J. Rulka, 1972, s. 223).

Powołane w 1920 roku bydgoskie Seminarium funkcjonowało do 1936 roku. W tym okresie wydało łącznie ponad 580 dyplomów nauczycielskich. Jednak mocą ustawy o ustroju szkolnym z 1932 roku zmieniono dotychczasowy system kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. W miejsce istniejących seminariów wprowadzono trzyletnie licea pedagogiczne na podbudowie sześciolletniej szkoły powszechnej i czteroletniego gimnazjum (6+4+3), w sumie trzynastcie lat nauki (M. Pęcherski, M. Świątek, 1972, s. 161 i nast.). W ślad za tymi zmianami ostatni absolwenci opuścili bydgoskie Seminarium w 1936 roku.

Po dwuletniej przerwie minister WRiOP w 1938 roku powołał Państwowe Liceum Pedagogiczne Męskie w Bydgoszczy (WAPB, sygn. 2971). Nie zdążyło ono jednak rozwinąć skrzydeł, wypracować założonego stylu i zgromadzić wartościowych pedagogiczno-organizacyjnych doświadczeń. Ten rok szkolny (ostatni) był mocno zdominowany napiętą sytuacją polityczną. Licealiści poza normalnym tokiem zajęć intensywnie doskonalili się w przysposobieniu obronnym, obronie przeciwlotniczej i gazowej (J. Rulka, 1972, s. 225). Mimo tej napiętej sytuacji na podsumowującym rok szkolny zebraniu rady pedagogicznej w czerwcu 1939 roku ówczesny dyrektor Liceum Władysław Łanoszka w budującym tonie mówił o przygotowaniach do nowego roku szkolnego i o kierunkach dalszego rozwoju szkoły (relacja K. Wrzosia, uczestnika tego zebrania). Jednak wybuch wojny zniweczył te ambitne zamierzenia.

A zatem można powiedzieć, że ten stosunkowo bogaty, jak na owe czasy, dorobek w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Bydgoszczy w okresie międzywojennym należy wiązać z Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim (lata 1920–1936). Sprzyjały temu dobre warunki lokalowe. Na obszarze ponad półtora hektara znajdował się prawie nowy, dwupiętrowy, okazały w stylu zmodernizowanego baroku budynek szkolny, sala gimnastyczna, dom dla nauczycieli oraz park, boisko i ogród szkolny (WAPB, sygn. 2971). W budynku szkolnym znajdowały się sale lekcyjne Seminarium i Szkoły Ćwiczeń, pracownia, stołówka, pomieszczenia pracy własnej, aula oraz

pomieszczenia internatu dla młodzieży spoza Bydgoszczy. W pierwszym dziesięcioleciu istnienia Seminarium stworzono głównie we własnym zakresie pięć pracowni przedmiotowych, to jest: fizyczną, chemiczną, rysunków, prac ręcznych oraz muzyki i śpiewu (WAPB, sygn. 2968, s. 12).

Jednak szczytowy rozwój bazy dydaktycznej bydgoskiego Seminarium nastąpił po 1929 roku, gdy dyrektorem został dr Edward Winkler. To, między innymi, za jego sprawą w latach 1929–1935 szkoła przeszła na pracowniany system nauczania.

W tamtym czasie był to pionierski przejaw nowoczesnego nauczania. Zmodernizowano w tym okresie pięć już istniejących pracowni oraz sukcesywnie stworzono dziewięć następnych. Do 1933 roku kolejno powstawały pracownie: biologiczna, historyczna, polonistyczna, matematyczna, geograficzna, języka niemieckiego, religii, gabinet pedagogiczny oraz czytelnia będąca równocześnie świetlicą uczniowską. Obok wielu pracowni zorganizowano również pomieszczenia na pomoce dydaktyczne oraz gabinety pracy własnej nauczyciela (WAPB, sygn. 2968, s. 23–32).

Pracownie te były bogato wyposażone w nowoczesne, jak na ten czas, zestawy przyrządów do pokazów i ćwiczeń, narzędzia do obróbki drewna, metalu i papieru, modele, mapy, obrazy, zbiory artykułów i pocztówek. Już wówczas wprowadzono do użytku w procesie nauczania epidiaskopy oraz gramofon z kompletem nagrań płytowych głównie poezji i prozy. Pracownie: biologiczna, geograficzna, fizyczna i sala gimnastyczna skupiały każda od 600 do 700 pozycji pomocy naukowych. Pracownia muzyki i śpiewu wraz z trzema przylegającymi pokojami do ćwiczeń wyposażona była w cztery pianina, fortepian i około pięćdziesiąt innych instrumentów muzycznych. Szkoła posiadała również dwie pary organów. W miarę potrzeby niektóre pracownie były uzbrojone w instalacje wodne, gazowe i wentylacyjne. Z kolei wszystkie były wyposażone w biblioteczki przedmiotowe, zawierające od 100 do 350 woluminów. Natomiast biblioteka szkolna liczyła ponad pięć tysięcy woluminów, w tym około trzech tysięcy w języku polskim. Wydzielone były w niej trzy działy: nauczycielski, uczniów seminarium i uczniów szkoły ćwiczeń (J. Rulka, 1972, s. 224).

Skutecznym dopełnieniem istniejącego systemu szkolnych pracowni były: boisko szkolne, park szkolny, ogród szkolny i pasieka. We własnym zakresie boisko zmodernizowano, przystosowując do uprawiania lekkiej atletyki, gier sportowych, tenisa oraz niektórych sportów zimowych. Również we własnym zakresie, w pracowni robót ręcznych wykonano aż osiem kajaków. W ogóle należy podkreślić, że w urządzaniu sal lekcyjnych oraz ich wyposażeniu w zestawy pomocy naukowych znaczący wkład miała pracownia robót ręcznych, prowadzona z dużym talentem i zaangażowaniem przez Kazimierza Wrzosia (D. Kasperowicz, 1979, s. 31).

Spoglądając dziś z odległego dystansu i przez pryzmat często szczątkowego materiału faktograficznego na szlak edukacyjny bydgoskiego Seminarium Nauczycielskiego trudno nie zauważyć, że silnym akcentem pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły było nastawienie na: praktyczność i użyteczność (operatywność) zdobywanej wiedzy; rozwijanie form samorządności uczniowskiej; wychowanie patriotyczno-państwowe, przewijające się w całym procesie kształcenia oraz na działalność organizacji młodzieżowych, głównie harcerstwa.



Budynek Państwowego Liceum Pedagogicznego w Bydgoszczy, ul. Seminaryjna 3

Trudne były początki Seminarium w zabezpieczeniu kadrowym. Gdy w 1920 roku ksiądz Jan Filipiak został pierwszym dyrektorem Seminarium, miał do dyspozycji tylko pięciu nauczycieli posiadających uprawnienia do nauczania w szkole średniej. Braki te stopniowo uzupełniano, przyjmując, między innymi, nauczycieli przybyłych z dawnej Galicji, pierwszych własnych absolwentów, głównie na potrzeby szkoły ćwiczeń oraz innych posiadających wymagane kwalifikacje do trudnej i odpowiedzialnej pracy w kształceniu nauczycieli. Wobec nauczycieli seminariów stawiano wówczas wysokie wymagania. Jak podają źródła, winni oni posiadać wykształcenie wyższe magisterskie lub równorzędne, dwuletnią praktykę w szkole podstawowej i złożony egzamin na nauczyciela szkół średnich (Dz. U. 1922, nr 90, poz. 828). Sytuacja ta wywoływała dużą rotację kadry. Miało to negatywne, ale i pozytywne następstwa. Duża płynność kadry powodowała z jednej strony – modernizację i unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego i bazy dydaktycznej, a z drugiej strony – trudności natury dydaktycznej, szczególnie w niektórych podstawowych przedmiotach nauczania, jak na przykład języku polskim, matematyce, pedagogice (M. Jabczyński, 1929, s. 129).

Problemy kadrowe Seminarium nie dotyczą tylko początkowego okresu jego działalności. Bowiem przez cały czas funkcjonowania szkoły najtrudniejszym stawał się problem wykształcenia kadry. Tylko nieliczni nauczyciele Seminarium posiadali wymagane wykształcenie wyższe. Przeważały natomiast kwalifikacje uproszczone, potwierdzone egzaminem uprawniającym do nauczania w szkole średniej. Natomiast prawie wszyscy byli wspaniałymi praktykami z możliwością nauczania równocześnie w szkole ćwiczeń. Ogólnie należy powiedzieć, że nauczycieli Seminarium cechowała duża aktywność i zapał twórczy oraz społeczne zaangażowanie. Rzetelnie doskonalili swój warsztat naukowo-zawodowy, a niektórzy z nich publikując artykuły i rozprawy naukowe upowszechniali własny oraz szkoły dorobek organizacyjno-pedagogiczny. Do nich, między innymi należeli: Marian Białecki, Leon Dymek, Władysław Łanoszka oraz Edward Winkler (W. Radwan 1937, s. 11).



Grono nauczycielskie i absolwenci Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Bydgoszczy w 1927 roku

Bydgoskie Seminarium Nauczycielskie, obok dużych osiągnięć na odcinku dydaktyczno-wychowawczym w kreowaniu przyszłych nauczycieli, uczenia ich samodzielności, przyswajania metod samodzielnego zdobywania wiedzy i wyrabiania nawyków samokształcenia – było również, ośrodkiem przygotowywania szerokich zastępów kadr działaczy oświatowych, pracujących wśród Polaków zamieszkałych na terenie Warmii, Śląska, a nawet w samym

Berlinie. Spośród nauczycieli bydgoskiego Seminarium w latach trzydziestych tę trudną i niebezpieczną działalność kontynuowali: S. Czyżowski, L. Kaja i J. Mozolewski. W ich ślady poszło również wielu absolwentów Seminarium. Dlatego też późniejsza fala hitlerowskiego terroru okupacyjnego była skierowana głównie przeciwko nim i pozostałym nauczycielom bydgoskiego Seminarium, a także wielu ich wychowankom – absolwentom, a w październiku 1939 roku w grupie pięćdziesięciu nauczycieli zostali zamordowani: S. Czyżowski, Z. Jurkowski, F. Kaja, L. Kaja, W. Łanoszka i F. Żurek (*Martyrologia* . . . 1972, s. 160–176 i 333).

W sumie w latach 1920–1939 przez bydgoską szkołę kształcąca nauczycieli szkół powszechnych przewinęło się ponad czterdziestu nauczycieli, przy średnio około piętnastooosobowym stałym stanie kadry dydaktycznej. Spośród nich kilka osób szczególnie zasłużyło się dla rozwoju i funkcjonowania szkoły w tym okresie. Przykładowo na podkreślenie zasługują:

Ksiądz Jan FILIPIAK, pierwszy dyrektor Seminarium, wielki patriota, stworzył podstawy późniejszego dynamicznego rozwoju szkoły. Zasłużony działacz na rzecz utrzymania polskości i polskiego szkolnictwa w Bydgoszczy. Dobry organizator, cieszący się dużym autorytetem społecznym w środowisku i u władz bydgoskich. Miał duży osobisty wkład w powstanie Seminarium w 1920 roku.

Marian BIAŁECKI, nauczyciel języka polskiego, kierownik szkoły ćwiczeń. Cieszył się powszechnym uznaniem w szkole i środowisku. Publikował artykuły z historii oraz z życia szkoły. Prowadził bardzo aktywną działalność odczytową w Uniwersytecie Ludowym, Związku Strzeleckim i Kole Przyjaciół Harcerstwa. Po wojnie był jednym ze współorganizatorów Liceum Pedagogicznego i jego dyrektorem (1946–1947).

Edward WINKLER, dyrektor Seminarium w latach 1929–1935, nauczyciel języka polskiego i historii, twórca nowoczesnej bazy dydaktycznej szkoły. Wielki propagator wychowania obywatelsko-państwowego i kształtowania postaw młodzieży w służbie dla państwa. Pod jego kierunkiem jako działacza legionowego i sanacyjnego opracowano program wychowawczy szkoły, którego głównymi elementami, między innymi były: wychowanie narodowe, w tym, kult Józefa Piłsudskiego oraz dygnitarzy państwowych i kościelnych; ceremoniał szkolny; kultura życia codziennego; sport i turystyka; muzyka i śpiew; umiejętności zachowania się w towarzystwie; samorządność uczniowska oraz zaangażowanie społeczne.

Nowy rozdział w bydgoskim zakładzie kształcącym nauczycieli rozpoczął się w 1945 roku. W następstwie wojny i hitlerowskiej okupacji nastąpiło dotkliwe przerzedzenie szeregów nauczycielskich. Rozmiary tego problemu na terenie Bydgoszczy i okolicy ukazała przeprowadzona już w początkach lutego 1945 roku pierwsza rejestracja dzieci i młodzieży szkolnej oraz związanego z tym zapotrzebowania na nauczycieli. Bilans w tym względzie okazał się bardzo niekorzystny. Zaisntniała zatem konieczność zatrudniania nauczycieli niekwalifikowanych i w ślad za tym uruchomienia różnorodnych kursów wprowadzających ich uczestników do pracy pedagogicznej z dziećmi. W Bydgoszczy takie kursy pedagogiczne trzy-, pięcio- i sześciomiesięczne uruchomiono już w maju 1945 roku. Ich siedzibą była kamienica czynszowa przy ulicy Gdańskiej 22, gdyż budynek Liceum Pedagogicznego przy ul. Seminaryjnej 3 był jeszcze zajęty przez wojsko (J. Markowska, 1959, s. 224–235). Słuchacze kursów pedagogicznych podejmujący pracę nauczycielską byli zobowiązani w dalszej perspektywie do zdobywania pełnych kwalifikacji nauczycielskich w rejonowych komisjach kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych (RKKNN), organizowanych przy liceach pedagogicznych (Dz. Urz. Min. Ośw. 1945, nr 5, poz. 208). W Bydgoszczy na bazie istniejących kursów pedagogicznych i torem równoległym utworzono we wrześniu 1945 roku Państwowe Liceum Pedagogiczne. W okresie przejściowym (do 1947 roku) Liceum stanowiły tak zwane klasy semestralne przerabiające w ciągu roku program dwu lat gimnazjum oraz dwuletnie liceum (J. Rulka, 1972, s. 225). Kolejny etap zmian organizacyjnych nastąpił z dniem 1 września 1947 roku. Dotychczasowe klasy semestralne realizujące program z zakresu gimnazjum przemianowano na pierwszą i drugą klasę liceum, a dotychczasowe klasy licealne (pierwszą i drugą) zamieniono na trzecią i czwartą klasę liceum. Była to droga powstania Państwowego Liceum Pedago-

gicznego w Bydgoszczy z czteroletnim cyklem kształcenia na bazie siedmioletniej szkoły podstawowej. Daleko idącym zmianom uległy również dotychczasowe plany nauczania (L. Kowalczyk, A. Tchorzewski, 1980, s. 29–36).

Ten model strukturalny bydgoskiego liceum przetrwał do 1957 roku, w którym to czteroletnie liceum przekształcono w liceum pięcioletnie. W ślad za tym wprowadzono również dalsze modyfikacje planów nauczania. Już wcześniej – od 1950 roku do roku 1956 Liceum specjalizowało się dodatkowo w języku rosyjskim. Od roku 1954 mocą zarządzenia Ministra Oświaty zaniechano kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych z uprawnieniami do pracy w klasach od pierwszej do siódmej szkoły podstawowej na rzecz uprawnień do nauczania tylko w klasach od pierwszej do czwartej szkoły podstawowej (L. Kowalczyk . . . op. cit. s. 33). Od 1960 roku rozpoczął się proces wygasania szkoły i w 1964 roku po wydaniu ostatnich absolwentów nastąpiła jej likwidacja. Można zatem powiedzieć, że symptomem powojennego systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w liceach pedagogicznych (lata 1945–1970) były częste zmiany programowe i zmiany planów nauczania. Prawie w każdym roku poprzez nowe plany lub liczne instrukcje programowe zalecano wprowadzanie nieustannych, często niekonsekwentnych zmian, przesunięć lub modyfikacji (B. Ratuś, 1974, s. 28–40 i nast.). Ten brak stabilności często prowadził do niezasłużonej krytycznej oceny pracy liceów.

Powojenne bydgoskie Liceum Pedagogiczne początkowo zostało zlokalizowane w siedzibie odbywających się już kursów pedagogicznych przy ul. Gdańskiej 22. Natomiast do własnego budynku przy ul. Seminarystycznej 3 przeniesiono je w roku szkolnym 1946(1947). Przejęto obiekt mocno zdewastowany. Należało więc go uporządkować, wykonać konieczne naprawy oraz wyposażać w niezbędny sprzęt i urządzenia. W zakresie porządkowania obiektu duży udział miała młodzież Liceum i niezawodny Kazimierz Wrzoś ze swoją pracownią robót ręcznych. Następnie po niezbędnej modernizacji budynku uzyskano dodatkowo dużą salę widowiskową – aulę oraz pomieszczenia na potrzeby internatu – po zaadaptowaniu kubatury poddasza. Mimo że nie nawiązano do przedwojennego modelu w zakresie nauczania pracownianego, to jednak urządzono sześć podstawowych pracowni przedmiotowych, jak na tamte warunki dobrze wyposażonych w zestawy niezbędnych do prowadzenia ćwiczeń i demonstracji środków dydaktycznych. Były to pracownie: biologiczna, chemiczna, fizyczna, geograficzna oraz dwie pracownie prac ręcznych. Przy czym znaczna część pomocy dla tych pracowni została wykonana przez uczniów Liceum. Starano się, wspólnym wysiłkiem nauczycieli i uczniów, odtworzyć, a nawet wzbogacić i unowocześnić przedwojenny stan szkolnego ogrodu doświadczalnego, z wydzieloną działką dla Szkoły Ćwiczeń. Intensywnie rozwijała się, bardzo zniszczona w okresie okupacji, biblioteka. Jej księgozbiór pod koniec lat pięćdziesiątych osiągnął stan ponad dwanaście tysięcy woluminów. Bardzo dużym nakładem pracy uczniów, pod kierunkiem Józefa Szalli zmodernizowano boisko szkolne, przystosowując je do uprawiania różnych dyscyplin sportowych. W porównaniu ze stanem przedwojennym były to już nowocześniejsze urządzenia: skocznie w dal i wzwyż, bieżnia wydłużona do stu metrów, strzelnica z broni sportowej, rzutnie, boiska do gier zespołowych – siatkówki, koszykówki, piłki ręcznej oraz plac zieleni rekreacyjnej i sala gimnastyczna dobrze wyposażona w przybory i sprzęt sportowy. Łącznie cały ten kompleks sportowy był modelowym ogrodem metodycznym, tworzącym dobre warunki do pełnej realizacji programu wychowania fizycznego (D. Kasperowicz, 1979, s. 32–33).

Po zakończeniu wojny w powstałym w Bydgoszczy Liceum Pedagogicznym pojawiła się bardzo trudna sytuacja dotycząca kadry dydaktycznej. Z grona przedwojennego Liceum w 1945 roku do pracy zgłosiły się tylko trzy osoby: Marian Białecki, Feliks Małecki i Kazimierz Wrzoś. Do nich dołączyli jeszcze jako nowi nauczyciele: Ludwik Bandura, Helena Budzianka, Władysław Kłapa, Jan Panasewicz i J. Tygerman, a od następnego 1946 roku – L. Bartosewicz, W. Kolibabka i J. Piotrowski. W latach następnych zespół ten powiększał się do liczby od 15 do 20 osób, ale równocześnie charakteryzował się bardzo dużą rotacją. Składały się na nią różne przyczyny, ale przede wszystkim: ubytki naturalne (emerytura), brak kwalifikacji i obiektywne trudności ich uzupełniania, przejście do innej pracy, rozwój naukowy lub też względy ideologiczne. W sumie w latach istnienia Liceum (lata 1945–1964) procedurę rotacji przeszło ponad pięćdziesięciu nauczycieli. Natomiast nieprzerwanie przez cały okres przepracowali: Helena Budzianka i Kazimierz Wrzoś. Ten duży współczynnik rotacji dotyczył również dyrektorów Liceum. Na przestrzeni 19 lat (1945–1964) obowiązki dyrektora pełnili:

- Jan Krukowski – 1945–1946
- Marian Białecki – 1946–1947
- Józef Wernerowski – 1947–1950
- Ludwik Bandura – 1950–1954
- Wawrzyniec Kolibabka – 1954–1959
- Marian Horwat – 1959–1960
- Kazimierz Wrzoś – 1960–1964

W 1959 roku szkoła weszła w stan wygasania i rozpoczął się powolny proces przechodzenia nauczycieli do innych placówek lub na emeryturę. Po jej likwidacji (1964 rok) wielu nauczycieli przeszło do Studium Nauczycielskiego, a inni zostali zatrudnieni zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami, w innych szkołach (WAPB, sygn. 1–3,23,113 i 179). Przy czym podobnie, jak w przedwojennym Seminarium, tak i w powojennym Liceum było wśród nauczycieli wiele nieprzeciętnych i silnych indywidualności. Spośród nich można wymienić: Ludwika Bandurę, Helenę Budziankę, Tadeusza Jaszczyka, Wawrzynca Kolibabkę, Jana Panasewicza, Juliana Romanowskiego, Józefa Szallę i Kazimierza Wrzosa. Przy czym na szczególne wyeksponowanie, ze wszech miar zasługują: Ludwik Bandura i Kazimierz Wrzoś.

Ludwik BANDURA, wielce zasłużony nauczyciel, którego droga zawodowa wiodła od nauczyciela jednoklasowej szkoły wiejskiej w Orlu i Wielu w województwie bydgoskim do profesora zwyczajnego Uniwersytetu Gdańskiego. Od 1925 roku związany z Bydgoszczą. Jako nauczyciel, a później jako kierownik Publicznej Szkoły Powszechnej przy ulicy Świętojańskiej w Bydgoszczy wyróżniał się dużą aktywnością społeczną. Organizował społeczny front pomocy dzieciom rodzin biednych i bezrobotnych. Aktywnie udzielał się w pracach Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych. Na łamach czasopisma „Przyjaciel Szkoły” publikował liczne artykuły i rozprawy z dziedziny pedagogiki i psychologii. Jego artykuły ukazywały się również w pismach pedagogicznych w kraju i za granicą. Opublikował również rozprawę na temat: „Dziecko rodziców bezrobotnych”. Po zakończeniu wojny w 1945 roku trafił do Liceum Pedagogicznego na stanowisko nauczyciela pedagogiki. Przez rok (1947–1948) pełnił również, jako nauczyciel pedagogiki, obowiązki kierownika Szkoły Ćwiczeń. W tym czasie ukończył studia na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, a następnie uzyskał stopień naukowy

doktora. Pracując w Liceum – jako nauczyciel przedmiotów pedagogicznych, a później również jako dyrektor (1950–1954) był współtwórcą wysokiej rangi tych przedmiotów i doskonałego systemu przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Jego to głównie zasługą było, że bydgoskie Liceum Pedagogiczne w latach powojennych stało się ważnym i cenionym w Polsce ośrodkiem propagowania i wdrażania do praktyki szkolnej najnowszych myśli pedagogicznych.

Cechowała go naturalna skromność, opanowanie i uprzejmość wobec innych oraz niezwykła pracowitość i twórczy stosunek do każdej, nawet najdrobniejszej pracy. Jako dyrektor Liceum wyróżniał się umiejętnością pozyskiwania sobie ludzi. Z dumą podkreślał, że udało mu się zgromadzić w Liceum zespół wartościowych pedagogów. Cieszył się dużym autorytetem, nie tylko wśród współpracowników i młodzieży, ale również w środowisku społecznym. Ten powszechny jego autorytet przekładał się na respekt i szacunek wobec niego ówczesnych władz oświatowych i politycznych. Swoim autorytetem skutecznie osłaniał szkołę przed nadmierną inwigilacją wielu ideologicznych emisariuszy, co w konsekwencji korzystnie wpływało na właściwą atmosferę pracy szkoły i poczucie bezpieczeństwa.

Kazimierz WRZOŚ, nauczyciel rysunku i prac ręcznych, był żywą historią całej linii kształcenia nauczycieli w Bydgoszczy na poziomie średnim, najpierw w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim, a potem w Państwowym Liceum Pedagogicznym, którego był również dyrektorem przez ostatnie cztery lata jego istnienia (1960–1964). Jego droga zawodowa wiodła od Sambora (Iwowskie), poprzez Krobię (leszczyńskie) do Bydgoszczy. W czasie pierwszej wojny światowej, zamiast do austriackiego wojska, zgłosił się do Drugiej Brygady Legionów pod dowództwem Józefa Hallera. Był dwukrotnie ranny. Walczył też o Lwów.

Po wojnie podjął studia w Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie i po ich ukończeniu oraz zdaniu Państwowego Egzaminu Kwalifikacyjnego na nauczyciela szkół średnich, otrzymał w listopadzie 1920 roku nominację na nauczyciela rysunku i prac ręcznych w Seminarium Nauczycielskim w Bydgoszczy, gdzie nieprzerwanie pracował do wybuchu wojny w 1939 roku. Z kolei po wojnie w 1945 roku jako jeden z pierwszych zgłosił się do pracy w Liceum Pedagogicznym, którego był nauczycielem i dyrektorem. Był żywym symbolem ciągłości, łączącym Seminarium Nauczycielskie i Liceum Pedagogiczne w Bydgoszczy przez ponad czterdzieści lat. Był bezdyskusyjnie pionierem kształcenia nauczycieli.

Wielki znawca, propagator i konsekwentny oraz skuteczny realizator w praktyce nowych prądów pedagogicznych, jak na przykład: praca od podstaw, wychowanie przez pracę, slojd, wychowanie techniczne i kształcenie politechniczne. Jako nauczyciel rysunku i prac ręcznych wydatnie przyczynił się do estetycznego i politechnicznego wychowania młodzieży licealnej. Pod jego kierunkiem młodzież wykonywała mnóstwo pomocy naukowych, urządzeń, sprzętu i rekwizytów teatralnych na bardzo wysokim poziomie technicznym i artystycznym, które wzbogacały i zasilają bazę dydaktyczną szkoły.

Jako jego uczeń (1949–1953) i później bliski współpracownik dołączam się do ogólnie wyrażanej opinii tych, którzy mieli możliwość kontaktu z Nim, że Kazimierz Wrzoś, to przebogata inwencja zawodowa i nauczycielsko-inżynierska oraz duża kultura osobista i społeczna popularność. Jego osoba zawsze przyciągała i promieniowała pogodą, kulturą, wiedzą nie tylko techniczną, szerokim znawstwem malarstwa, miłym podejściem oraz bogatymi walorami poznawczymi i wychowawczymi. Dla otoczenia był zawsze pełen humoru i pogody oraz życzliwy i przystępny. Wyróżniała go życzliwość i bezinteresowna chęć służenia innym. Po mistrzowsku budził w nas patriotyzm, miłość Oj-

czynny i zawsze eksponował dumę narodową oraz godność osobistą. Dewizą jego życia było: działać – tworzyć – organizować. Przedstawiał model Polaka, wychowawcy i nauczyciela, jako szlachetny, nad podziw pracowity i zdolny do poświęceń wzór do naśladowania. W pracy stawiał wysokie wymagania wobec siebie i współpracowników. Posiadał cenną żarliwość społeczną i polityczną kierowania i działania. Posiadał umiejętność skutecznej pracy nad sobą i innymi. Cechowały go patriotyzm, duża więź narodowa oraz umiłowanie Bydgoszczy. Swoje życie zawodowe prawie w całości związał z rozwojem i funkcjonowaniem zakładów kształcenia nauczycieli w Bydgoszczy. Do ostatnich dni swego życia, przy różnych okazjach relacjonował nam w szczegółach ciekawe sytuacje, obrazy i epizody własnych nauczycielskich doświadczeń oraz historii szkoły.

W całym okresie istnienia zarówno Seminarium, jak i Liceum niezbędnym odcinkiem i miejscem realizacji zadań praktyki pedagogicznej i warsztatem praktycznego przygotowania do zawodu nauczycielskiego była Szkoła Ćwiczeń. Zajmowała pomieszczenia w tym samym budynku. W okresie międzywojennym była to szkoła rozwojowa, od czteroklasowej po osiągnięcie w 1928 roku statusu pełnej siedmioklasowej. Bazę dydaktyczną stanowiły w większości własne pracownie przedmiotowe oraz liczne zbiory pomocy dydaktycznych. Korzystano także z niektórych pracowni Seminarium. Ciekawie rozwiązany był gabinet klasy pierwszej Szkoły Ćwiczeń. Była to sąsiadująca z salą lekcyjną druga izba, urządzona w formie pokoju domowego i służyła do prowadzenia rozmów, gier i zabaw ruchowych. Pomysłodawcą i kierownikiem pracowni był wyróżniający się nauczyciel, jeden z pierwszych absolwentów Seminarium – Florian Kaja (WAPB, sygn. 2831, s. 7 i nast.).

Natomiast ponownie zorganizowana po wojnie Szkoła Ćwiczeń Liceum Pedagogicznego była szkołą siedmioklasową. Od samego początku nawiązała do dobrych tradycji swej przedwojennej poprzedniczki. Szybko wypracowała wysoki poziom nauczania, skuteczne formy i metody pracy. Szybko też zaskarbiła sobie duże uznanie i popularność w środowisku. Potwierdzeniem tego stanu była bardzo wysoka sprawność nauczania oraz fakt, że prawie wszyscy jej absolwenci pomyślnie przechodzili kwalifikacje do wybieranych szkół ponadpodstawowych.

Podstawowym kryterium doboru nauczycieli do pracy pedagogicznej w Szkole Ćwiczeń był poziom wiedzy pedagogicznej oraz umiejętności metodycznych w zakresie nauczania przedmiotu, a także wysoki poziom sprawności i kompetencji dydaktyczno-wychowawczych i organizacyjnych. Również kadrę kierowniczą Szkoły tworzyli doświadczeni nauczyciele praktycy, na ogół posiadający wykształcenie wyższe pedagogiczne. W okresie istnienia Szkoły Ćwiczeń – lata 1920–1939 i 1945–1964 jej kierownikami byli:

- Józef Jezierski – 1920–1927
- Leon Tylczyński – 1927–1929
- Leon Dymek – 1929–1932



Grono nauczycielskie Państwowego Liceum Pedagogicznego w Bydgoszczy w 1953 roku

- Marian Białecki – 1932–1939
- Marian Białecki – 1945–1946
- Józef Zieniuk – 1946–1947
- Ludwik Bandura – 1947–1948
- Franciszek Grott – 1948–1950
- Adam Kic – 1950–1952
- Hipolita Warzyńska – 1952–1955
- Karolina Żelkowska – 1955–1961
- Paweł Chmielewski – 1961–1962
- Jan Jakóbowski – 1962–1964

Bydgoska szkoła kształcąca nauczycieli zarówno jako przedwojenne Seminarium, tak i powojenne Liceum Pedagogiczne, wypromowała łącznie prawie dwa tysiące absolwentów z dyplomami nauczycielskimi (J. Rulka, 1972, s. 222). Różnie jednak układały się późniejsze ich losy. Absolwentów przedwojennego Seminarium w dużej ich liczbie dotknął kryzys gospodarczy lat trzydziestych oraz związany z nim regres szkolnictwa powszechnego i brak pracy w zawodzie nauczycielskim. Tę niekorzystną tendencję pogłębiła w następnych latach wojna i hitlerowska okupacja. Dla nich dopiero po 1945 roku wyraźnie zmieniła się sytuacja. Bowiem doczekali się bez ograniczenia pracy w zawodzie, zawodowego awansu i możliwości dalszego kształcenia się. Z kolei na absolwentów powojennego Liceum Pedagogicznego czekał obowiązek trzyletniej pracy w szkole. Obowiązek ten nałożony nakazem pracy dotyczył wszystkich absolwentów od 1950 roku. Ograniczało to w poważnym stopniu podejmowanie bezpośrednio po maturze stacjonarnych studiów wyższych. Wyniesione jednak z Liceum podstawy wiedzy, zainteresowania, ambicje i motywacja dalszego doskonalenia spowodowały poszukiwanie innych dostępnych form dokształcania i doskonalenia. W rezultacie prawie wszyscy podwyższyli swoje kwalifikacje, głównie w trybie zaocznym w wyższych uczelniach lub studiach nauczycielskich. Wielu absolwentów bydgoskiego Liceum Pedagogicznego wyróżniło się znaczącym, powszechnie uznawanym dorobkiem na wielu odcinkach, między innymi: naukowym, gospodarczym, zawodowym, społecznym i politycznym. Spośród dostępnych autorowi tego artykułu nazwisk absolwentów przykładowo można wymienić nazwiska: Mieczysław Andrzejewski, Eugeniusz Bielicki, Jan Charnot, Edmund Fryckowski, Jan Jakóbowski, Dorota Kadow (Kępka), Henryk Kaja, Jan Krupa, Henryk Malina, Barbara Mrówczyńska (Kaja), Krystyna Plewa, Stanisław Rak (Rakowicz), Tadeusz Suberlak, Edmund Trempała, Teresa Wróblewska, Czesław Zawichrowski oraz wielu innych tu nie wymienionych, za co przeprasza autor publikacji. Ewidentny dorobek mają absolwenci w pracy zawodowej. Według danych sondażowych otrzymanych dla ilustracji opinii od pracowników nadzoru pedagogicznego, przykładowo w roku szkolnym 1978(1979 absolwenci bydgoskiego Liceum Pedagogicznego stanowili prawie połowę pracowników bydgoskiego szkolnictwa, z tego około 30% było zatrudnionych w szkolnictwie ponadpodstawowym, a spośród nich około 60% należało do kadry kierowniczej. Poza tym ponad 20% ogólnego stanu nadzoru pedagogicznego to absolwenci tegoż Liceum. Patrząc zatem na tę szkołę z perspektywy czasu przez pryzmat losów i dokonań jej absolwentów należy podkreślić, że służyli oni zawsze nauce, oświacie i szkole swego miasta, regionu i innych ośrodków, w których przypadło im wypełniać nauczycielskie powinności. Jak podkreślały badane osoby, cechowała ich ofiarność, zaangażowanie i silne związanie z zawodem nauczycielskim (D. Kasperowicz, 1979, s. 105).

Dziś, po ponad czterdziestu latach od zakończenia działalności bydgoskiej szkoły kształcącej nauczycieli, można powiedzieć, że w okresie swego istnienia była w regionie liczącym się ośrodkiem nauki, oświaty, kultury, życia artystycznego i sportowego młodzieży oraz dostrzeganym w całym kraju ogniskiem postępu pedagogicznego i innowacji pedagogicznych. Jak wcześniej sygnalizowano, już w latach trzydziestych stworzono, dzięki korzystnym warunkom lokalowym, wzorcowy na owe lata system pracowni szkolnych. Ówczesne Seminarium było drugim zakładem kształcenia nauczycieli, a czwartym wśród szkół średnich w Polsce, które wprowadziły wzorowany na „Planie Daltońskim”, pracowniany system nauczania (J. Kulpa, 1965, s. 57).

Zaś w powojennym Liceum uwagę zwraca wypracowany doskonały system przygotowania praktycznego do zawodu oraz system działalności wychowawczej w odniesieniu, między innymi do pracy organizacji młodzieżowych, rozwijania samorządności, rozwijania zespołów artystycznych i sportowych oraz kół zainteresowań. Z perspektywy dnia dzisiejszego można powiedzieć, że do połowy lat pięćdziesiątych był to wyjątkowo trudny okres dla otwartych szerokich działań wychowawczych. Wiadomo bowiem, że był to okres wielkich przemian społecznych i politycznych; oddziaływania często sprzecznych sił społecznych; wielkich zamierzeń i aspiracji; różnych paradoksów i niekonsekwencji. Były to równocześnie lata pełne dynamizmu porywającego młodzież do działania, do poświęceń i podejmowania wzniosłych zadań. Również i szkołę nauczycielską cechowała niepowtarzalna atmosfera wielostronnej aktywności o dużych walorach kształcących i wychowawczych. Ta wielostronność wychowania sprzyjała kształtowaniu u licealistów pożądanym społecznie postaw oraz przygotowywała ich do przyszłej pracy nauczycielskiej i działalności w środowisku. Rozbudzała zainteresowania wiedzą i ambicje dalszego kształcenia się. W końcowej fazie swej działalności Liceum było również istotnym źródłem zasilenia kadry naukowo-dydaktycznej dla powstających wyższych form kształcenia nauczycieli w Bydgoszczy w SN, WSN i WSP. Ten specyficzny rodowód bydgoskiej kadry pedagogicznej miał pozytywne skutki w zakresie kreacji kadry z dobrą znajomością realiów różnych typów szkół. Miał też swój wpływ na ścisły związek podejmowanych badań naukowych z realiami oświatowymi i potrzebami szkolnictwa. Na tym tle należy jednak żałować, że wiele wartości z tego dorobku nie zdołały przejąć następne wyższe formy kształcenia nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

1. Jabczyński M., „Dziesięć lat szkoły polskiej w Poznańskim Okręgu Szkolnym”, Poznań 1929.
2. Kasperowicz D., „Liceum Pedagogiczne w Bydgoszczy (1920–1964)”, tekst niepublikowany, Bydgoszcz 1979.
3. Kulpa J., „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce 1918–1939”, Wrocław 1965.
4. Markowska J., „Szkolnictwo ogólnokształcące i zawodowe”. W: Bydgoszcz – historia – kultura – życie gospodarcze, Bydgoszcz–Gdynia 1959.
5. „Martyrologia nauczycielstwa bydgoskiego w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945”. Szkice i wspomnienia, Bydgoszcz 1972.
6. Ministerstwo Oświaty, 1945, Dz. Urz. nr 5, poz. 207.
7. Pęcherski M., Świątek M., „Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969”, Warszawa 1972.
8. Radwan W., „Czym były polskie seminaria nauczycielskie”. W: Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich, Warszawa 1937.

-
9. Ratuś B., „Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944–1970)”, Warszawa–Poznań 1974.
 10. Rulka J., „Kształcenie nauczycieli w latach 1920–1970”. W: Materiały z sesji popularnonaukowej „Bydgoszcz w latach 1920–1970”, Bydgoszcz 1972.
 11. Ustawa z dnia 26 września 1922 roku dotycząca kwalifikacji zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich. Dz. U. 1922, nr 90, poz. 828.
 12. Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (WAPB).

PIOTR KARDYŚ

PRZYWILEJ KRUSZWICKI I PRAWA LUKSEMBURGÓW DO KORONY POLSKIEJ; DWA PRZYKŁADY RÓŻNEJ INTERPRETACJI FAKTÓW HISTORYCZNYCH I ICH PRZEKAZ W NAUCZANIU HISTORII

Problematyka związana z nadaniami Konrada Mazowieckiego na rzecz Krzyżaków w ziemi chełmińskiej wzbudzała przez ponad wiek olbrzymie kontrowersje. Na niekorzyść rzetelnego opracowania źródeł związanych z rokowaniami z lat 1226-1235, których głównymi bohaterami byli poza wspomnianym Konradem i Krzyżakami także biskup pruski Chrystian, działały uprzedzenia polsko-niemieckie wynikłe z zagmatwanych dziejów obu narodów. Podobnie miała się rzecz z roszczeniami Luksemburgów do korony polskiej. Jeszcze w latach 80. XX w. „karmiono” młodzież szkolną opowieściami o niecnym zamiarach Jana Luksemburskiego, planującego wraz z Krzyżakami rozbiór naszego kraju, czy braciach zakonnych posługujących się fałszywymi przywilejami, na mocy których zdradziecko zagarnęli ziemię chełmińską. Nawet jeśli informacje o tych zdarzeniach, zawarte w podręcznikach, nie miały superpejoratywnego wydźwięku, to jednak przekaz werbalny nauczycieli historii zdecydowanie je wzmacniał, co piszący te słowa pamięta do dzisiaj.

Śledząc i omawiając pokrótce literaturę tematu warto zastanowić się, czy były to opinie uzasadnione i czy nie należy dokonać pewnej rewizji owych poglądów, która to z pewnością nie dotrze do ogółu interesujących się historią amatorsko, ale może uchroni choćby część starszych nauczycieli przedmiotu od powtarzania opinii sprzed lat, mających często pozanaukowy charakter¹.

¹ Wydaje się, że problematyka poruszana w tym tekście może być przykładem, iż wciąż aktualny pozostaje apel o unikanie obciążania dydaktyki historii (zwłaszcza historii Polski) interpretacjami nie zawsze zgodnymi z aktualną wiedzą. Podobny cel przyświecał organizatorom konferencji w Lubawce (22-25 V 2002 r.) poświęconej interpretacjom źródeł historycznych, której opublikowane materiały pokazują, jak metodologie różnych badaczy mogą doprowadzić do zgłębienia problemu źródła historycznego, pod warunkiem wszakże „czytania ich na nowo”, zob., *Ad fontes. O naturze źródła historycznego*, pod red. S. Rosika i P. Wiszewskiego, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 2675, Historia 170, Wrocław 2004.

Dokument kruszwicki wystawiony w czerwcu 1230 r. zawierał bogate uprawnienia na rzecz zakonu w ziemi chełmińskiej i Prusach. Ponadto zapisano w nim obietnicę ochrony i wzajemnej pomocy obowiązującą obie strony (tj. Konrada i Krzyżaków). Najpełniejsza edycja tego dokumentu zamieszczona została w pierwszym tomie *Preußisches Urkundenbuch*². Na nasze potrzeby będziemy korzystać z przedruku D. Sikorskiego³.

Najstarszy zapis przywileju zawierały regesty Grzegorza IX z 1234 r., gdzie znaleziono zatwierdzony dokument: *Super concessione privilegii ducis Mazovie et Cujav[ie] donui Sancte Marie Teutonicorum Jerosolimitan[e]*. Za tymi regestami transumowano przywilej kruszwicki i umieszczono go w bulli Aleksandra IV⁴. Bulla ta stała się z kolei „matrycą” dla następnych transumptów i edycji źródłowych.

Dyskusję nad przywilejem zapoczątkowały prace M. Perlbacha z 1873 i 1886 r., w których poddał on krytyce wspomniany dokument i zakwestionował jego autentyczność, zwracając uwagę na takie fakty, jak: brak oryginału (jedynie regesty papieskie z 1234 r.), obecność rzadkich terminów prawnych, dyktat dokumentu i zakres nadań, niespotykany ówczesnie w stosunkach polsko-niemieckich. Dodatkowo wyraził pogląd, że oryginał kruszwicki bardzo szybko zaginął, a „matrycą” źródłową były dwa inne dokumenty (tzw. chełmiński i nieszawski). Ostatecznie stawiał hipotezę, iż dokument kruszwicki został wystawiony w 1234 r. w Italii na dworze Fryderyka II, gdzie łatwo było zakonowi uzyskać potwierdzenie wielu nie nadanych mu uprawnień, zwłaszcza wobec śmierci Konrada Mazowieckiego.

Zwolennicy takiego podejścia (W. Kętrzyński i S. Kujot) uważali, że Konradowi nie chodziło o obronę Mazowsza, a jedynie o podbój Prus, stąd nadania musiały być niewielkie i niezadowolające Krzyżaków, a co za tym idzie postanowili oni sfałszować odpowiednie dokumenty⁵.

Późniejsi polscy badacze ograniczali swoje dociekania do komentowania wywodów M. Perlbacha⁶. Błędem metodologicznym takiego podejścia było założenie, że Konrad był tak silny, iż Krzyżacy byli mu potrzebni nie do obrony granic jego księstwa, lecz by bronić ochrzczonych przez biskupa Chrystiana Prusów⁷.

Uczeni niemieccy zwracali z kolei uwagę, iż zakon wezwany został na usilne prośby Konrada, a oddając się pod opiekę Stolicy Apostolskiej, przekazał oryginalny przywilej do Rzymu. Uważano też, że nadania były liczne, ponieważ Zakon potrzebował tak doniosłych i szerokich praw, a papież potwierdził je, gdyż widział dokument z pieczęciami

² *Preußisches Urkundenbuch, Politische Abteilung*, t. 1, cz. 1, wyd. R. Philippi i C. P. Woelky, 1882, nr 78.

³ D. Sikorski, *Przywilej kruszwicki. Studium z wczesnych dziejów zakonu niemieckiego w Prusach*, Warszawa 2001, s. 45–48.

⁴ *Ibid.*, s. 41–43.

⁵ W. Kętrzyński, *O powołaniu Krzyżaków przez księcia Konrada*, „Rozprawy Akademii Umiejętności, Wydział Historyczno-Filozoficzny” (dalej: RAU Wydz. Hist.–Fil.), seria 2, t. 20 (45), 1903, s. 168–201; S. Kujot, *Dzieje Prus Królewskich*, t. 1, cz. 1, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 21, 1914, s. 524–557.

⁶ Omówienie i podstawowa literatura w pracy D. Sikorskiego, *Przywilej kruszwicki*, s. 18–20.

⁷ M.in. S. Zachorowski, *Studia do dziejów wieku XIII-go w pierwszej jego połowie*, RAU Wydz. Hist.–Fil. seria 2, t. 62, 1921, s. 165–176; T. Tyc, *Pomorze Polskie a Krzyżacy*, „Roczniki Historyczne” (dalej: RH) 3, 1927, s. 44–46; K. Tymieniecki, *Misja polska w Prusach i sprowadzenie Krzyżaków*, Toruń 1935, s. 30–45; G. Labuda, *Polska i krzyżacka misja w Prusach do połowy XIII wieku*, „Annales Missiologicae” 9, 1937, s. 144–146.

nadawcy (tj. Konrada). Istotne jest, iż nie kwestionowano wyjątkowości samego aktu, jak i faktu sporządzenia go poza Mazowszem⁸.

Okres powojenny okazał się być bardziej przychylnym dla rzetelnych badań nad przywilejem kruszwickim. Podwaliny pod w pełni naukową dyskusję dał G. Labuda, który omówił badania nad prawnym aspektem stanowiska ziemi chełmińskiej w latach 1228–1454 i przyjął hipotezę, wg której nadania Konrada Mazowieckiego dla zakonu krzyżackiego miały charakter chronologiczny i wynikały z chęci zamiany ich prywatnoprawnego charakteru na publicznoprawny, oczywiście z korzyścią dla rycerzy zakonnych. Pierwsze nadanie obejmowało tylko prywatne posiadłości księcia i dochody państwowe. Kolejne (dokument chełmiński z 1230 r.) zawierał zrzeczenie się księcia ze świadczeń rzeczowych i niektórych regaliów oraz poręczenie opieki księcia nad zakonem w zamian za wierność i walkę z poganami. Równocześnie biskupi pruski i płocki odstąpili swoje dziesięciny, powiększając tym samym dochody Krzyżaków. Kolejnym krokiem miało być sfałszowanie dokumentu kruszwickiego, mające na celu przejęcie pełni praw książęcych w danych im dobrach (*dominium directum*), wzmocnione obietnicą zdobyczy w Prusach⁹.

Wśród zwolenników fałszerstwa możemy wymienić ponadto H. Łowmiańskiego¹⁰ i M. Dygo¹¹.

Równie silną grupę posiadał pogląd o autentyczności przywileju kruszwickiego, co uwidoczniło się w pracach T. Jasińskiego¹² czy M. Löwenera¹³.

Całość dyskusji nad tem politycznym powstania dokumentu, jak również nad jego dyktatem zebrał ostatnio i omówił szczegółowo D. Sikorski¹⁴. Jego konkluzje są następujące:

1. Treść dokumentu wskazuje jednoznacznie, iż nie był on sporządzony w dyktacie nadawcy ani odbiorcy; widoczne oddziaływania południowoeuropejskie (sycylijskie?) nie przesądzą za sporządzeniem go poza ziemiami polskimi, gdyż mógł powstać ok. 1233 r. w trakcie pobytu w Polsce wielkiego mistrza Hermana von Salzy, w którego otoczeniu z pewnością były osoby mające za sobą praktykę kancelaryjną, natomiast doniosłość aktu tłumaczyłaby jego podniosły dyktat.

2. D. Sikorski przypuszcza, że data wystawienia dokumentu (koniec 1233 r. – w regestach papieskich umieszczony w lutym 1234 r.), która nie jest tożsama z datą zamieszczoną w eschatokole, dotyczy wypadków z lat 1231–1233. Byłoby to konsekwencją porażki misji chrystianizacyjnej cystersów z biskupem Chrystianem na czele i propagowaniu idei krucjaty, a ostatecznie mogło mieć miejsce po uwięzieniu Chrystiana, w II poł. 1233 r. Wobec powyższego zgoda Konrada byłaby łatwa do wytłumaczenia, gdyż takie rozwiązanie problemu pruskiego (tj. na korzyść zakonu), normalizowało sto-

⁸ D. Sikorski, *Przywilej kruszwicki*, s. 21–25.

⁹ G. Labuda, *Stanowisko ziemi chełmińskiej w państwie krzyżackim w latach 1228–1454*, „Przegląd Historyczny” 45, 1954, z. 2, s. 280–337.

¹⁰ H. Łowmiański, *Początki i rola zakonów rycerskich nad Bałtykiem w wieku XIII i XIV*, [w:] idem, *Prusy–Litwa–Krzyżacy*, Warszawa 1986, s. 430–431.

¹¹ M. Dygo, *Studia nad początkami władztwa zakonu niemieckiego w Prusach (1226–1259)*, Warszawa 1992, s. 45–62.

¹² T. Jasiński, *Uwagi o autentyczności przywileju kruszwickiego z czerwca 1230*, [w:] *Personae–Colligationes–Facta*, Toruń 1991, s. 226–239.

¹³ M. Löwener, *Początki Zakonu Niemieckiego w Prusach do połowy XIII wieku*, „Zapiski Historyczne” 65, 2000, z. 1, s. 7–24.

¹⁴ D. Sikorski, *Przywilej kruszwicki*, s. 99–104.

sunki pruskie, a zgodę potwierdza wchłonięcie części dobrzyńców i udział księcia w krucjacie oraz późniejszych akcjach zbrojnych Krzyżaków. Taką hipotezę (tj. zgodę Konrada) zdaje się potwierdzać chełmiński przywilej lokacyjny z 28 grudnia 1233 r., który zawiera większość uprawnień zakonu występujących w przywileju kruszwickim. Ziemia chełmińska nie stanowiła więc przedmiotu sporu, gdyż na mocy zgody Konrada znajdowała się już w rękach krzyżackich¹⁵.

3. Dokument tworzył nowy porządek publicznoprawny, na mocy którego zakon stawał się suwerennym władcą z wszelkimi prawami książęcymi i kościelnymi¹⁶ (m.in. obowiązek służby miejscowego rycerstwa polskiego, prawo patronatu, czynsz rekognicyjny), z prawem do zdobyczy w ziemiach pruskich oraz w opanowanych przez Prusów dobrach biskupstwa pruskiego. Jednak prawa te nie dotyczyły wszystkich ziem pogańskich, a jedynie terytorium zajętego w trakcie krucjaty 1233–1234, przy czym późniejsza praktyka i interpretacja zapisu stworzyła sytuację, która pozwoliła Zakonowi rozciągnąć swoje uprawnienia na obszary pruskie, podbite do 1283 r.

4. Z powyższego wynika, iż dokument kruszwicki jest autentyczny (dla realiów z końca 1233 r.), a problemem pozostaje fakt jego antydatowania na 1230 r. Wytłumaczeniem tego stanu rzeczy są zobowiązania Krzyżaków wobec biskupa Chrystiana, znane z dokumentu z Rubenicht (1231 r.). Skoro dobroczyńcą Chrystiana był Konrad, konieczna stała się zgoda księcia na likwidację misji Chrystiana i przejęcie jej przez Krzyżaków, co dawało nadzieję na uratowanie jej przed całkowitym zamarciem. Trzeba z całą siłą zaznaczyć, że poza faktem obecności Zakonu, wszystkie inne pociągnięcia Konrada w zakresie planów misyjnych w Prusach legły wówczas w gruzach, i tym łatwiej zrozumieć jego zgodę na przywilej kruszwicki.

Ostateczna konkluzja D. Sikorskiego jest taka, iż obie strony, tj. zakon i książę były autorami przywileju mającego zrealizować nadzieje Konrada, na mocy którego w przyszłości udało się Krzyżakom zbudować władztwo terytorialne.

Stanowisko takie przyjął także S. Szczur, silnie akcentując fakt, iż przywilej papieski nadający zakonowi Prusy w lenno, oznaczał cofnięcie uprawnień Chrystiana. Jednocześnie rycerze krzyżacy wykorzystali do maksimum powagę władzy cesarskiej i papieskiej, i postarali się o prawne zabezpieczenie otrzymanych nadań¹⁷.

Przejdźmy z kolei do praw Luksemburgów do korony polskiej. O ile sięgam pamięcią, nauczanie o tymże wydarzeniu było prowadzone w podobny sposób jak w przypadku przywileju kruszwickiego. Zapominano przy tym, że gdyby prawa luksemburskie były wątpliwej „jakości”, Kazimierz Wielki nie musiałby ich wykupywać za 20 tys. kop groszy praskich! Ponadto Wyszehrad był wielkim sukcesem polityki luksemburskiej, gdyż

¹⁵ [...] *totum et ex integro Cholmen territorium cum omnibus suis attinentiis ab eo loco, ubi Drawenza agreditur terminos Prucie, et per decessum eiusdem fluminis usque in Wizlam, et in decessu Wizle usque ad Osam, et per ascensum Ose usque ad terminos Prucie [...]*.

¹⁶ [...] *in veram et perpetuam proprietatem possidendum pleno iure cum omni libertate, fructu et utilitate [...]. [...] nihil prorsus iuris, utilitatis, advocatie, patronatus vel cuiuslibet alterius iurisdictionis aut potestatis, quocumque nomine censi possit vel appellari, michi, heredibus vel successoribus meis in omnibus supradictis vel quolibet eorum retinens aut reservans [...]*.

¹⁷ S. Szczur, *Historia Polski. Średniowiecze*, Kraków 2004, s. 306–308. Por. B. Włodarski, *Rywalizacja o ziemię pruskie w połowie XIII w.*, Toruń 1958, s. 42; idem, *Polityczne plany Konrada I księcia mazowieckiego*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, 76, 1971, z. 1; T. Jasiński, *Okoliczności nadania ziemi chełmińskiej Krzyżakom w 1228 roku w świetle dokumentu łowickiego*, [w:] *Balticum. Studia z dziejów polityki, gospodarki i kultury XII–XVIII wieku*, Toruń 1992, s. 151–164; idem, *Złota bulla Fryderyka II dla Zakonu krzyżackiego rzekomo z 1226 r.*, RH 60, 1994, s. 107–154; J. Powierski, *Prusowie, Mazowsze i sprowadzenie Krzyżaków do Prus*, t. 1, Malbork 1996, s. 22–23.

potwierdzał prawa czeskie do księstw śląskich, doprowadził do mariażu z Piastami, wiązał Andegawenów w sojuszu przeciwko Habsburgom i pozwalał Janowi Luksemburskiemu rozpocząć działania o odzyskanie Karyntii¹⁸.

Spróbujmy omówić krótko, jak doszło do powszechnego w Europie uznania praw Luksemburgów do korony polskiej. Badania, oparte na praktyce ówczesnego prawa międzynarodowego przekonują, że roszczenia Jana były prawnie uzasadnione¹⁹. U ich genezy leżała gnieźnieńska koronacja Wacława II w 1300 r., która w skład państwa Przemysławów wprowadziła Wielkopolskę, Małopolskę i Pomorze Gdańskie. Po śmierci Wacława III sytuacja mocno się skomplikowała. Wzmocniła się pozycja Łokietka posiadającego Małopolskę, Sieradzkę, Łęczyckie, Kujawy i Pomorze Gdańskie. Władca ten przyjął tytuł dziedzica Królestwa Polskiego. Identyczny tytuł przyjął Henryk Głogowski, który uważał się za sukcesora Przemysła II²⁰. Dodatkowo stało za nim pojęcie królewskości związane z posiadaną przez niego Wielkopolską.

Z tytułem tym wiąże się dyskusja wokół uniwersalnego lub partykularnego charakteru królestwa Przemysła II i jego następców. Jedni opowiadali się za tezą uniwersalnego królestwa O. Balzera, inni partykularną Królestwa Wielkopolskiego²¹.

Umiedzynarodowienie sprawy polskiej w kontekście sporów o prawo do korony miało miejsce po 1318 r., kiedy strona polska rozpoczęła w Awinionie starania o zgodę na koronację Łokietka. Wówczas to kontrakcja dyplomatów króla czeskiego doprowadziła do połowicznego załatwienia sprawy. Uznano mianowicie, iż prawa Luksemburgów związane były z Wielkopolską, przy czym pośrednio uznano także prawa Łokietka do korony, ale w jego przypadku realna pozostawała jedynie koronacja w Krakowie. Dlatego też wielokrotnie i z premedytacją dyplomacja czeska używała później w stosunku do Łokietka tytułu „królak krakowski”. Od strony formalnej więc koronacja w Krakowie nie naruszała praw luksemburskich, czyniąc zadośćuczynienie (choćby częściowe) dążeniom i aspiracjom strony polskiej²².

¹⁸ A. Paner, *Luksemburgowie w Czechach. Historia polityczna ziem czeskich w latach 1310–1437*, Gdańsk 2004, s. 43.

¹⁹ B. Nowacki, *Czeskie roszczenia do korony w Polsce w l. 1290–1335*, Poznań 1987, passim; S. Szczur, *Zjazd wyszehradzki z 1335 r.*, „Studia Historyczne” 25, 1992, z. 1.

²⁰ Z. Piech, *Ikonografia pieczęci Piastów*, Kraków 1993, s. 143, pieczęć majestatyczna z lat 1301–1309: S[IGILLUM] h[ER]INRICI DEI GRACIA h[ER]EDIS REGNI POLONIE.

²¹ Zob.: O. Balzer, *Królestwo Polskie*, t. 1–3, Lwów 1919–1920; B. Włodarski, *Polityka Jana Luksemburczyka wobec Polski za czasów Władysława Łokietka*, Lwów 1933; E. Długopolski, *Władysław Łokietek na tle swoich czasów*, Warszawa 1951; J. Baszkiewicz, *Powstanie zjednoczonego państwa polskiego (na przełomie XIII i XIV w.)*, Warszawa 1954, s. 264–265; B. Nowacki, *Czeskie roszczenia*, s. 13–27; H. Łowmiański, *Początki Polski*, t. 6, cz. 2, s. 866–873. Podsumowanie dyskusji: J. Baszkiewicz, *Powstanie zjednoczonego państwa*, s. 401–411; J. Krzyżaniakowa, *Regnum Poloniae w XIV wieku. Perspektywy badań*, [w:] *Sztuka i ideologia XIV wieku*, pod red. P. Skubiszewskiego, Warszawa 1975, s. 63–87; J. Kurtyka, *Odrodzone Królestwo. Monarchia Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego w świetle nowszych badań*, Kraków 2001.

²² H. Paszkiewicz, *Dzieje Polski. Czasy piastowskie*, Warszawa 1924, fragment bulli Jana XXII z 20 VIII 1319 r.: „[...] Przyjęliśmy łaskawie pomienionego biskupa i złożone przezeń listy, wysłuchaliśmy z przychylnością prośby o przyznanie korony rzezonemu księciu (tj. Łokietkowi, przyp. P. K.). Wprawdzie postowie ukochanego syna naszego Jana, dostojnego króla czeskiego, do nas przybyli i dopraszali się u stolicy naszej apostołskiej z pokorą, abyśmy wstrzymać raczyli przyznanie korony rzezonemu księciu z przyczyny, iż król Jan rościł ze swej strony prawo do królestwa polskiego [...]. My zatem, chcąc każdego przy prawach, mu służących, zostawić, osądziliśmy za rzecz słuszną wstrzymać się z wyrokiem takowego przyznania, przez co atoli nie myślimy bynajmniej przesądzać prawa, należącego wam i innym proszącym, którego wołno wam będzie używać, jak i kiedykolwiek zechcecie, bez ujmy i ubliżenia prawu cudzemu”.

Uważa się, że w opinii międzynarodowej było to równoznaczne z podniesieniem księstwa krakowskiego do rzędu królestw, a prawa do tytułu króla Polski pozostały przy władcy czeskim²³. Według S. Szczura po 1320 r. Jan Luksemburski traktował Łokietka jako króla krakowskiego, który siłą zajął należne czeskiemu władcy wielkopolskie królestwo, a to pozwalało mu używać tytułu króla Polski w swojej oficjalnej tytulaturze i upomnieć się o nie (tj. Królestwo Wielkopolskie) w sprzyjających okolicznościach²⁴. Po raz pierwszy doszło do tego w 1327 r., w trakcie wyprawy czeskiej na Kraków, a w przyszłości doprowadziło do niekorzystnych dla Polski zmian terytorialnych. I tak w 1329 r. Jan, jako król Polski nadał Krzyżakom Pomorze Gdańskie i ziemię dobrzyńską.

W tej sytuacji jasne staje się, jak istotne było dla Kazimierza uregulowanie stosunków z Czechami i zdobycie pełni praw do korony polskiej. Jednocześnie przyniosło to ze sobą kolejny istotny fakt, mianowicie pozostawienie na mocy sądu arbitrażowego Pomorza Gdańskiego przy zakonie, jako wieczystej jałmużny króla polskiego. Przy interpretacji tych postanowień, zapominano częstokroć, iż była to trwała forma nadania, znana w ówczesnym prawie międzynarodowym (feudalnym), która uniemożliwiała jakąkolwiek późniejszą akcję rewindykacyjną, gdyż oznaczała pozbawienie ofiarodawcy wszelkich praw do darowizny²⁵.

Przeglądając podręczniki historii możemy zauważyć różne ujęcie wspomnianej wyżej problematyki. W starych dominowała pozanaukowa, wyrosła z antagonizmów polsko-niemieckich interpretacja faktów, która stawiała Polskę w roli pokrzywdzonego partnera (czytaj: oszukanego) w stosunkach polsko-krzyżackich i polsko-luksemburskich: „Konrad chciał podbić te plemiona [tj. Prusów, przyp. P. K.], ale nie udawało mu się tego dokonać. Umówił się więc z niemieckim zakonem rycerskim i wyznaczył zakonnikom Ziemię Chełmińską jako teren, gdzie mogą się osiedlić i gospodarować. Ziemie, które podbijają w przyszłości, mają oddać pod zwierzchnictwo Konrada. [...] Wreszcie zawładnęli krajem między dolną Wisłą a Niemnem i założyli tu silne państwo krzyżackie. Wtedy zuchwale odpowiedzieli książętom mazowieckim, że mają za swoich zwierzchników tylko cesarza niemieckiego i papieża”²⁶. W podobnym tonie pisali autorzy innego podręcznika do klasy czwartej szkoły podstawowej, wydanego w latach 50.²⁷. Równie mało dokładnie omawiano problematykę koronacji Łokietka, wykupienia praw luksemburskich do korony polskiej i zrzeczenie się Pomorza Gdańskiego przez Kazimierza: „Krzyżacy zawarli sojusz z Brandenburgią i Janem Luksemburczykiem, wielkim

²³ S. Szczur, *Historia Polski*, s. 343–347.

²⁴ J. Dąbrowski, *Dzieje Polski średniowiecznej*, t. II, *Od roku 1333 do 1506*, oprac. J. Wyrozumski, Kraków 1995, s. 18: „Jan Luksemburski rozciągnął swą władzę lenną nie tylko nad Śląskiem, ale i nad Płockiem, a pretensje jego do korony polskiej nie były bynajmniej teoretyczne. Zdobycie Poznania i koronacja w Gnieźnie a ograniczenie „Króla krakowskiego” do samej tylko Małopolski uważano w Czechach za pierwszy, w danym razie, etap do wskrzeszenia dzieła Wacławów, o którym Jan Luksemburski myślał od pierwszych chwil wstąpienia na tron czeski”.

²⁵ S. Szczur, *Historia Polski*, s. 372. Inaczej uważał wiele dziesiątków lat temu J. Dąbrowski, *Dzieje Polski*, s. 26, piszący o „jakimś zasadniczym prawie Kazimierza do darowywanej ziemi”.

²⁶ W. Hołszowska, *Opowiadania z dziejów Polski. Część pierwsza (do roku 1505)*, Warszawa 1959, s. 71–72 (książka zatwierdzona do użytku szkolnego jako podręcznik historii dla kl. IV).

²⁷ M. Dłuska, J. Schoenbrenner, *Historia dla klasy IV*, Warszawa 1953, s. 27: „W początkach XIII wieku książę mazowiecki Konrad, wnuk Krzywoustego, zaprosił niemiecki zakon rycerzy do osiedlenia się na jego ziemi, chcąc przy ich pomocy opanować Prusy. [...] Rycerze zakonnicy zgodzili się chętnie i przyrzekli, że gdy podbiją Prusy, uznają nad tym krajem władzę zwierzchnią księcia mazowieckiego. [...] Krzyżacy nie dotrzymali umowy zawartej z Konradem. Nigdy nie uznali zwierzchniej władzy księcia polskiego, a ziemię chełmińską zatrzymali jak swoją”.

feudałem niemieckim, który wówczas zagarnął też i władzę w Czechach. Nazywał on siebie królem polskim i był zaciętym przeciwnikiem Łokietka²⁸; „W 1343 r. odstąpił zakonowi Pomorze Gdańskie uznając je za „wieczystą jałmużnę” dla Krzyżaków. [...] Znaczyło to, że król Polski nie zrzeka się na zawsze prawa do tego kraju”²⁹.

Nowe podręczniki do szkoły podstawowej są bardziej wstrzemięźliwe w szafowaniu informacjami na temat sprowadzenia Krzyżaków do Polski³⁰, zwracając niekiedy uwagę na roszczenia luksemburskie do korony polskiej³¹. Wydaje się bowiem, że na tym etapie edukacyjnym nie ma potrzeby poruszać tak trudnych i skomplikowanych zagadnień, a podanie ich w skrótowej formie, może prowadzić do niebezpiecznych skojarzeń myślowych i wyrabiać fałszywy osąd. I tak na przykład autorzy podręcznika dla klasy szóstej piszą, iż Konrad nadał Krzyżakom ziemię chełmińską czasowo a konkurentem do tronu polskiego był wpływowy władca Czech³².

Zupełnie inaczej przedstawił omawianą problematykę J. Dowiat, mimo iż jego „nieśmiertelny” podręcznik był podstawą nauczania historii w szkołach średnich już od lat 60. XX w. Opisując sprowadzenie Krzyżaków do Polski zaznaczył, iż było to skutkiem spełnienia na niczym planów podboju Prusów przez Konrada Mazowieckiego. Pretensjom Jana Luksemburskiego poświęcił cały akapit podkreślając ich zasadność wynikającą z dziedziczenia po Wacławach czeskich i poparcia ze strony książąt śląskich, mazowieckich oraz biskupa krakowskiego. Znacznie gorzej przedstawia się omówienie ustaleń z 1343 r.: „Kazimierz Wielki zachowywał przy tym tytuł „pana Pomorza”, co miało na przyszłość stanowić dogodny punkt wyjścia do wznowienia starań o zwrot Pomorza Gdańskiego”³³.

Lata 90. XX w. przyniosły wiele nowych wydań podręczników do historii. Niestety nie we wszystkich autorzy uwzględnili nowsze ustalenia historiografii polskiej. Wbrew pozorom nie wszystkie podręczniki do szkoły średniej zawierają więcej informacji na interesujący nas temat. W książce Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych niewiele miejsca poświęcono sprawie nadań dla Krzyżaków, pisząc jedynie o sfalszowaniu umowy przez zakon i uzyskaniu jej potwierdzenia od Fryderyka II³⁴. Równie niewiele dowiadujemy się o roszczeniach Jana Luksemburskiego (nie wspomniano o nich przy okazji koronacji Łokietka), jak tylko to, że zostały spłacone³⁵.

Podręcznik autorstwa A. Paner i J. Iluka obszernie i wzorowo opisuje sytuację, w której doszło do sprowadzenia Krzyżaków do Polski, misję pruską Chrystiana i dodaje, że Krzyżacy by nie popełnić błędu jak na Węgrzech, uzyskali zatwierdzenie darowizny przez cesarza Fryderyka II. Tym bardziej dziwi, że w dalszej części podręcznika podają informację o sfalszowaniu dokumentu Konrada, co zasadniczo zmieniło jego

²⁸ Ibid., s. 40.

²⁹ W. Hoszowska, *Opowiadania z dziejów*, s. 92, 96.

³⁰ J. Centkowski, A. Syta, *Historia. Z naszych dziejów. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, wyd. ósme, WSiP, Warszawa 1991.

³¹ M. Deszczyńska, M. Deszczyński, *Poznajemy historię ojczystą. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2002, s. 60.

³² M. Gensler, J. Kąkolowski, E. Marciniak, *Historia i społeczeństwo. Podręcznik do klasy 6*, WSiP, Warszawa 2001, s. 109–110.

³³ J. Dowiat, *Historia dla klasy I liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1969, s. 292, 330–331, 342.

³⁴ H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, wydanie ósme, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 130.

³⁵ Ibid., s. 145.

treść. Następnie łagodzą swoją wypowiedź: „Wkrótce potem papież ogłosił Prusy lennem papieskim i – jako swoją własność – nadał je Zakonowi”³⁶. Opisuąc zabiegi Łokietka o koronę słusznie podkreślają: „[...] papież nie chciał narazić się Luksemburgom, którzy uważali, że Polska należy się im jako spadek po Przemysławidach, dodając, iż pretensje te stały się sprawą pierwszoplanową w polityce Kazimierza Wielkiego”. Gorzej natomiast prezentują się informacje o traktacie kaliskim, gdyż wg Autorów uznanie Kazimierza jako fundatora zakonu dawało Polsce możliwość wysuwania ewentualnych roszczeń do ziem trzymanyh przez Krzyżaków³⁷.

Zawiłości wobec nadania dla Krzyżaków oraz praw Luksemburskich do korony polskiej jasno wyłożył T. Jurek. Obszernie opisał misje Chrystiana i brak jej efektów, zwracając uwagę, iż Krzyżacy budowali własne państwo i działali we własnym interesie, ale zgodnie z prawem międzynarodowym³⁸. Zaakcentował prawa luksemburskie związane ze spadkiem po Przemysławidach oraz fakt, iż „Krzyżacy pragnęli pokoju z Łokietkiem, gdyż wojna z chrześcijańską Polską przynieść mogła im kłopoty w Europie”, ze względu na nieprzychylną dla zakonów rycerskich opinię publiczną (sprawa templariuszy). Przy opisie traktatu kaliskiego podał krótko, iż Polska „musiała się zrzec Pomorza”³⁹.

T. Wróbel w podręczniku do szkoły średniej pisze jedynie, iż wydarzenia z 1331 r. miały doprowadzić do przejęcia tronu polskiego przez Jana Luksemburskiego. Jest to o tyle dziwne, że nie wspomina nic o jego prawach ani o ich wykupieniu przez Kazimierza. Również pominięta została kwestia sprowadzenia Krzyżaków do Polski i tzw. „jąłmużny wieczyste”⁴⁰. Podobnie ubogi w interesujące nas informacje jest kolejny podręcznik tegoż wydawnictwa, w którym autorzy napisali jedynie o poprawnych stosunkach krzyżacko-polskich do początku XIV w.⁴¹

Reforma szkolna obliguje nas do bardziej szczegółowego przyjrzenia się podręcznikom dla gimnazjum, gdyż wydawałoby się, iż powinny być one ze wszech miar nowoczesne i to nie tylko pod względem ilustracyjno-kompozycyjnym, ale także jeśli chodzi o recepcję najnowszych ustaleń polskiej historiografii.

„Pierwsi rycerze zakonni sprowadzeni przez Konrada Mazowieckiego pojawili się na ziemi chełmińskiej około 1230 roku. Władze zakonu posługiwały się sfałszowanymi dokumentami, wedle których Konrad Mazowiecki miał nadać im w wieczyste posiadanie ziemi chełmińską i wszystkie tereny zdobyte na Prusach. Ponadto zakon cieszył się poparciem cesarza Fryderyka II. Upragnieni przez Konrada sojusznicy okazali się w istocie groźnymi przeciwnikami”⁴². Fragment tekstu z podręcznika do gimnazjum Wydawnictwa Szkolnego PWN przekonuje, iż jego autorzy nie zapoznali się z najnow-

³⁶ A. Paner, J. Iluk, *Historia. Podręcznik dla szkół średnich*, t. II, *Średniowiecze*, Koszalin 1998, s. 124–126.

³⁷ *Ibid.*, s. 137, 139–140.

³⁸ T. Jurek, *Dzieje średniowieczne. Podręcznik dla klasy pierwszej szkół średnich*, WSiP, Warszawa 1999, s. 183–185.

³⁹ *Ibid.*, s. 290, 293, 295–296.

⁴⁰ T. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od starożytności do 1815 roku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, WSiP, Warszawa 2002, s. 201.

⁴¹ T. Cegielski, W. Lengauer, M. Tymowski, *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze, część I. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, WSiP, Warszawa 2002, s. 257.

⁴² K. Starczewska, E. Korulska, P. Laskowski, A. Dzierzgowska, B. Nartowska, M. Ługowska, T. Izdebski, *Świat średniowieczny*, klasa I, cz. II, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2001, s. 113–115.

szymi pracami dotyczącymi przywileju kruszwickiego. Dziwi to, gdyż dalej podają oni rzetelne informacje zarówno o sprawnym i korzystnym od strony gospodarczej zarządzaniu państwem krzyżackim, jak i samych rycerzach zakonnych. W dalszej części podręcznika spotykamy informację o Janie Luksemburskim, legalnym spadkobiercy pretensji królów czeskich do korony polskiej, wykupieniu jego roszczeń przez Kazimierza i zatrzymaniu przez Krzyżaków Pomorza Gdańskiego i ziemi chełmińskiej jako „wieczystej jałmużny”. Niestety kwestia praw Luksemburskich do korony polskiej oraz charakter owej jałmużny nie zostały wyjaśnione⁴³. Inny podręcznik tegoż wydawnictwa nie zawiera informacji o rokowaniach Konrada z zakonem, a jedynie datę sprowadzenia Krzyżaków do Polski. Zawiera natomiast wyjaśnienie powodu roszczeń Jana Luksemburskiego do korony polskiej, jako spadkobiercy Wacława II i Wacława III, które to roszczenia wykupił Kazimierz⁴⁴.

Podobnie ujmuje problematykę krzyżacką podręcznik Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, w którym czytamy: „W jego skład (tj. państwa zakonnego, przyp. P. K.) weszła także ziemia chełmińska, której Krzyżacy nie zwrócili Konradowi Mazowieckiemu i jego następcom, fałszując dokumenty nadające im te tereny, a także podbite ziemie Prusów”⁴⁵. Wyjaśniono natomiast, iż pretensje Jana Luksemburskiego wynikały z faktu, iż był spadkobiercą rządzących wcześniej w Polsce Przemyślidów, a roszczenia te wykupił Kazimierz. Stwierdzono też, iż zrzekł się on Pomorza i ziemi chełmińskiej⁴⁶.

Kwestię pojawienia się Krzyżaków nad Bałtykiem obiektywnie przedstawia podręcznik wyd. „Rożak”, w którym wspomniano o wieczystym nadaniu zakonowi ziemi chełmińskiej oraz zamieszczono fragment przywileju kruszwickiego, z którego wyraźnie przebija motyw współpracy nadawcy i odbiorcy⁴⁷. Dalej wspomina się o niejasnej odpowiedzi papieża na prośbę o koronę dla Łokietka, nie wyjaśniając, jaki był powód takiej odpowiedzi, a także podano informację o wykupieniu przez Kazimierza roszczeń Jana Luksemburskiego, również nie podając przyczyny. Znacznie gorzej przedstawiono tzw. pokój wieczysty (1343 r.), pisząc: „[...] pozostawiał zakonowi Pomorze (z zachowaniem zwierzchnictwa polskiego)”⁴⁸.

O przyjaznym sąsiedztwie Krzyżacko-mazowieckim informuje podręcznik wyd. Arka. Zwrócono w nim uwagę na szanse, jakie dawało rycerzowi wstąpienie do zakonu, współpracę polsko-krzyżacką w trakcie krucjat przeciwko pogańskim Prusom i zapewnienie Polsce bezpieczeństwa z tej strony. Brak natomiast informacji o przebiegu rokowań między Konradem a zakonem⁴⁹. Wspomniano natomiast o przyczynach pretensji Jana Luksemburskiego do korony polskiej, pisząc: „W Małopolsce opozycja miała poparcie biskupa krakowskiego, Muskaty. Także część krakowskich mieszczan widziała swoją przyszłość w związku z Czechami, których nowy władca, Jan Luksemburski, zgła-

⁴³ Ibid., s. 131–133.

⁴⁴ M. T y m o w s k i, *Podróż przez wieki. Średniowiecze. Podręcznik dla klasy I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002, s. 137, 165, 166.

⁴⁵ G. K u c h a r c z y k, P. M i l c a r e k, M. R o b a k, *Przez tysiąclecia i wieki. Cywilizacje starożytności i średniowiecza*, kl. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Spółka Akcyjna, Warszawa 2002, s. 270.

⁴⁶ Ibid., s. 281, 291.

⁴⁷ D. M u s i a ł, K. P o l a c k a, S. R o s z a k, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, wyd. M. Rożak, Gdańsk 2002, s. 148.

⁴⁸ Ibid., s. 163, 167–168.

⁴⁹ S. J a n k o w i a k, *Historia. Razem przez wieki. Podręcznik dla pierwszej klasy gimnazjum*, wyd. Arka, Poznań 1999, s. 159.

szął pretensje do tronu polskiego, uznając się za spadkobiercę Wacławów”. Stwierdzono też w sposób klarowny, iż Kazimierz wykupił prawa czeskie do tronu polskiego. Niestety użycie w tekście sformułowania, iż Kazimierz zachował tytuł „pana i dziedzica” w stosunku do Pomorza Gdańskiego, tuż po tym, gdy pisano o „wieczystej jałmużnie” wydaje się niefortunne, jako że sugeruje utrzymanie przez Polskę jakichś praw do tej ziemi⁵⁰.

Podręcznik wyd. „Juka” stara się w miarę obiektywnie przedstawić przyczyny osiedlenia się Krzyżaków w Prusach, zwracając uwagę, iż Konrad nadał im „przygraniczną ziemię chełmińską bez żalu, bowiem był to obszar opanowany przez Prusów”. Nie wspomniano przy tym o przywileju kruszwickim, koncentrując się na omówieniu politycznej, militarnej i gospodarczej działalności zakonu⁵¹. O problemach związanych z koronacją Łokietka poinformowano jednak dosyć enigmatycznie, nie wyjaśniając przyczyn pretensji czeskich a podkreślając, iż centrum nowego królestwa przesunęło się do Krakowa. Podano też informacje o odszkodowaniu pieniężnym dla Jana Luksemburskiego i rezygnacji Polski z Pomorza⁵².

Mocno obstaje przy wersji sfalszowania dokumentu kruszwickiego podręcznik wyd. „Nowa Era”. W jego czwartym wydaniu możemy przeczytać: „Książę (tj. Konrad Mazowiecki, przyp. P. K.) w 1226 r. zawarł umowę, na mocy której nadał mu (tj. zakonowi, przyp. P. K.) ziemię chełmińską leżącą na pograniczu prusko-mazowieckim. Nie zrezygnował jednak z władzy zwierzchniej nad tym obszarem. Krzyżacy jednak sfalszowali dokument i w tajemnicy przed Konradem uzyskali od cesarza Fryderyka II jego potwierdzenie. W myśl fałszywej umowy ziemię Prusów oraz ziemię chełmińską miały stać się księstwem podporządkowanym cesarzowi i pozostającym we władaniu zakonu”⁵³. Znajdziemy za to informacje o roszczeniach luksemburskich po Wacławie II i ich wykupieniu za dużą sumę pieniędzy, jak również o stratach terytorialnych i „wieczystej jałmużnie”. Nie ma natomiast ani słowa o problemach koronacyjnych Łokietka⁵⁴.

Na podobnej zasadzie opisano założenie państwa krzyżackiego w podręczniku Oficyny Edukacyjnej: „Krzyżacy przedstawili papieżowi sfalszowany dokument, nadający im rzekomo władzę zwierzchnią nad ziemią chełmińską i uzyskali zatwierdzenie tego nadania przez papieża”⁵⁵. Za to w sposób prosty i jasny wytłumaczono prawa Jana Luksemburskiego do tronu polskiego, jako zięcia króla Polski Wacława II⁵⁶.

Na tle podręczników do gimnazjum zdecydowanie pozytywnie wyróżnia się podręcznik wyd. „Graf Punkt” (co nie powinno dziwić zważywszy osobę autora). Przedstawiono w nim i dokładnie omówiono przebieg rokowań między biskupem Chrystianem, Konradem i Krzyżakami, zwracając uwagę na korzyści, które chciał osiągnąć książę Mazowsza i grę dyplomatyczną zakonu, która doprowadziła do otrzymania autentycznego przywileju kruszwickiego. Wyjaśniono też, jak przebiegał spór z 1235 r., dotyczący

⁵⁰ Ibid., s. 163, 165.

⁵¹ T. Jurek, *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Dzieje najdawniejsze i dawne do schyłku XIV wieku. Średniowiecze*, wyd. Juka, Warszawa 1999, s. 163–166.

⁵² Ibid., s. 189, 194–195.

⁵³ G. Wojciechowski, *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Razem przez wieki. Zrozumieć przeszłość*, I, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2005, s. 177.

⁵⁴ Ibid., s. 181.

⁵⁵ K. Przybylsz, W.J. Jakubowski, M. Włodarczyk, *Historia dla gimnazjalistów. Starożytność i średniowiecze. Podręcznik. Klasa I*, Oficyna Edukacyjna, Warszawa 2000, s. 207.

⁵⁶ Ibid., s. 221.

włączenia Rycerzy Chrystusa (tzw. dobrzyńców) do zakonu⁵⁷. Odnośnie praw luksemburskich do korony polskiej, podręcznik nie zawiera żadnych informacji poza stwierdzeniem wykupienia ich przez Kazimierza. Z kolei klarownie przedstawiono sprawę tzw. „wieczystej jałmużny” pisząc, iż oznaczało to zatrzymanie przez zakon Pomorza Gdańskiego i ziemi chełmińskiej, przy jednoczesnym uznaniu, że wcześniej zwierzchnictwo nad nimi należało do Polski⁵⁸.

Reasumując, zauważalne jest, iż nowsze podręczniki, częstokroć nie są wolne od ujęcia omawianej problematyki w sposób podobny do tych sprzed dziesiątków lat, aczkolwiek zdarzają się wśród nich takie, które próbują wyjaśnić omawianą problematykę w sposób obiektywny. Wydaje się, iż należałoby unikać poruszania tak trudnych i skomplikowanych – od strony interpretacji historycznej – zagadnień, na etapie szkoły podstawowej, a być może i gimnazjum. Osobiście uważam, że dopiero w szkole średniej można w sposób rzeczowy i pozbawiony fałszywego zabarwienia patriotycznego, przekazywać młodym ludziom informacje oparte na faktach historycznych oraz ich rzeczowej i wielostronnej krytyce, zwłaszcza jeśli są to sprawy drażliwe i w ostatecznym rozrachunku niekorzystne dla Polski i Polaków. Potrzeba bowiem, by uczeń wyposażony był w tę – choćby najmniejszą – dawkę krytycyzmu i ostrego spojrzenia na czyny innych, która umożliwi mu rzetelną ocenę historyczną⁵⁹.

⁵⁷ T. Jasiński, *Historia. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, (seria autorska UAM), oprac. dydaktyczne V. Julkowska, D. Konieczka-Śliwińska, I. Skórzyńska, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, bez roku i miejsca wydania, s. 222–226: „W 1234 r. uzyskali od papieża przywilej nadający im pełnię władzy na terenach zdobytych w Prusach. Konrad, który znał ten dokument, nie protestował. Irytację jego wywołała dopiero wiadomość o włączeniu w 1235 r. Rycerzy Chrystusa wraz z ich uposażeniem (ziemią dobrzyńską) do zakonu krzyżackiego. Konrad postanowił odebrać Krzyżakom ziemię dobrzyńską i poważnie rozważał cofnięcie wszystkich swoich darowizn. Spór miał rozstrzygnąć legat papieski. Krzyżacy, obawiając się, że przegrają proces, zwrócili się do cesarza Fryderyka II, aby wystawił dokument potwierdzający nadania Konrada. Cesarz latem 1235 r. wystawił taki dokument, równocześnie antydatując go na 1226 r. Spór między zakonem krzyżackim a Konradem zakończył się kompromisem, Krzyżacy musieli zwrócić ziemię dobrzyńską a Konrad potwierdził swoje dotychczasowe nadania”.

⁵⁸ *Ibid.*, s. 245–246.

⁵⁹ Zob. Cz. Majorek, *Postulat kształcenia wielostronnego*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 235–251; idem, *Zapoznanie uczniów z warsztatem badawczym historyka*, [w:] *ibid.*, s. 291–305.

THE HISTORY OF THE UNITED STATES

CHAPTER I	1776
CHAPTER II	1776
CHAPTER III	1776
CHAPTER IV	1776
CHAPTER V	1776
CHAPTER VI	1776
CHAPTER VII	1776
CHAPTER VIII	1776
CHAPTER IX	1776
CHAPTER X	1776
CHAPTER XI	1776
CHAPTER XII	1776
CHAPTER XIII	1776
CHAPTER XIV	1776
CHAPTER XV	1776
CHAPTER XVI	1776
CHAPTER XVII	1776
CHAPTER XVIII	1776
CHAPTER XIX	1776
CHAPTER XX	1776
CHAPTER XXI	1776
CHAPTER XXII	1776
CHAPTER XXIII	1776
CHAPTER XXIV	1776
CHAPTER XXV	1776
CHAPTER XXVI	1776
CHAPTER XXVII	1776
CHAPTER XXVIII	1776
CHAPTER XXIX	1776
CHAPTER XXX	1776
CHAPTER XXXI	1776
CHAPTER XXXII	1776
CHAPTER XXXIII	1776
CHAPTER XXXIV	1776
CHAPTER XXXV	1776
CHAPTER XXXVI	1776
CHAPTER XXXVII	1776
CHAPTER XXXVIII	1776
CHAPTER XXXIX	1776
CHAPTER XL	1776
CHAPTER XLI	1776
CHAPTER XLII	1776
CHAPTER XLIII	1776
CHAPTER XLIV	1776
CHAPTER XLV	1776
CHAPTER XLVI	1776
CHAPTER XLVII	1776
CHAPTER XLVIII	1776
CHAPTER XLIX	1776
CHAPTER L	1776
CHAPTER LI	1776
CHAPTER LII	1776
CHAPTER LIII	1776
CHAPTER LIV	1776
CHAPTER LV	1776
CHAPTER LVI	1776
CHAPTER LVII	1776
CHAPTER LVIII	1776
CHAPTER LIX	1776
CHAPTER LX	1776
CHAPTER LXI	1776
CHAPTER LXII	1776
CHAPTER LXIII	1776
CHAPTER LXIV	1776
CHAPTER LXV	1776
CHAPTER LXVI	1776
CHAPTER LXVII	1776
CHAPTER LXVIII	1776
CHAPTER LXIX	1776
CHAPTER LXX	1776
CHAPTER LXXI	1776
CHAPTER LXXII	1776
CHAPTER LXXIII	1776
CHAPTER LXXIV	1776
CHAPTER LXXV	1776
CHAPTER LXXVI	1776
CHAPTER LXXVII	1776
CHAPTER LXXVIII	1776
CHAPTER LXXIX	1776
CHAPTER LXXX	1776
CHAPTER LXXXI	1776
CHAPTER LXXXII	1776
CHAPTER LXXXIII	1776
CHAPTER LXXXIV	1776
CHAPTER LXXXV	1776
CHAPTER LXXXVI	1776
CHAPTER LXXXVII	1776
CHAPTER LXXXVIII	1776
CHAPTER LXXXIX	1776
CHAPTER LXXXX	1776
CHAPTER LXXXXI	1776
CHAPTER LXXXXII	1776
CHAPTER LXXXXIII	1776
CHAPTER LXXXXIV	1776
CHAPTER LXXXXV	1776
CHAPTER LXXXXVI	1776
CHAPTER LXXXXVII	1776
CHAPTER LXXXXVIII	1776
CHAPTER LXXXXIX	1776
CHAPTER LXXXXX	1776
CHAPTER LXXXXXI	1776
CHAPTER LXXXXXII	1776
CHAPTER LXXXXXIII	1776
CHAPTER LXXXXXIV	1776
CHAPTER LXXXXXV	1776
CHAPTER LXXXXXVI	1776
CHAPTER LXXXXXVII	1776
CHAPTER LXXXXXVIII	1776
CHAPTER LXXXXXIX	1776
CHAPTER LXXXXXX	1776
CHAPTER LXXXXXXI	1776
CHAPTER LXXXXXXII	1776
CHAPTER LXXXXXXIII	1776
CHAPTER LXXXXXXIV	1776
CHAPTER LXXXXXXV	1776
CHAPTER LXXXXXXVI	1776
CHAPTER LXXXXXXVII	1776
CHAPTER LXXXXXXVIII	1776
CHAPTER LXXXXXXIX	1776
CHAPTER LXXXXXXX	1776
CHAPTER LXXXXXXXI	1776
CHAPTER LXXXXXXXII	1776
CHAPTER LXXXXXXXIII	1776
CHAPTER LXXXXXXXIV	1776
CHAPTER LXXXXXXXV	1776
CHAPTER LXXXXXXXVI	1776
CHAPTER LXXXXXXXVII	1776
CHAPTER LXXXXXXXVIII	1776
CHAPTER LXXXXXXXIX	1776
CHAPTER LXXXXXXX	1776

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH

RUCH HARCERSKI W POLSCE W LATACH 1944-1989. STAN BADAŃ I POSTULATY BADAWCZE

Polskie harcerstwo wyrosło na gruncie dziewiętnastowiecznych tradycji, oczekiwań i ideałów polskiego społeczeństwa. Sam system wychowawczy przywędrował z Anglii, gdzie wypracowany został, w dobie wojen kolonialnych prowadzonych przez ten kraj, dzięki generałowi Robertowi Baden-Powellowi. Skauting stał się ruchem uniwersalnym, aczkolwiek nie wszędzie zdobył aż taką popularność, jak na ziemiach polskich. Warunkowała ją specyficzna sytuacja, w jakiej znaleźli się Polacy, sytuacja zniewolenia...

O atrakcyjności polskiego skautingu zadecydowało wiele spraw. Przede wszystkim był to brak własnego państwa, o które należało walczyć. A skauting był organizacją paramilitarną i szansą dla mocno rozbudzonych narodowo młodych Polaków. Innym powodem były możliwości emancypacyjne, w rozumieniu obyczajowym, jakie dawał skauting młodzieży tak żeńskiej, jak i męskiej. Wreszcie wpływ przemian społecznych, wyłanianie się nowego, „innego”, industrialnego społeczeństwa, wymagał nowych, lepszych, a na pewno bardziej samodzielnych obywateli. Ruch skautowy trafił w Polsce na bardzo podatny grunt. Polska młodzież była bardzo aktywna (były to bowiem czasy „wzmocnienia duchowego”, jak to określił Bogdan Nawroczyński), a wykorzystaniem jej energii zainteresowały się ówczesne organizacje młodzieżowe działające w Galicji: niepodległościowe „Zarzewie”, towarzystwo gimnastyczne „Sokół-Macierz” i stowarzyszenie etyczne „Eleusis”, które dla większości przyszłych skautów były pierwotną podstawą. Powoli skauting rozwijał się i przenikał także do pozostałych zaborów, w bardziej jednak zakonspirowanej formie aniżeli w „polskim Piemencie”. Po odzyskaniu przez Polskę wolności i niepodległości mógł w pełni rozwinąć skrzydła, podobnie jak i polska młodzież...

Harcerstwo deklarowało się zawsze jako organizacja apolityczna. W rzeczywistości, już w okresie międzywojennym, było terenem walki politycznej i ścierania się wpływów różnych opcji, ponieważ było organizacją propaństwową. Duży wpływ na polskie harcerstwo miał także Kościół katolicki. Harcerstwo przedwojenne było silnie związane z państwem, poddane wpływom etyki chrześcijańskiej, często poczynania władz ZHP cechował prawicowy kierunek polityczny. Także lektura, chociażby prasy harcerskiej z lat po

1926 roku, wskazuje na akceptację przez władze harcerskie wszelkich wydarzeń politycznych, jakie miały wówczas miejsce¹.

Po napaści Niemiec hitlerowskich na Polskę w 1939 roku harcerstwo wzięło aktywny udział w obronie kraju. Był to ponoć jedyny w czasie II wojny światowej przypadek udziału organizacji młodzieżowej w tym światowym konflikcie. Polscy harcerze przybrali na czas walk kryptonimy: Szare Szeregi i Związek Koniczyn, później zmieniony na Bądź Gotów. Działaniami skautek kierowało Pogotowie Harcerek. Harcerze organizowali tzw. mały sabotaż, starsi skauci włączyli się do walk dywersyjnych i partyzanckich. Rozwiązanie Szarych Szeregów w styczniu 1945 roku i Pogotowia Harcerek w marcu 1945 roku zakończyło okres wojny i okupacji w historii polskiego harcerstwa.

Po wojnie harcerstwo stało się obszarem wzmożonego zainteresowania nowej „ludowej” władzy. Działania aparatu przemocy na tym polu były zresztą już zauważalne od 1944 roku. I to nie tylko w stosunku do harcerstwa, ale także innych organizacji młodzieżowych i instytucji oświatowych. W okresie tym, jak opisał Eugeniusz Król: „Nauczyciele i uczniowie zostali poddani agresywnej indoktrynacji ideologicznej, pojawiły się różnego rodzaju szkolenia i kursy, narzucono obowiązek uczestniczenia w akcjach politycznych i doraźnych kampaniach propagandowych. (...) Na fali prześladowań i w atmosferze ogólnego zastraszania musieli odejść z zawodu nauczyciela liczni fachowcy, wykształceni w okresie międzywojennym (...)”. W latach 1948–1956, gdy stalinizm osiągnął swoje apogeum, polska szkoła znalazła się pod szczególną presją agresywnego totalitaryzmu, uznającego hasło wychowania „nowego człowieka za jedno z podstawowych warunków urzeczywistnienia w przyszłości wizji ustroju komunistycznego”². W takiej sytuacji społeczno-politycznej uległy likwidacji wszystkie organizacje młodzieżowe, których dalszy byt byłby zagrożeniem dla realizowania nowego programu wychowania i budowania wizji nowego, socjalistycznego społeczeństwa. Jego urzeczywistnieniem dla młodzieży, swoistym „zamiennikiem” miał być utworzony w lecie 1948 roku Związek Młodzieży Polskiej, masowa organizacja młodzieżowa, wychowująca w duchu oddania sprawie socjalizmu i internacjonalizmu.

Z chwilą zakończenia wojny rozpoczęła się także walka o polskie harcerstwo. I trwała ona, jak zauważył to Krzysztof Persak, z różnym natężeniem i rezultatami, aż do likwidacji Związku Harcerstwa Polskiego pięć lat później³. W latach 1948–1950 trwał proces brutalnego niszczenia polskiego skautingu. Potępiono wówczas i zanegowano całość ideowego i pedagogicznego dorobku ruchu harcerskiego⁴. Walka ta była tym bardziej zacięta, że harcerstwo było po wojnie najsilniejszą i najbardziej popularną organizacją młodzieżową w Polsce. Dodatkowym czynnikiem był fakt pozostawania harcerstwa w opozycji wobec władzy ludowej, co było dość logiczne, zważywszy na powiązania wojenne harcerzy z Armią Krajową i przedwojenną tradycję skautową. Ponadto zakończenie wojny z wiadomym dla Polaków skutkiem, było dlań strasznym szokiem. Dla polskiej młodzieży wówczas atrakcyjniejsze były legendy związane z Szarymi Szerega-

¹ Po II wojnie światowej poddano totalnej krytyce działalność większości polityków międzywojennych, nade wszystko zaś J. Piłsudskiego. O nim samym i jego obozie politycznym traktuje, wydana przez Wydział Propagandy KC PZPR w 1952 roku, broszura pt.: *O piłsudczyźnie. Materiały dla prelegentów*. Patrz: A. Czubiński, *Polska i Polacy po II wojnie światowej (1945–1989)*, Poznań 1998, s. 304.

² *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wybór i oprac. E.C. Król i M. Walczak, Warszawa 1994, s. 7–8.

³ K. Persak, *Odrodzenie harcerstwa w 1956 roku*, Warszawa 1996, s. 11.

⁴ *Ibidem*.

mi, Powstaniem Warszawskim, „Zośką”, „Parasolem”, niż tradycje pionierskie i ponura, socjalistyczna rzeczywistość rodem ze Związku Radzieckiego. A także złowieszczą, bo przecież międzywojenne harcerstwo miało w swoim programie: obronę niepodległości Polski, negatywny stosunek do Związku Radzieckiego i komunizmu, przywiązanie do Kościoła⁵. Po 1945 roku wszystko to miało być odrzucone i zanegowane. Stąd duża część młodzieży nie pogodziła się z tym wybierając konspirację, strajki szkolne i antykomunistyczne i antyrządowe reakcje⁶. Powojenny skauting początkowo stanowił alternatywę wobec takiej postawy: „oferował możliwość legalnej, twórczej aktywności, proponował ideał służby Bogu i Polsce, realizowania wartości humanistycznych oraz doskonalenia swego charakteru. Harcerstwo przyciągało swoją specyficzną metodą wychowawczą, odpowiadającą zainteresowaniom i psychice młodzieży: była w niej obietnica przygody, atmosfera braterstwa i wysokie napięcie ideowe. Atrakcyjny był ideał wychowawczy harcerza: słownego, rycerskiego, zaradnego, pożytecznego, karnego i pogodnego”⁷. Ponadto harcerstwo, kierując się wskazówkami i doświadczeniami przedwojennymi, nie chciało być organizacją polityczną, wolało pozostać niezależne i samodzielne. W takiej zaś postaci po 1945 roku nie mogło istnieć... Tym bardziej że od zakończenia wojny próbowano, zachowując metodykę harcerską, nadawać działalności ZHP socjalistyczne treści, odpowiednio dopasowane do nowych warunków społecznych, gospodarczych i kulturalnych (np. włączenie harcerstwa do akcji odbudowy kraju i zagospodarowania tzw. Ziemi Odzyskanych). Ponadto „drogę do ideowo-politycznej integracji młodego pokolenia upatrywała partia w wychowaniu, które dokonywało się poprzez naukę i samokształcenie, przez kolektywne oddziaływanie grupy na jednostkę, przez pracę. (...) Wychowywano poprzez pracę i w poszanowaniu dla pracy, wpajając młodym dewizę, że stanowi ona miernik ludzkiej wartości. Wpajano także przeświadczenie o primacie interesu społecznego nad indywidualnym”⁸. Dla tych celów wielokrotnie (choćby w 1945, 1947, 1950 i 1956 roku) zmieniano treść Prawa Harcerskiego. Dwie pierwsze poprawiane redakcje nie odbiegały zbyt od wersji przedwojennej, z wyjątkiem usunięcia punktu o służbie nie tylko Państwu, ale też i Bogu. Było to efektem działalności Związku Harcerstwa Polskiego jeszcze w miarę samodzielnej. Organizacyjnie ZHP funkcjonował wtedy na podstawie części przedwojennego statutu, dzielił się na organizacje harcerzy, harcerek, przyjaciół harcerstwa, oddzielne męskie i żeńskie chorągwie, hufce i drużyny. Na czele Związku stało Naczelnictwo z Przewodniczącym ZHP. Władze stanowiła Tymczasowa Naczelna Rada Harcerska powołana w 1945 roku⁹.

Sytuacja uległa zmianie w 1950 roku, kiedy ZHP przestał istnieć jako samodzielne ciało i został włączony w strukturę Związku Młodzieży Polskiej jako Organizacja Harcerska. Było to posunięcie czysto polityczne, wynikające z faktu małej popularności ZMP i anemicznie przebiegającej akcji scaleniowej wszystkich organizacji młodzieżo-

⁵ Archiwum Akt Nowych, Urząd Rady Ministrów, Biuro Prezydialne RM, 5/395, k. 4, A. Kamiński, S. Broniewski, Z. Zakrzewska do E. Osóbki-Morawskiego, Warszawa 19 V 1946. Patrz: K. Persak, op. cit., s. 12.

⁶ J. Jakubowski, *Postawy ideowe i polityczne nauczycieli oraz młodzieży szkół średnich w pierwszych latach po wyzwoleniu*, „Pokolenia” 1971, nr 3, s. 77–79.

⁷ K. Persak, op. cit., s. 12–13.

⁸ B. Hillebrandt, *Zwroty polityczne a ruch młodzieżowy w PRL*, „Pokolenia” 1981, nr 5, s. 39.

⁹ *Leksykon harcerstwa*, pod red. O. Fietkiewicza, Warszawa 1988, s. 163–164.

wych, zapoczątkowanej już w 1948 roku¹⁰. Na tym tle ZHP był zatem, jako organizacja bardzo popularna, silną konkurencją. Stąd tę popularność postanowiono wykorzystać w inny sposób, bo nadal „w szkołach podstawowych tworzone drużyny harcerskie prowadzone przez nauczycieli tzw. przewodników OH. Szkoły były również penetrowane przez władze bezpieczeństwa”¹¹. W tym okresie ograniczono wiek członków do lat 14, zmieniono strój i odznaki organizacyjne, a przede wszystkim Prawo i Przyrzeczenie Harcerskie. W nowej wersji harcerz musiał kochać Polskę Ludową i służyć jej całym swym życiem, miał w szeregach postępowej młodzieży walczyć o pokój i wolność narodów, szanować ludzi pracy, zaprawiać siły do pracy i obrony kraju, dbać o honor swojej organizacji, a przede wszystkim przygotowywać się do pracy w szeregach Związku Młodzieży Polskiej. Pod patronatem ZMP działała także Powszechna Organizacja „Służba Polsce”, powołana do wykonywania określonych zadań, dotąd realizowanych w części przez harcerstwo. PO „SP”, największą dynamikę wzrostu zanotowała w latach 1948–1953.

Zmiany, jakie dokonywały się w 1956 roku w całym kraju, a także w całym bloku wschodnim, odcisnęły swoje piętno również na organizacjach młodzieżowych, w tym na harcerstwie, bo jak napisał A. Czubiński „proces rozczarowania najszybciej i najsilniej ogarniał młodzież”¹². Poddano wówczas krytyce działalność Organizacji Harcerskiej i jej odejście od pewnych założeń przedwojennych. Zarząd Główny ZMP zdecydował o ponownym wprowadzeniu stopni, sprawności, tradycyjnego mundurka¹³. Wiek harcerzy podniesiono do lat 16. Kolejnym krokiem swoistej „odwilży” harcerskiej było usamodzielnienie się skautingu jako Organizacji Harcerskiej Polski Ludowej. Końcowym akordem był Łódzki Zjazd Działaczy Harcerskich, który, obradując 8–10 grudnia 1956 roku, przekształcił OHPL w Związek Harcerstwa Polskiego. Tym samym ów zjazd został potraktowany jako I Zjazd współczesnego ZHP. Uchwalono na nim deklarację ideową ZHP, podjęto uchwały w sprawie organizacyjnych podstaw działania, zmiany w symbolice harcerskiej i innych formach zewnętrznych. Wybrano Naczelną Radę Harcerską, a ta z kolei wyznaczyła swe Prezydium z Przewodniczącym oraz Główną Kwaterę Harcerstwa¹⁴. Nowe Prawo Harcerskie z 1957 roku nakazywało służyć Polsce, już bez żadnych przymiotników, a także wstawek o staraniach, by być dobrym zetempowcem. Do kanonu powrócił także punkt, nieobecny w redakcjach OH, o abstynencji alkoholowej i tytoniowej¹⁵. Radykalizm odrodzonego harcerstwa był też wynikiem rozpadu ZMP jesienią 1956 roku, bo głównie na tę organizację zrzucono odpowiedzialność za wypaczenia i „błędy” minionego okresu w ruchu młodzieżowym. 11 stycznia 1957 roku odbyło się ostatnie plenarne posiedzenie ZG ZMP, dzień później ogłoszono decyzję o rozwiązaniu ZMP. Ta uchwała dała początek nowym organizacjom młodzieżowym, do których, poza harcerstwem, należały: Zrzeszenie Studentów Polskich, Związek Młodzieży Wiejskiej i, oczywiście, Związek Młodzieży Socjalistycznej.

¹⁰ A. Czubiński, op. cit., s. 233–237. Por. B. Hillebrandt, *Organizacje młodzieżowe w przeobrażeniach polityczno-społecznych*, „Pokolenia” 1976, nr 1, s. 199–212.

¹¹ A. Czubiński, op. cit., s. 298.

¹² A. Czubiński, op. cit., s. 355.

¹³ Mundurek harcerza OH ZMP przypominał bowiem raczej strój, jakim wyróżniali się radzieccy pionierzy.

¹⁴ *Leksykon harcerstwa...*, s. 164.

¹⁵ Prawo i Przyrzeczenie Harcerskie. Komentarze, teksty, „Harcerstwo” 1985, nr 2–4.

W 1958 roku Prezydium połączono z Główną Kwaterą Harcerstwa i ta połączona struktura stała się organem prezydialnym i jednocześnie zwierzchnią władzą wykonawczą Związku Harcerstwa Polskiego. W 1958 roku zespół partyjny działający przy GKH opracował i opublikował broszurę „Za i przeciw”. Dokument ten stanowił platformę ideowo-polityczną harcerstwa. Finałem lat pięćdziesiątych był II Zjazd ZHP (1959). Uchwalony na nim statut wyraźnie określił charakter organizacji – jako związek młodzieży, oparty na leninowskich zasadach. Objął on swoim zasięgiem nie tylko młodzież miejską, ale także wiejską. Było to wynikiem nie tylko rozbudowy struktury harcerstwa, ale także licznych i szeroko zakrojonych akcji programowych. Wymusiło to rewizję metodyki harcerskiej, do której zasad wprowadzono wychowanie przez działalność społeczną. Władze polityczne nie zrezygnowały jednak z próby centralizacji organizacji młodzieżowych, w tym przede wszystkim, oficjalnie niezależnego, harcerstwa. Po rozwiązaniu bowiem Związku Młodzieży Polskiej, działającego jako jedyna polityczna organizacja młodzieżowa, jego miejsce zajęły trzy organizacje środowiskowe: Związek Młodzieży Socjalistycznej, Związek Młodzieży Wiejskiej i właśnie harcerstwo (z nieco innym statusem zachowało się także Zrzeszenie Studentów Polskich). Płaszczyzną współpracy tych organizacji młodzieżowych i próbą wskrzeszenia ducha lat czterdziestych i pięćdziesiątych miało stać się powołanie 8 lutego 1958 roku Ogólnopolskiego Komitetu Współpracy Organizacji Młodzieżowych (OKWOM). Tworzyli go przedstawiciele wymienionych organizacji, wspierani dodatkowo przez Koła Młodzieży Wojskowej. Tak skonstruowany model organizacyjny polskiego ruchu młodzieżowego funkcjonował do 1973 roku. I podobnie jak wcześniej, był to efekt działań wyłącznie politycznych, ponieważ rozdrobnienie organizacyjne ruchu młodzieżowego pozbawiało oficjalne władze możliwości sterowania i kontrolowania. Ale, jak ujął to Adam Kiewicz, owo rozdrobnienie, jak i „wzajemne zaszewianie się działalności poszczególnych związków młodzieży oraz występowanie problemów interesujących całe młode pokolenie stwarzało potrzebę koordynacji poczynań i współdziałania organizacji młodzieżowych. Początkowo zamierzano powołać Radę Młodzieży, mającą spełniać funkcje koordynacyjne. Koncepcję tę dyskutowała **Komisja ds. Młodzieży KC PZPR** (podkreśl. E. G.-S.) we wrześniu 1957 roku. Inicjatywa ta nie doczekała się jednak realizacji¹⁶”.

W ramach OKWOM młodzież polska miała budować socjalizm w Polsce poprzez udział w rozwoju gospodarczym, społecznym i kulturalnym państwa i narodu, wyrażać wspólną opinię całej polskiej młodzieży, inicjować badania i dyskusje dotyczące problemów młodzieżowych, w końcu także brać udział w życiu politycznym państwa i współpracować z innymi organizacjami młodzieżowymi za granicą (przede wszystkim z bloku wschodniego)¹⁷.

Jaką pozycję w OKWOM miało harcerstwo? Na III Zjeździe ZHP stwierdzono, że „Związek jest częścią polskiego ruchu młodzieżowego i wraz ze Związkiem Młodzieży Socjalistycznej i Związkiem Młodzieży Wiejskiej – w równym stopniu bierze na siebie odpowiedzialność za pogłębianie jedności ideowej całego ruchu młodzieżowego, nawiązując tym do najlepszych tradycji młodzieżowych organizacji ideowo-wychowawczych – pomocników Partii, (a – E.G. -S.) szczególna rola ZHP w ruchu młodzieżowym i związana z nią odpowiedzialność miała wynikać z faktu, że harcerstwo skupiało i prowadziło

¹⁶ A. Kiewicz, *Związek Harcerstwa Polskiego w polskim ruchu młodzieżowym w latach 1956–1973*, brak miejsca wydania, 1985, s. 11.

¹⁷ B. Hillebrandt, *Płaszczyzny współpracy organizacji młodzieżowych w latach 1957–1973*, „Pokołonia” 1980, nr 11, s. 113.

działalność wśród najmłodszej części młodzieży i było organizacją najbardziej masową¹⁸. Centralizacja ruchów młodzieżowych miała także zapewnić ciągłą aktywność młodych ludzi, dla których naturalną rzeczą po ukończeniu 16 roku życia (bo tylko do tego wieku można było być szeregowym harcerzem), miała być działalność w ZMS lub ZMW, względnie w szeregach instruktorskich ZHP, gdzie działała już tzw. młodzież starsza. Tym samym harcerstwo stać się miało, jak to ujął A. Kiewicz, „przedszkolem” ideologicznym. Nie wszystkim we władzach Związku taka rola podobała się, stąd zapewne wynikły nieśmiało w 1966 roku próby tworzenia kręgów instruktorskich w środowiskach studenckich, mające stać się źródłem kadry. Wynikiem tego stała się współpraca ZHP ze Zrzeszeniem Studentów Polskich, a także zadrażnienia z ZMS i ZMW. Wydarzenia polityczne z 1968 i 1970 roku wpłynęły na decyzję władz w sprawie zmian strukturalnych w ruchu młodzieżowym. Koncepcja powołania jednej wspólnej organizacji w ogóle nie wchodziła w rachubę, bo taki pomysł popierał jedynie, co jest dość zrozumiałe, ZMS. I tak „ostatecznie przeważała opinia o słuszności propozycji odnośnie powołania federacji, która jednocząc wszystkie związki młodzieży, programowałaby centralnie jedynie pewne zakresy ich działalności. Uznano również za właściwe pogłębienie środowiskowego charakteru poszczególnych związków”¹⁹. 11 kwietnia 1973 roku władze pięciu organizacji podjęły decyzję o powołaniu do życia Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej. A ZHP, który od tej pory stawał się organizacją dominującą w szkołach średnich, do działalności na tym terenie powołał odrębny pion drużyn Harcerskiej Służby Polsce Socjalistycznej. Naczelnym zadaniem tak skonstruowanego ruchu młodzieżowego było kształtowanie wśród młodzieży socjalistycznej świadomości społecznej, upowszechnianie wiedzy marksistowsko-leninowskiej, budzenie gotowości służenia jej²⁰. I być może właśnie z powodu tak zarysowanego planu działania, nieaktualnego i nieatrakcyjnego dla młodych ludzi, Federacja nie dała sobie rady, a wydarzenia sierpniowe z 1980 roku zapoczątkowały jej koniec. Na podstawie uchwalonej decyzji przez VII Zjazd ZHP (15–19 marca 1981 r.) podjęto decyzję o wystąpieniu Związku z Federacji, a następnie 12 grudnia 1982 roku podpisano deklarację o zasadach współpracy socjalistycznych związków młodzieży. Jednocześnie ZHP wszedł w skład Komisji ds. Wspólnych Kontaktów Międzynarodowych Polskich Związków Młodzieży. W tym samym czasie na znaczeniu zaczęły przybierać oddolne działania środowisk instruktorskich, wśród których prym wiodły Kręgi Instruktorów Harcerskich im. Andrzeja Małkowskiego. Przyczyniły się one poniekąd do dekompozycji ZHP, co nie dokonałoby się na pewno bez pewnych zmian politycznych w kraju. Taka sytuacja, tj. postępujące pęknięcia (powstanie np.: Ruchu Harcerstwa Rzeczypospolitej, Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej, Związku Harcerstwa Polskiego – rok założenia 1918), nie tylko na tle ideowym, będą towarzyszyły harcerzom aż do 1989 roku, który formalnie, poprzez obrady Okrągłego Stołu i wybory kontraktowe w czerwcu, zakończył okres Polski Ludowej.

Dzieje powojennego harcerstwa są z pewnością bardziej dramatyczne niżli jego początkowa historia. Dramatyczniej przedstawia się także stan badań nad tym problemem. Władze oficjalne miały bowiem wiele do ukrycia, zatem, jak napisał E.C. Król, „przez kilka dziesięcioleci upływających od zakończenia II wojny światowej uprawianie historii współczesnej ograniczało się do pewnych płaszczyzn, uważanych za bezpieczne z politycznego punktu widzenia, nadających się do opracowania ze względu na dostęp do

¹⁸ A. Kiewicz, op. cit., s. 20.

¹⁹ B. Hillebrandt, *Płaszczyzny współpracy...*, s. 128.

²⁰ A. Kiewicz, op. cit., s. 40.

materiałów źródłowych”²¹. O ile także dzieje powojennego szkolnictwa mogły wydawać się bezpieczne, o tyle losy polskiego harcerstwa zahaczały niebezpiecznie o historię polityczną, dzieje opozycji antykomunistycznej, a także cenzury czy też służb bezpieczeństwa. Zmiany systemowe, jakie dokonały się w naszym kraju na przestrzeni ostatnich kilku lat, przysłużyły się badaniom nad tematami „niebezpiecznymi”. Terytorium „białych plam” szczęśliwie się pomniejsza. Dzieje się tak z powodu przede wszystkim większej dostępności do źródeł archiwalnych i bibliotecznych, pojawienia się nowego, młodszego pokolenia badaczy...

Dotychczasowa literatura przedmiotu jest niejako odzwierciedleniem sytuacji politycznej, bo w przypadku tak historii oświaty, jak i harcerstwa, do niedawna na ich temat „główny nurt stanowiły publikacje na bieżące zamówienie, przedkładające wierność ideologicznym wykładniom nad ryzyko zbyt wnikliwych poszukiwań”²². Tym konieczniejsze zatem wydają się być dalsze badania, poparte rzeczowymi i wnikliwymi badaniami archiwalnymi.

Nie znaczy to także, że dziejami harcerstwa polskiego z lat powojennych nikt się dotychczas nie interesował. Wręcz przeciwnie, historia organizacji młodzieżowych była tematem bardzo wdzięcznym i popularnym. Niemniej jednak nie wszystkie publikacje oparły się próbie czasu. Z pewnością zaliczyć do takich prac można opracowania Bogdana Hillebrandta, Adama Kiewicza, Jerzego Majki, Kazimierza Koźniewskiego. Nieco przestarzały jest już także „Leksykon harcerstwa”, praca zbiorowa pisana pod redakcją Olgierda Fietkiewicza (Warszawa 1988). Nieproporcjonalna jest w stosunku do tego liczba badaczy dziejów polskiego harcerstwa, których publikacje cechuje obiektywizm i próba wyjaśnienia i ukazania minionej rzeczywistości, „tak, jak naprawdę było”, jak to określili kiedyś Jerzy Topolski. Zaliczam do nich jedynie Krzysztofa Persaka, Juliana Kwieka i Krzysztofa Skusiewicza. Ich prace odnoszą się najczęściej do dziejów politycznych harcerstwa, a prace J. Kwieka skupiają się przede wszystkim na skautingu krakowskim. Stąd ciągle konieczność prowadzenia badań...

Kluczowe są zatem poszukiwania w Archiwum Akt Nowych (zespoły Ministerstwa Oświaty, Urzędu Rady Ministrów) i w jego najbardziej pożądaną przez historyków dziejów najnowszych części – oddziale VI (dawne Centralne Archiwum KC PZPR – AAN VI), Centralnym Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Archiwum Głównej Kwatery ZHP, Centralnym Archiwum Wojskowym. Istotne okazać się też mogą poszukiwania biblioteczne: w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ossolineum, Bibliotece Narodowej. Duża część materiałów archiwalnych znajduje się w zbiorach prywatnych, w posiadaniu rodziny (np. Archiwum Aleksandra Kamińskiego), a także w archiwach Komisji Historii poszczególnych chorągwi. Koniecznym także wydaje się być dla mnie problem tzw. źródeł wywołanych: relacji, wywiadów i wspomnień osób jeszcze żyjących, których udział w badanych wydarzeniach był istotny, bo „ich świadectwo może w istotny sposób uzupełnić inne przekazy dokumentalne, wnieść dodatkowe informacje, poszerzyć procedurę badawczą o momenty ważne a często nie dostrzegane zza biurka kancelarii wysokich urzędów. (...) Należy odwołać się do ich pamięci i to możliwie szybko, jako że upływ czasu krąg tych osób nieuchronnie pomniejsza”²³. Uzupełnieniem kwerendy byłyby badania prasoznawcze, chociaż w przy-

²¹ *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów...*, s. 9.

²² *Ibidem*, s. 10.

²³ *Ibidem*, s. 12.

padku prasy harcerskiej, tej, która ukazywała się jeszcze przed wojną, nie pozostał po niej ślad²⁴. Niemniej jednak warto odnieść się do takich tytułów jak: „Biuletyn Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci”, „Drużyna”, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty”, „Głos Nauczycielski”, „Harcerstwo”, „Nowe Drogi”, „Sztandar Młodych”, „Świat Młodych”, „Wiadomości Urzędowe ZHP”, „Biuletyn Instruktorski”. Cenna byłaby także lektura prasy codziennej.

Dotychczasowy dorobek należy zatem potraktować jako wstęp do dalszych poszukiwań naukowych. Na swoich odkrywców czekają dalsze problemy, związane z powojennymi i niełatwymi dziejami polskiego harcerstwa. Te jednak potrzebują solidnej podbudowy faktograficzno-archiwalnej. Za problemy już zbadane uznałabym politykę oświatową PPR(PZPR i ich satelitów wobec organizacji młodzieżowych, w tym wobec harcerstwa, przemiany strukturalno-programowe harcerstwa z lat 1944–1956, dobrze zbadana jest działalność regionalna poszczególnych chorągwi, drużyn i szczepów i ich życie religijne. K. Persak i J. Kwiek przedstawili problemy polskiego harcerstwa zaraz po wojnie, jego powstanie, rozwój, likwidację i odrodzenie²⁵. K. Skusiewicz zajął się ewolucją postaci bohatera drużyn²⁶.

Lista tematów i postulatów badawczych jest nieco dłuższa. Zaliczyłabym do nich: zbadanie dziejów opozycji antykomunistycznej i „podziemia” skautowego, stosunek Kościoła, instytucji bardzo istotnej w okresie międzywojennym dla polskich skautów, do zastanej rzeczywistości, politykę oświatową w państwach bloku „zza żelaznej kurtyny” w latach 1944–1989 w ujęciu porównawczym, przedstawienie orientacji ZHP jeszcze w okresie wielopartyjności wobec oficjalnej polityki władz i relacji wzajemnych między jawnie działającym harcerstwem a jego podziemnym czy wręcz emigracyjnym odpowiednikiem. Ciekawym byłoby też prześledzenie stosunków, jakie łączyły Organizację Harcerską i ruch pionierów w Związku Radzieckim. Zupełnym „odłogiem” leżą także inne zagadnienia, silnie sprzężone z metodyką harcerską, takie jak: ewolucja gier i zabaw harcerskich, zmiany w repertuarze muzycznym (indoktrynacja obecna nawet w śpiewie dziecięcym i zmiany w tekstach znanych, przedwojennych pieśniach skautowych, z „Marszem Skautów” na czele²⁷), indoktrynacja w odniesieniu wiekowym, ewolucja ideowo-polityczna kadry instruktorskiej, związana często z eliminowaniem przedwojennych i zasłużonych działaczy harcerskich. Zupełną „terra incognita” pozostaje działalność i historia harcerek, które w okresie przedwojennym miały nie tylko swoje czasopismo („Skrzydła”), nie tylko odrębne władze i struktury, ale także doskonałe tradycje i międzynarodowe znajomości i przyjaźnie²⁸. Nierozwinięta pozostaje także biografistyka. W zasadzie poza sylwetkami paru działaczy harcerskich nic nie zostało jeszcze opra-

²⁴ Wyjątkiem jest tutaj jedynie mały epizod, jakim było wznowienie wydawania przedwojennego kwartalnika dla instruktorów pt. „Harcerstwo”. Jeszcze po wojnie, w 1946 roku, wydano 4 numery tego pisma, po czym nastąpiła długa przerwa w jego wydawaniu. Trwała ona do kwietnia 1959 roku.

²⁵ K. Persak, op. cit., J. Kwiek, *ZHP w latach 1944–1950, powstanie, rozwój, likwidacja*, Toruń 1995.

²⁶ K. Skusiewicz, *Ewolucja postaci bohatera drużyny w latach 1944–1956*, „Harcerstwo” 1989, nr 8.

²⁷ Znana jest powszechnie opinia autorki „Marsza Skautów”, Olgi Małkowskiej na temat zmian w tekście jej dzieła po wojnie. Odzegnowała się od nich i mówiła z niechęcią. Patrz: G.G. Bytnar, *Piękna młodość*, „Tygodnik Powszechny” 1978, nr 11.

²⁸ Wszystko, co dotyczyło polskiego żeńskiego skautingu z lat 1911–45, zostało zebrane w dwóch publikacjach: *Harcerki 1911–1939. Historia, program, wychowanie*, pod red. J. Ranieckiej-Bobrowskiej, Warszawa 1990 i *Harcerki 1939–1945*, pod red. K. Wyczańskiej, Warszawa 1983. Przed wojną historią żeńskiego polskiego skautingu zajmowała się Ewa Grodecka.

cowane²⁹. Ciekawe mogą być przede wszystkim losy, często dramatyczne, i działalność, rzadko legalna, ludzi „niewygodnych”, eliminowanych właśnie w okresie powojennym z wyjątkowym uporem. Ciekawa byłaby w końcu dogłębna analiza, pokazująca fenomen polskiego harcerstwa, które w latach Polski Ludowej, pomimo wielu zamachów ze strony władz na swoją niezależność i apolityczność, zachowało świeżość i było atrakcyjne dla młodzieży, która niezmiernie rzadko brała sobie do serca odgórne wytyczne władz. I im niższa struktura i jednostka harcerstwa, tym mniej widoczny był ów niepokojący wpływ polityki. Brakuje także w końcu całościowej pracy, dotyczącej dziejów powojennych, z lat 1944–1989, polskiego harcerstwa, która stanowiłaby w jakimś sensie kontynuację opracowania Wacława Błazejewskiego „Z dziejów harcerstwa polskiego 1910–1939” (Warszawa 1985), czy chociażby Eugeniusza Sikorskiego „Szkice z dziejów harcerstwa polskiego w latach 1911–1939” (Warszawa 1989). W 2003 roku ukazała się co prawda praca Adama Kiewicza pt.: „Harcerstwo w Polsce Ludowej”, ale jak zastrzegł we wstępie sam autor, ma ona jedynie charakter „zapisu”. I faktycznie, dominuje w tej książce styl kronikarski, brakuje natomiast analizy problemów, które wyżej zasygnalizowałam. Ponadto nieco razi brak obiektywizmu autora, który jest dość zrozumiały, bowiem A. Kiewicz, będąc wielokrotnie we władzach ZHP, współtworzył niejako powojenną historię tej organizacji.

Polskie harcerstwo, podobnie jak i polska szkoła, przeżywa dzisiaj trudne chwile. Jest podzielone, nie zawsze świadome swoich korzeni i początków. Tym bardziej więc trzeba nadal przybliżać jego historię, nawet jeśli nie jest ona optymistyczna. Polacy żyją jednak z dramatycznością naszej historii, pora by zaczęli w końcu wyciągać z niej wnioski. Potrzebna jest jednak do tego refleksja historyczna...

Praca o ruchu harcerskim w Polsce w latach 1944–1989 powinna być monografią syntetyzującą, przedstawiającą historię organizacji w zamkniętym przedziale historycznym (1944–1989), ukazującą i analizującą jednocześnie wiele aspektów jej działania i wpływu polityki na jej kondycję. Tym samym byłaby praca interdyscyplinarna, posiadająca nie tylko charakter pedagogiczno-historyczny, ale także politologiczny, socjologiczny i psychologiczny. Bowiem „znajomość struktury ludzkiego działania jest równie niezbędna dla rozwijającego swe potrzeby społeczeństwa, jak znajomość struktury atomu. Historia może wydatnie współdziałać w odkrywaniu tej struktury, tylko wtedy uświadomi sobie własną rolę w „zmieniającym się świecie”³⁰. Tym samym pierwszeństwo przypadać będzie historii. Tym bardziej że dominującą metodą badawczą będzie właśnie metodologia właściwa naukom historycznym, tj. krytyka źródeł.

Chociaż jak zauważył J. Topolski, „niemożliwe jest ludzkie działanie bez wiedzy o warunkach tego działania, wtedy wyraźnie wystąpi związek między badaniem historycznym a teraźniejszą praktyką i kształtowaniem przyszłości. Historyk w tym świetle ukazuje się nam nie jako badacz obcujący jedynie ze źródłami z przeszłości, lecz jako aktywny praktyk kształtujący struktury ludzkiego działania. **Nakierowanie na przeszłość jest równocześnie nakierowaniem na teraźniejszość** (podkreś. – E. G. -S.)”³¹. Analiza materiału źródłowego ma doprowadzić do odpowiedzi na pytania, będące jednocześnie głównymi problemami, poruszonymi w pracy. Przedstawiają się one następująco:

²⁹ „Ulubionym” działaczem harcerskim w powojennej historii pozostaje jedynie Aleksander Kamiński, którego życiem i działalnością zajmowali się m.in.: Stanisław Michalski, Irena Lepalczyk, Wiesław Ciczkowski, Andrzej Janowski, Wincenty Okoń czy ostatnio Barbara Wachowicz.

³⁰ J. T o p o l s k i, *Świat bez historii*, Poznań 1998, s. 173.

³¹ *Ibidem*, s. 171.

Jakie były funkcje założone a jakie rzeczywiste w odniesieniu do harcerstwa?

Czy „psucie” harcerstwa było działaniem odosobnionym czy elementem ogólnego „psucia” polskiego społeczeństwa przez władze i system?

Dlaczego władzom PRL nie udało się przekształcić harcerstwa w organizację na kształt pionierstwa w ZSRR?

Czy nadal obecne w powojennym ruchu harcerskim były ideały „nowego wychowania” i jakiegokolwiek tradycje przedwojenne?

Jaki model wychowania proponowało młodzieży powojenne harcerstwo (narodowe, państwowe, klasowe czy internacjonalistyczne?)

Dlaczego pomimo wszystkich zamachów na suwerenność organizacji harcerstwo nadal było atrakcyjne dla młodych Polaków?

Nigdy w swych dziejach nie było harcerstwo organizacją jednolitą tak ideowo, jak i organizacyjnie, i być może właśnie w tym należy upatrywać klęski władzy ludowej, która marzyła o unifikacji organizacji młodzieżowych, a gdy to się nie powiodło, o jednej tylko organizacji harcerskiej.

Okresu Polski Ludowej w dziejach Związku Harcerstwa Polskiego nie należy jednak tylko i wyłącznie krytykować. Stanowi on bowiem ważny czas dla tego ruchu, w rozumieniu historycznym, dość młodego. Potrzeba kontestacji i niezgody na socjalistyczną rzeczywistość, tak bardzo widoczna w harcerstwie, jedynie wzmocniła organizację i pokazała, że najowocniej i najaktywniej funkcjonuje ona w okresach zniewolenia.

WALDEMAR MARCINIAK
Włocławek

STALINIZACJA OŚWIATY NA PRZYKŁADZIE MIASTA WŁOCŁAWKA

WPROWADZENIE

Rozważania na temat stalinizacji oświaty należałoby poprzedzić krótkim zdefiniowaniem samego zjawiska stalinizmu. Choć był on fenomenem złożonym, daje się jednak wyodrębnić kilka kluczowych elementów stanowiących o jego istocie. Mianem stalinizmu określa się system poglądów ideologicznych i sposób władania partią i państwem komunistycznym ukształtowany w okresie dyktatorskich rządów Józefa Stalina w Związku Radzieckim, a po II wojnie światowej przeniesiony również do krajów Europy Środkowowschodniej, które znalazły się w strefie wpływów ZSRR. System stalinowski cechował się kultem jednostki (Stalina), absolutyzacją i fetyszycją walki klas prowadzonej za pomocą masowego, administracyjnie organizowanego terroru, wszechwładzą aparatu bezpieczeństwa i represji, skrajnie scentralizowanym biurokratyzmem, stałą indoktrynacją wraz z kampanijnymi formami odgórnie sterowanej mobilizacji społecznej, uniformizacją społeczeństwa, życia umysłowego i kultury duchowej. W zakresie stosunków międzynarodowych stalinizm oznaczał z jednej strony ścisłe podporządkowanie ruchu robotniczego moskiewskiej centrali, z drugiej – globalną rywalizację państw i bloków ustrojowych¹.

Wprowadzenie powyższych rozwiązań wymagało radykalnych przekształceń świadomości społecznej, zwłaszcza w krajach przynależących – tak jak Polska – do kręgu cywilizacji zachodniej (łacińskiej), ufundowanej na zupełnie odmiennym systemie aksjologicznym. Konieczne stało się wychowanie tzw. *nowego człowieka*, który w późniejszej literaturze otrzymał miano *homo sovieticus* (człowiek radziecki)². Cechować miał się on

¹ M. Karwat, *Stalinizm*, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, T. 25, Warszawa 2004, s. 508–509.

² Por. A. Mieczkowski, *Homo sovieticus*, [w:] *Polityka – ustroj – idee. Leksykon politologiczny*, pod red. M. Chmaja i W. Sokoła, Lublin 1999, s. 114–115.

„światopoglądem naukowym”, czyli *de facto* marksistowsko-leninowskim i kierować w życiu „moralnością socjalistyczną”, a więc taką – jak zdefiniował to Lenin – która na pierwszym miejscu stawia interes rządzącej Partii. Innymi pożądanymi cechami mieszkańca komunistycznej utopii były: wolność od tradycji, religii, rodziny i pamięci historycznej oraz ślepa wiara w nieomylność przywódców. Tak uformowana jednostka stawała się sprawnym trybikiem totalitarnego systemu, uzależnionym w pełni od aparatu partyjno-biurokratycznego³.

Zadanie wychowania *nowego człowieka* spoczęło przede wszystkim na systemie oświatowym. Komuniści zdawali sobie sprawę, że tylko masowa indoktrynacja młodych, nieukształtowanych jeszcze umysłów może zapewnić im długofalowy sukces, stąd też podejmowane przez nich od początku próby podporządkowania sobie szkolnictwa na wszystkich poziomach nauczania. W Polsce proces stalinizacji oświaty przebiegał stopniowo. Jego wyraźne przyspieszenie nastąpiło w drugiej połowie 1948 roku, a swoje apogeum osiągnął on w pierwszej połowie lat 50. XX wieku. Od 1955 roku obserwowano stopniowe odchodzenie od najbardziej jaskrawych przejawów indoktrynacji komunistycznej w szkołach, jednak o ich pełnej destalinizacji można mówić dopiero po przełomie 1989 roku.

Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania najważniejszych przejawów stalinizacji oświaty na przykładzie Włocławka w latach 1945–1956. Było to wówczas miasto powiatowe zamieszkałe przez ponad 50 tysięcy mieszkańców. Ścierały się w nim silnie tradycje wielowiekowej stolicy biskupiej oraz „czerwonego Włocławka” – bastionu ruchu robotniczego, co wpływało na pewną specyfikę sytuacji w mieście⁴. Wydaje się jednak, iż mimo to można potraktować Włocławek jako reprezentatywny przykład miasta powiatowego tamtych czasów, w którym proces stalinizacji oświaty nie odbiegał zasadniczo od sytuacji w innych tego typu ośrodkach.

NOWA POLITYKA OŚWIATOWA

Powojennemu odrodzeniu się szkolnictwa we Włocławku w początkach 1945 roku⁵ nie towarzyszyły żadne poważniejsze symptomy nadchodzącej ideologizacji, ale też i pozycja komunistów nie pozwalała wówczas na podjęcie bardziej radykalnych działań. Pierwszy okres był przede wszystkim czasem wzmożonej pracy nad odbudową struktury organizacyjnej i bazy materialnej oświaty zniszczonej przez okupanta niemieckiego, kwestie ideologiczne schodziły natomiast na plan dalszy.

Nauka odbywała się nadal na podstawie przedwojennych, nieznacznie tylko zmodyfikowanych programów nauczania. W szkołach państwowych i publicznych prowadzona była bez przeszkód katechizacja, działały w nich stowarzyszenia katolickie, a przedstawiciele Kościoła uczestniczyli we wszystkich najważniejszych wydarzeniach w życiu szkół. Zezwolenie na działalność, chociaż niekiedy z pewnymi perturbacjami, otrzymywały katolickie placówki oświatowe, w tym dwa duże zakłady naukowo-wychowawcze prowadzone przez Kurię (męski) i ss. urszulanek (żeński).

³ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 27, 29.

⁴ Włocławek, będąc dużym ośrodkiem przemysłowym, posiadał w okresie międzywojennym silny ruch robotniczy, jednak w przeważającej części odległy od sympatii komunistycznych. Na wytworzenie się mitu Włocławka jako „czerwonego” miasta wpłynęła głównie propagandowa powieść Igora Newerlego „Pamiętka z Celulozy” z 1952 roku (zeksranizowana rok później).

⁵ Miasto zostało wyzwolone spod okupacji hitlerowskiej 20 stycznia 1945 roku.

Starano się nie akcentować zbyt nachalnie treści ideologicznych. Na konferencji dyrektorów szkół średnich z terenu Okręgu Szkolnego Pomorskiego (do którego należał Włocławek) w Toruniu w marcu 1946 roku z udziałem przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i Kuratorium oświadczone, że *naczelnym zadaniem* (szkoły – dop. W.M.) *jest wychowanie człowieka o pełnych wartościach duchowych i umysłowych bez względu na to, jakie zapatrywania polityczne ma wychowawca*⁶. Jeszcze rok później mówiono, że co prawda *szkoła przestała być apolityczna, natomiast nie musi być partyjna*⁷.

Ten koncyliacyjny ton miał jednak już wkrótce ustąpić miejsca coraz bardziej jawnej i agresywnej indoktrynacji. „Wygrana” podporządkowanego komunistom Bloku Stronnictw Demokratycznych w wyborach do Sejmu Ustawodawczego w styczniu 1947 roku pozwoliła na odrzucenie pozorów pluralizmu w życiu społeczno-politycznym i rozpoczęcie szybkiej stalinizacji Polski. W oświacie zaowocowało to tzw. ofensywą ideologiczną, której celem było przejście przez komunistów pełnej kontroli nad systemem edukacyjnym⁸. W jej ramach Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego zapowiedziało zacieśnienie współpracy władz szkolnych z organizacjami politycznymi i wojskowymi oraz młodzieżowymi w celu przystosowania wychowania do nowych realiów społeczno-politycznych⁹. Na analogicznej do wspomnianej powyżej konferencji z grudnia 1948 roku Kurator i wizytatorzy ubolewali, że w szkołach panuje *jeszcze duch niedzisiejszy, wsteczny, panują jeszcze stare metody nauczania* i wzywali dyrektorów do zmiany oblicza szkół, tak by wychowywały one młodzież zgodnie z polityką państwa na socjalistów i komunistów¹⁰. W 1950 roku zadeklarowano już *expressis verbis*, że programy szkolne należy realizować zgodnie z założeniami światopoglądu marksistowsko-leninowskiego, a na terenie szkół zachowywać ciągłą czujność rewolucyjną¹¹. Oświata znalazła się pod przemożnym wpływem totalitarnej ideologii.

INDOKTRYNACJA POPRZEZ SZKOŁĘ

Proces indoktrynacji, czyli systematycznego wpajania treści ideologicznych (niemających naukowego uzasadnienia), rozpoczynał się już na poziomie przedszkolnym. Jako cel wskazywano wychowanie dzieci „na budowniczych socjalizmu”¹². Realizowano go m.in. organizując w przedszkolach obchody Dnia Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, rocznic bitwy pod Lenino czy Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Świątowano

⁶ Archiwum Państwowe w Toruniu Oddział we Włocławku (dalej: APT OW), Zespół akt Liceum Ziemi Kujawskiej (dalej: LZK) we Włocławku z lat 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum i Gimnazjum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 22 III 1946 roku.

⁷ APT OW, Zespół akt Prezydium Powiatowej Rady Narodowej i Urzędu Powiatowego (dalej: PPRN i UP) we Włocławku z lat 1950–1975, sygn. 1356, Protokół z zebrania Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 1 we Włocławku z dnia 3 IX 1947 roku.

⁸ Szerzej zob.: Cz. L e w a n d o w s k i, *Początki likwidacji niezależności szkoły polskiej po wyborach sejmowych w 1947 roku*, „Dzieje Najnowsze”, R. 29, 1998, Nr 4, s. 57–71.

⁹ *Oświata i szkolnictwo w Okręgu Szkolnym Pomorskim w roku szkolnym 1946/47*, Toruń 1947, s. 3.

¹⁰ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum i Gimnazjum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 10 XII 1948 roku.

¹¹ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 14, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 1 III 1950 roku.

¹² APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1627, Roczny plan pracy dla dzieci 5–6-letnich w Przedszkolu Koła Rodziny Wojskowej we Włocławku (brak daty).

też dzień urodzin komunistycznych przywódców – Stalina i Bieruta¹³, których wizerunki w otoczeniu dzieci stanowiły obowiązkowy element wystroju sal przedszkolnych¹⁴. Trzylatki przygotowywały występy z okazji Święta Pracy, grupy starsze zapoznawały się z tematami typu „Mój brat i siostra jest uczestnikiem Służby Polsce” czy z zakresem pracy Marszałka Polski Konstantego Rokossowskiego¹⁵.

Dzieciom mówiono o rzekomych korzyściach z sojuszu polsko-radzieckiego¹⁶. Podkreślano, że „współpraca ze Związkiem Radzieckim to pokój, to rozwój ekonomiczny i gospodarczy, to najwyższe i najistotniejsze człowieczeństwo”, a wschodniego sąsiada prezentowano jako koryfeusza techniki, nauki i kultury¹⁷. Od najmłodszych lat starano się wpajać w ten sposób uczucia miłości i przyjaźni do Związku Radzieckiego i jego wodza – Stalina, „przyjaciela Polski Ludowej”¹⁸.

Nie przejmowano się, jak można wnioskować, zupełnym niedostosowaniem owych treści do zdolności percepcyjnych przedszkolaków, których nudziły tego typu zajęcia, a socjalistyczne wierszyki (np. „Czerwone Święto”, „Czerwone wstążeczki”) okazywały się dla nich często zbyt trudne do nauczenia¹⁹.

Indoktrynacja w przedszkolach stanowiła jednak tylko preludium. Pełny wymiar osiągała ona w wyższych klasach szkół podstawowych, a zwłaszcza w szkolnictwie średnim. Wśród celów wychowawczych szkoły podstawowej wymieniano kształtowanie uczuć patriotycznych i dumy narodowej z wielkich osiągnięć „postępowych sił narodu”, wyrabianie internacjonalizmu socjalistycznego i szacunku dla ludzi pracy, budzenie wiary w potęgę i słuszność ustroju socjalistycznego a nienawiści do ustrojów, w których panuje wyzysk i krzywda²⁰.

Dzień szkolny rozpoczynał się apelami, podczas których odczytywano nużące uczniów informacje z prasy codziennej na temat aktualnych zagadnień politycznych, a w październiku – Miesiącu Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, także z życia Związku Radzieckiego²¹. Na ich zakończenie śpiewano socjalistyczne pieśni typu „Hymn Młodzieżowy”, „Pochód przyjaźni”, „Ukochany kraj”, „Miliony rąk” czy „Piosenkę o Planie 6-letnim”²². Działo się, że podczas apeli niesubordynowani uczniowie składali pu-

¹³ Tamże, Roczny plan pracy dydaktyczno-wychowawczej w Przedszkolu Koła Rodziny Wojskowej we Włocławku (brak daty).

¹⁴ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1041, Sprawozdanie z wizytacji Przedszkola Kujawskich Zakładów Kawy Zbożowej i Środków Odżywczych z dnia 28 X 1951 roku.

¹⁵ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1625, Sprawozdanie okresowe ze stanu Przedszkola „Pszczółka” we Włocławku za okres kwiecień–czerwiec 1950 roku.

¹⁶ Tamże, Sprawozdanie okresowe ze stanu Przedszkola „Pszczółka” we Włocławku za okres wrzesień–listopad 1950 roku.

¹⁷ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1628, Sprawozdanie z „Miesiąca Pogłębienia Przyjaźni Polsko-Radzieckiej” na terenie Przedszkola Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (dalej: TPD) nr 1 we Włocławku z października 1949 roku.

¹⁸ Tamże, Ramowy plan pracy z dziećmi 5-letnimi w Przedszkolu TPD nr 1 we Włocławku na rok szkolny 1950/51.

¹⁹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1041, Sprawozdanie z wizytacji Przedszkola Włocławskich Zakładów Papierniczych odbytej w dniach 26–27 IV 1951 roku.

²⁰ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1364, Praca wychowawcza w procesie nauczania (brak daty).

²¹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1368, Sprawozdanie z inspekcji Szkoły Podstawowej nr 5 we Włocławku z dnia 1 X 1953 roku.

²² APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1360, Sprawozdanie z lustracji Szkoły Podstawowej TPD nr 2 we Włocławku z dnia 16 IX 1954 roku.

bliczną samokrytykę wzorem praktyk stosowanych w sferze politycznej²³. Inną praktyką ze świata dorosłych było wprowadzanie współzawodnictwa w nauce i zachowaniu pomiędzy klasami²⁴. Ważnym wydarzeniem w życiu szkół były coroczne obchody Święta Pracy. Młodzież, począwszy od klasy piątej, zobligowana była do zorganizowanego uczestnictwa w pochodach pierwszomajowych. Z tej okazji przygotowywano transparenty o tematyce rewolucyjnej i politycznej²⁵.

Od najniższych klas starano się wyrabiać w dzieciach zainteresowanie sprawami życia politycznego, m.in. poprzez codzienne słuchanie radiowego dziennika porannego, śledzenie doniesień prasowych i wiązanie lekcji z aktualną problematyką. Uzupełnieniem tych działań było uczestnictwo w wystawach książek radzieckich czy wystawach tematycznych typu „Oto Ameryka”, „Stalin – przyjaciel Polski”, upamiętniających rewolucję październikową itp.²⁶.

Szczególne rozmiary osiągał kult przywódców komunistycznych. Na przykład w roku szkolnym 1950/51 każdy miesiąc przeznaczano na zapoznanie uczniów z sylwetką jednego z „bojowników o wolność ludu pracującego” takich jak Stalin, Lenin, Bierut, Rokossowski itp.²⁷. Organ prasowy wojewódzkiego PZPR – „Gazeta Kujawska”, zorganizował dla uczniów konkurs z atrakcyjnymi nagrodami pod hasłem „Czy znasz sławnych ludzi Kraju Rad”²⁸.

Wyjątkowy charakter miały obchody 70. rocznicy urodzin Generalissimusa Stalina w grudniu 1949 roku. Organizowano z tej okazji z wielkim rozmachem akademie „ku czci”, słało ozdóbne adresy do „chorążego ludzkości”. Wykorzystywano lekcje *języka polskiego, historii, języka rosyjskiego, nauki o Polsce i świecie współczesnym*, a nawet *Biologii [sic!] dla głębszego zaznajomienia młodzieży z życiem i działalnością Józefa Stalina, wielkiego wychowawcy młodzieży postępowej całego świata*²⁹. Uroczystości te nabierały wręcz quasi-religijnego charakteru, zastępując odwołane wcześniej zabawy gwiazdkowe. Boże Narodzenie zastępowane było świętowaniem narodzenia Stalina (21 grudnia). Z tej okazji najbiedniejsi uczniowie otrzymywali też paczki ufundowane staraniem komitetów rodzicielskich³⁰.

Pogłębieniu wiedzy o „ojczyźnie światowego proletariatu” służyły szkolne Koła Przyjaciół ZSRR lub Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej. Do zadań tych organizacji należało zaznajamianie młodzieży z osiągnięciami Związku Radzieckiego w róż-

²³ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1001, Analiza wyników nauczania i wychowania ze szkół podstawowych miasta Włocławka za rok szkolny 1954/55.

²⁴ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1359, Protokół z nadzwyczajnego posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 2 we Włocławku z dnia 4 III 1949 roku; Plan pracy Szkoły Podstawowej nr 2 we Włocławku na rok szkolny 1949/50.

²⁵ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1364, Protokół z zebrania powizytacyjnego w Szkole Podstawowej TPD nr 2 we Włocławku z dnia 27 IV 1955 roku.

²⁶ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1359, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej TPD nr 2 we Włocławku odbytej w lutym 1953 roku.

²⁷ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1360, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej nr 3 we Włocławku odbytej w marcu–kwietniu 1951 roku.

²⁸ Tamże, Sprawozdanie z inspekcji Szkoły Podstawowej TPD nr 2 we Włocławku z dnia 26 X 1953 roku.

²⁹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1378, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 8 we Włocławku z dnia 10 XII 1949 roku; Sprawozdanie z „Akademii” ku uczczeniu 70-lecia urodzin Stalina odbytej w Szkole Podstawowej nr 8 we Włocławku z dnia 21 XII 1949 roku; sygn. 1387, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 11 we Włocławku z dnia 11 XII 1949 roku.

³⁰ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1378, Protokół z zebrania Zarządu Koła Rodzicielskiego przy Szkole Podstawowej nr 8 we Włocławku z dnia 17 XII 1949 roku.

nych dziedzinach, umacnianie więzów przyjaźni z młodzieżą radziecką i podnoszenie wyników nauczania języka rosyjskiego³¹. Na zebraniach, ogólnych i klasowych, wygłaszano referaty i pogadanki zapoznające uczniów z życiem w ZSRR³², działalnością Stalina, pobytem Lenina w Polsce, rolą Armii Czerwonej w wyzwoleniu ziem polskich itp.³³. Innymi formami działalności było tworzenie tematycznych gazetek ściennych, korespondencja z młodzieżą radziecką czy nauka radzieckich pieśni³⁴. Przy pl. Wolności – centralnym punkcie Włocławka – powstała nawet Świetlica Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, w której młodzież, obok rozrywek kulturalnych, miała pogłębiać świadomość ideologiczną³⁵. Wszystko to powodowało, że dzieci orientowały się nieraz lepiej w życiu młodzieży z ZSRR niż w funkcjonowaniu organizacji uczniowskich we własnej szkole³⁶.

Propaganda internacjonalizmu socjalistycznego nie ograniczała się w szkołach jedynie do umacniania miłości do Związku Radzieckiego, choć był to niewątpliwie wątek dominujący. W celu zacieśnienia przyjaźni młodzieży bratnich narodów organizowano we Włocławku wizyty dzieci robotniczych i chłopskich, na przykład z Westfalii³⁷ czy młodych Koreańczyków z Północy³⁸.

Nachalna propaganda przekraczała niekiedy granice śmieszności. Na przykład w ogródku Szkoły Podstawowej nr 8, który otrzymał dumne miano „Szkolnej Spółdzielni Produkcyjnej”, prowadzono prace doświadczalne i hodowlę warzyw z wykorzystaniem osiągnięć wybitnych uczonych radzieckich³⁹.

Najostrzejsze formy agitacja komunistyczna przybierała jednak w szkołach ponadpodstawowych, zwłaszcza średnich, gdzie kształcono przyszłe elity narodu. Pomimo iż szkolnictwo średnie postrzegane było przez komunistów jako bastion tradycjonalizmu i „reakcji”, wydaje się, że we Włocławku zostało ono dość szybko podporządkowane nowej ideologii. Już w roku szkolnym 1947/48 program wychowawczy prestiżowego Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej przesiąknięty był elementami indoktrynacji. Uważano, że należy wychowywać przede wszystkim masę społeczną, a nie jednostkę (kolektywizm), czyli przygotowywać młodzież do życia w społeczeństwie socjalistycznym, upolitycznić szkołę, propagując dokonania Państwa Ludowego i międzynarodowe układy polityczne, walczyć z nastawieniem wojennym, dążyć do zacieśnienia przyjaźni z bratnimi narodami, przede wszystkim ze Związkiem Radzieckim⁴⁰. W tym samym roku zaczęto organizować w szkołach, w celu zapoznania uczniów z sytuacją w Polsce, wy-

³¹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1364, Sprawozdanie z wizytacji w Szkole Podstawowej nr 4 we Włocławku odbytej w styczniu–lutym 1952 roku.

³² APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1368, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 5 we Włocławku z dnia 9 VI 1954 roku.

³³ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1374, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 7 we Włocławku z dnia 18 XI 1948 roku.

³⁴ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1382, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej nr 9 we Włocławku z dnia 15 XII 1952 roku.

³⁵ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1024, Sprawozdanie z wizytacji Świetlicy Przyjaźni Polsko-Radzieckiej we Włocławku z dnia 15 X 1952 roku.

³⁶ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1360, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej nr 3 we Włocławku odbytej w marcu–kwietniu 1951 roku.

³⁷ „Gazeta Kujawska”, nr 204 (218) z dnia 27 VII 1949 roku, s. 5.

³⁸ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1001, Analiza wyników nauczania i wychowania ze szkół podstawowych miasta Włocławka za rok szkolny 1954/55.

³⁹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1378, Protokół z zebrania Komitetu Rodzicielskiego przy Szkole Podstawowej nr 8 we Włocławku z dnia 3 V 1950 roku.

⁴⁰ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 4 IX 1947 roku.

kłady z zagadnień ustrojowych, politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Prowadzili je nauczyciele, przedstawiciele partii politycznych, organizacji młodzieżowych, przemysłu i prasy⁴¹.

Młodzież wychowywano w poszanowaniu socjalistycznego państwa, starano się, by była ona ustosunkowana jak najprzychylniej do nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Służyło temu poruszanie współczesnych zagadnień w ramach poszczególnych przedmiotów i podczas godzin wychowawczych⁴². Szczególną rolę przypisywano takim przedmiotom, jak *nauka o Polsce i świecie współczesnym*, *nauka o społeczeństwie*, *język polski*, *historia* i *propedeutyka filozofii*⁴³, ale światopoglądem socjalistycznym miały być też przesiąknięte... *matematyka* i *fizyka*⁴⁴. Uzupełnieniem wiadomości teoretycznych stało się obowiązkowe uczestnictwo młodzieży w charakterze słuchaczy w obradach Miejskiej Rady Narodowej⁴⁵.

Szczególnie silnej presji indoktrynacyjnej poddano nauczanie w Liceum Pedagogicznym. Władzom zależało, by jego wychowankowie stali się forpocztą nowej ideologii. Starano się dokonać zmiany struktury społecznej przyszłych nauczycieli, stąd nacisk na przyjmowanie do Liceum Pedagogicznego głównie młodzieży robotniczej i chłopskiej. Miała ona powracać później do swych społeczności *wzmocniona ideologicznie, wyrobiona organizacyjnie i politycznie*⁴⁶. Zdawano sobie sprawę, że nie będzie to zadanie łatwe, gdyż młodzież ta pochodziła zwykle ze środowisk *myślących kategoriami przeszłości* (czytaj: religijnymi). Trzeba więc było dołożyć wielu starań, by związać ją *uczuciowo i rozumowo (...)* z *ustrojem socjalistycznym*⁴⁷, by *przetawić psychikę człowieka na nowoty*⁴⁸. Każdy uczeń Liceum Pedagogicznego musiał należeć przynajmniej do jednej organizacji ideowej. Za niedopełnienie tego obowiązku groziło usunięcie ze szkoły⁴⁹.

Aby skończyć z elitarnym charakterem szkół średnich i wykorzeńić wszelkie „drobnomieszczańskie przyzwyczajenia” zalecano wychowawcom rozpoznawanie młodzieży pod względem pochodzenia społecznego, co miało ułatwić uwzględnianie w procesie nauczania odmiennych potrzeb i przygotowania dzieci z rodzin robotniczych i chłop-

⁴¹ APT OW, Zespół akt Państwowych Średnich Szkół Technicznych Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego (dalej: PŚST CUSZ) we Włocławku z lat 1945–1956, sygn. 2, Protokół z zebrania Rady Pedagogicznej Państwowego Gimnazjum i Liceum Mechanicznego i Gimnazjum Elektrycznego we Włocławku z dnia 2 IX 1947 roku.

⁴² APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 4 IX 1947 roku.

⁴³ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 14, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 31 VIII 1949 roku.

⁴⁴ APT OW, PŚST CUSZ we Włocławku 1945–1956, sygn. 3, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowych Kujawskich Zakładów Techniczno-Naukowych (dalej: PKZTN) we Włocławku odbyte w dniach 15–16 XI 1948 roku.

⁴⁵ APT OW, Zespół akt Miejskiej Rady Narodowej i Zarządu Miejskiego (dalej: MRN i ZM) we Włocławku z lat 1945–1950, sygn. 59, Pismo Dyrektorki Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego im. Marii Konopnickiej we Włocławku do Prezydium MRN we Włocławku z dnia 28 V 1949 roku.

⁴⁶ APT OW, Zespół akt Państwowego Liceum Pedagogicznego (dalej: PLP) we Włocławku z lat 1945–1966, sygn. 25, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej PLP we Włocławku z dnia 16 II 1948 roku.

⁴⁷ APT OW, PLP we Włocławku 1945–1966, sygn. 29, *Monografia Państwowego Liceum Pedagogicznego we Włocławku*, opr. M. S i a w i Ń s k a, Włocławek 1966, s. 38.

⁴⁸ Tamże, s. 11.

⁴⁹ APT OW, PLP we Włocławku 1945–1966, sygn. 25, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej PLP we Włocławku z dnia 16 II 1948 roku.

skich. Pochodzenie takie miało stać się powodem dumy, a nie wstydu, jak to się często zdarzało⁵⁰.

W początkach 1950 roku przy Prezydium Miejskiej Rady Narodowej we Włocławku powołano 9-osobową Miejską Komisję Rekrutacyjną z Inspektorem Szkolnym na czele. W jej skład weszli przedstawiciele Komisji Oświatowej, PZPR, Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej: ZNP) i Związku Młodzieży Polskiej (dalej: ZMP)⁵¹. Jej zadaniem była koordynacja i kontrola komisji rekrutacyjnych przy szkołach średnich oraz dopilnowanie, by na studia wyższe skierowana została: „młodzież najbardziej wartościowa pod względem pochodzenia społecznego, uzdolnienia, przygotowania naukowego i poziomu ideologicznego”⁵².

ORGANIZACJE MŁODZIEŻOWE

Niezwykle ważną rolę, przede wszystkim w szkołach średnich, miały odegrać polityczne organizacje młodzieżowe, pełniące rolę pasa transmisyjnego programu komunistów do środowisk młodzieżowych. Ze względu na zbyt młody wiek uczniów nie działały one raczej na terenie szkół powszechnych (podstawowych).

Pierwsza tego rodzaju organizacja – Związek Walki Młodych (dalej: ZWM), została zorganizowana tuż po wyzwoleniu Włocławka⁵³. Dopiero jednak z czasem ZWM i jego organizacje satelickie: Organizacja Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (dalej: OM TUR), Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici” i Sekcja Młodych Stronnictwa Demokratycznego nabrały w szkołach większego znaczenia. Szkoły, począwszy od poziomu gimnazjalnego, zobowiązane były do umożliwienia przedstawicielom tych organizacji przeprowadzania prelekcji zapoznających uczniów z ich ideologicznymi założeniami, a więc pośredniej pomocy w werbunku młodzieży licealnej i ze starszych klas gimnazjum (powyżej 16 roku życia)⁵⁴. Władze oświatowe zalecały przychylnie ustosunkowanie się dyrekcji i nauczycieli do wyżej wymienionych „młodzieżówek”.

Oczywiście nie wszyscy wychowawcy stosowali się do tych postulatów. Na marksistowskie organizacje młodzieżowe patrzyli podejrzliwie zwłaszcza szkolni prefekci (księża katecheci), widząc w nich konkurencję dla tradycyjnych stowarzyszeń religijnych. Prefekt wspomnianego już Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej wyrażał opinię, że przynależność do takich organizacji powinna być dobrowolna, tymczasem wśród uczniów, głównie maturzystów, panowało przekonanie, że jedynie uczestnictwo w którejś z nich gwarantuje dostanie się na studia. Dyrekcja szkoły, wykazując zrozumienie dla obaw prefekta, który jako przedstawiciel nurtu chrześcijańskiego nie mógł być ustosunkowany przychylnie do organizacji jawnie ateistycznych i materialistycznych, apelowała o tolerancję i pozostawienie wolności wyboru samej młodzieży. Także niektórzy

⁵⁰ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej 11-letniej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 21 IX 1948 roku.

⁵¹ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 63, Pismo Przewodniczącego MRN we Włocławku do Prezydium Pomorskiej Wojewódzkiej Rady Narodowej (dalej: WRN) w Bydgoszczy z dnia 18 IV 1950 roku.

⁵² Tamże, Pismo Ministerstwa Oświaty w sprawie powołania Powiatowych Komisji Rekrutacyjnych oraz wydawania zaświadczeń o pochodzeniu społecznym, uzdolnieniach i pracy społecznej z dnia 27 III 1950 roku.

⁵³ „Wiadomości Włocławskie”, nr 16 z dnia 12 II 1945 roku, s. 2.

⁵⁴ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum i Gimnazjum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 12 III 1947 roku.

nauczyciele wyrażali niepokój o pozaideowe motywacje młodzieży przystępującej do tych organizacji, przeważało jednak zdanie, iż uczniów nie należy konfliktować z nową rzeczywistością, bo byłoby to dla nich krzywdzące⁵⁵.

Bardziej ostry ton miało wystąpienie prefekta Gimnazjum i Liceum im. Marii Konopnickiej ks. Władysława Szafrąńskiego. Na zebraniu Koła Opieki Rodzicielskiej w listopadzie 1947 roku wygłosił on niespodziewanie oświadczenie, w którym przestrzegał rodziców przed wstępowaniem młodzieży bez ich zezwolenia do organizacji głoszących ideologię sprzeczną z chrześcijaństwem. Dyrekcja potraktowała to jako wyraz obawy o dotychczasowe wpływy Sodaliji Mariańskiej wypieranej przez ZWM i OM TUR⁵⁶.

Prawdziwy wpływ na życie szkół zdobył jednak dopiero Związek Młodzieży Polskiej. Zjednoczenie ruchu młodzieżowego Kujaw i ziemi dobrzyńskiej nastąpiło podczas Kongresu Jedności Młodzieży Polskiej, który odbył się we Włocławku w dniach 17–21 lipca 1948 roku⁵⁷. W szkołach ponadpodstawowych powołane zostały szkolne koła ZMP oraz podlegające im koła klasowe. Związek traktowano jako organizację ideowo-wychowawczą, która winna cieszyć się specjalną opieką ze strony dyrekcji i nauczycielstwa. Przedstawiciele ZMP brali udział w posiedzeniach rad pedagogicznych, zabierając głos w sprawach dotyczących młodzieży, m.in. w kwestii rozdziału stypendiów⁵⁸. ZMP-owcy przeprowadzali w szkołach krytykę i samokrytykę, pilnowali dyscypliny i regulaminu szkolnego, piętnowali wrogów klasowych i kułaków choćby takich w szkole nie było kontrolowali internaty⁵⁹. Każdy nauczyciel miał dbać, by ZMP było organizacją aktywną⁶⁰. Miał służyć jej opieką i radą, utrzymywać kontakty na lekcjach i pozalekcyjne⁶¹. ZMP współpracował też ściśle z samorządem szkolnym, oddziałując w ten sposób na uczniów niezrzeszonych⁶².

Związek Młodzieży Polskiej był organizacją masową. W Liceum im. Marii Konopnickiej liczył on w 1950 roku 175 członkiń na ogólną liczbę 428 uczennic (nieco ponad 40%)⁶³, w Liceum Ziemi Kujawskiej natomiast 176 członków na 332 uczniów (ponad

⁵⁵ Tamże, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum i Gimnazjum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 18 XI 1947 roku.

⁵⁶ Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (dalej: APB), Zespół akt Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego (dalej: KOSP) w Toruniu z lat 1945–1950, sygn. 10, Pismo Dyrektorki Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego im. Marii Konopnickiej we Włocławku do KOSP w Toruniu z dnia 23 I 1949 roku.

⁵⁷ W. K u b i a k, *Ruch młodzieżowy w województwie włocławskim w 40-lecie Polski Ludowej*, [w:] *Kujawy i ziemia dobrzyńska w 40-lecie Polski Ludowej 1944–1984*, pod red. R. J a d c z a k a, b. d. i m. w., s. 108.

⁵⁸ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 14, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 29 III 1950 roku.

⁵⁹ APT OW, PŚST CUSZ we Włocławku 1945–1956, sygn. 5, Protokół z zebrania Rady Pedagogicznej PKZTN i Publicznej Średniej Szkoły Zawodowej (dalej: PŚSZ) nr 2 we Włocławku z dnia 14 II 1951 roku.

⁶⁰ Tamże, Protokół z Narady Produkcyjnej [sic!] Rady Pedagogicznej PKZNT we Włocławku z dnia 30 VIII 1950 roku.

⁶¹ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 14, Protokół z nadzwyczajnego zebrania Rady Pedagogicznej Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 26 II 1951 roku.

⁶² Tamże, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 20 VI 1951 roku.

⁶³ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1106, Formularz sprawozdawczo-statystyczny dla II Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego im. M. Konopnickiej we Włocławku na dzień 1 X 1950 roku.

50%)⁶⁴. W szczególnie infiltrowanym Liceum Pedagogicznym, w 1954 roku na 587 uczniów do ZMP należało 355 (ponad 60%)⁶⁵.

Wszechwładza ZMP często nie wychodziła na dobre ani tej organizacji, ani szkołom, w których ona działała. Zebrania szkolnych kół ZMP ograniczały się nierzadko jedynie do analizowania w nieskończoność życiorysów rewolucjonistów i przywódców komunistycznych, a podejmowane akcje miały zwykle charakter doraźny⁶⁶. Brakowało planów pracy ideologicznej⁶⁷. W Związku odnotowywano przypadki „warcholstwa i arogancji”, a pomimo prowadzonej selekcji przystępowali do niego nierzadko „wymigiwacze i szabrownicy szkolni”, licząc – niebezpodstawnie – na bezkarność i ulgowe traktowanie w nauce⁶⁸. Zdarzały się nawet kradzieże dokonywane przez ZMP-owców⁶⁹.

ROLA NAUCZYCIELI I RODZICÓW W PROCESIE INDOKTRYNACJI

Proces indoktrynacji dzieci i młodzieży nie mógłby się powieść bez udziału w nim nauczycieli. Ich rola była podwójna. Z jednej strony byli oni podmiotem indoktrynacji, z drugiej – sami jej podlegali. Podporządkowanie włocławskich nauczycieli ułatwiała z pewnością niestabilność kadr pedagogicznych. Znaczna liczba zamordowanych i przesiedlonych podczas okupacji oraz powojenna rotacja nauczycieli osłabiały ich możliwości obrony przed zakusami komunistycznej władzy.

Władze szkolne, począwszy od roku 1947, wzywały nauczycieli do upolitycznienia ich pracy, tak by każdy pedagog stał się bojownikiem o „Polskę demokratyczną”. W pracy wychowawczej miał on ciągle podkreślać udział robotnika i chłopca w walce o Polskę, a w czasie lekcji musiał znajdować czas na tzw. chwilę aktualności, podczas której omawiane miały być, z odpowiednim naświetleniem, wydarzenia z bieżącego życia politycznego⁷⁰.

W miarę postępów stalinizacji wzrastał nacisk ideologiczny na nauczycieli. W latach 1949–1952 w całym Okręgu Szkolnym Pomorskim odbyła się batalia o zmianę świadomości nauczycieli, m.in. poprzez szkolenie ideologiczne, tworzenie w szkołach podstawowych organizacji partyjnych (POP), wydzielenie w instancjach partyjnych komórek odpowiedzialnych za oświatę itp.⁷¹. Głównym kryterium oceny pracy nauczyciela stała się jego umiejętność (chęć) przedstawiania materiału w ujęciu marksistowskim⁷².

⁶⁴ Tamże, Formularz sprawozdawczo-statystyczny dla I Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku na dzień 1 X 1950 roku.

⁶⁵ APT OW, PLP we Włocławku z lat 1945–1966, sygn. 35, Zestawienie zobowiązań podjętych w Liceum Pedagogicznym we Włocławku dla uczczenia Święta Pracy z dnia 15 IV 1954 roku.

⁶⁶ APT OW, PLP we Włocławku 1945–1966, sygn. 25, Sprawozdanie z wizytacji Liceum Pedagogicznego i Szkoły Ćwiczeń we Włocławku odbytej w dniach 14–15 II 1955 roku.

⁶⁷ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 14, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Ziemi Kujawskiej z dnia 12 I 1951 roku.

⁶⁸ APT OW, PŚST CUSZ we Włocławku 1945–1963, sygn. 3, Protokół z zebrania Rady Pedagogicznej PKZTN i PŚSZ nr 2 we Włocławku z dnia 26 IV 1949 roku.

⁶⁹ APT OW, PLP we Włocławku 1945–1966, sygn. 25, Sprawozdanie z wizytacji Liceum Pedagogicznego i Szkoły Ćwiczeń we Włocławku odbytej w dniach 14–15 II 1955 roku.

⁷⁰ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 371, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 8 we Włocławku z dnia 18 IX 1947 roku.

⁷¹ L. K o w a l s k i, *Szkolnictwo i oświata*, [w:] *Bydgoskie w dwudziestolecie 1945–1965. Zarys społeczno-kulturalny*, pod red. W. M a k s y m o w i c z a, Gdynia 1967, s. 135.

⁷² APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1359, Sprawozdanie w wizytacji Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 we Włocławku z dnia 29 IV 1951 roku.

Na przełomie lat 40. i 50. tematyka większości posiedzeń rad pedagogicznych szkół koncentrowała się wokół kwestii ideologicznych. Odczytywano podczas nich referaty sławiące komunizm i jego przywódców. Nauczycieli zachęcano do studiowania dzieł naukowych traktujących o ruchu robotniczym i pogłębienia zainteresowań współczesnym życiem politycznym⁷³. Zadbano przy tym o zaopatrzenie bibliotek nauczycielskich w odpowiednie książki, broszury i czasopisma („Wolność”, „Trybuna Wolności”, „Przyjaźń Radziecka”, „Robotnik”, „Myśl Współczesna”, „Nowe Drogi” itp.)⁷⁴. Nauczycielki zachęcano do wstępowania do Ligi Kobiet⁷⁵. Niepokornych pedagogów zmuszano niekiedy do składania samokrytyki podczas posiedzeń grona nauczycielskiego⁷⁶ lub podczas zebrań rodzicielskich⁷⁷.

Główna praca indoktrynacyjna odbywała się jednak poprzez szkolenie ideologiczne prowadzone przez zakładowe organizacje związkowe (ZOZ-y)⁷⁸. Latem odbywały się natomiast uzupełniające je tzw. konferencje sierpniowe, podczas których wytyczano plan pracy wychowawczej na kolejny rok szkolny⁷⁹. Wielu nauczycieli włączało się również w prace szkolenia partyjnego Komitetu Miejskiego PZPR we Włocławku, goszcząc z wykładami szkoleniowymi w miejscowych zakładach pracy⁸⁰. W październiku 1950 roku w całym powiecie włocławskim do PZPR należało 28% nauczycieli, niewielka ich ilość uczestniczyła w organizacjach satelickich, większość natomiast (63%) pozostawała bezpartyjna⁸¹. Występowała przy tym prawidłowość, że im wyższy był wiek nauczycieli, tym zmniejszał się wśród nich odsetek członków PZPR. Na poparcie władza mogła więc liczyć głównie w kręgu nauczycieli młodych, którzy bądź to z przekonania, bądź z oportunistycznym, chętniej udzielali jej czynnego wsparcia. Trzeba też dodać, iż organizacje nauczycielskie (ZNP, ZOZ-y) były obiektem wzmożonej inwigilacji i infiltracji ze strony służb bezpieczeństwa, czuwających nad odpowiednim nastawieniem ideowym środowiska⁸².

W proces indoktrynacji starano się włączyć również rodziców uczniów. Miały temu służyć w szczególności powołane w początkach 1949 roku Komitety Rodzicielskie (za-

⁷³ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1367, Protokół z zebrania Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 5 we Włocławku z dnia 20 XI 1948 roku.

⁷⁴ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 14, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 31 VIII 1949 roku; PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1359, Protokół z nadzwyczajnego posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z dnia 4 III 1949 roku. APT OW, PŚST CUZS we Włocławku 1945–1956, sygn. 4, Protokół z sesji Rady Pedagogicznej PKZTN i PŚSZ nr 2 we Włocławku z dnia 17 X 1949 roku.

⁷⁵ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1359, Protokół z nadzwyczajnego posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z dnia 4 III 1949 roku.

⁷⁶ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1628, Protokół z Narady Produkcyjnej personelu Przedszkola TPD nr 1 we Włocławku z dnia 18 X 1951 roku.

⁷⁷ APT OW, PLP we Włocławku 1945–1966, sygn. 25, Protokół z posiedzenia Zakładowej Organizacji Związkowej przy Liceum Pedagogicznym we Włocławku z dnia 18 X 1951 roku.

⁷⁸ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1371, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej nr 2 we Włocławku odbytej w V–VI 1953 roku.

⁷⁹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1387, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 11 we Włocławku z dnia 22 V 1950 roku.

⁸⁰ APT OW, PLP we Włocławku 1945–1966, sygn. 36, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania w Państwowym Liceum Pedagogicznym we Włocławku za rok szkolny 1954/55.

⁸¹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1047, Przynależność partyjna nauczycieli według stanu z dnia 1 X 1951 roku.

⁸² Pismo Powiatowego Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego (dalej: PUBP) we Włocławku do Szefa Wojewódzkiego Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego (dalej: WUBP) w Bydgoszczy z dnia 28 XII 1951 roku, [w:] L. S z u b a, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 377.

miast dotychczasowych Kół Rodziców). Działy one przy wszystkich przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego⁸³ oraz zawodowych. Celem ogólnym ich utworzenia było organizowanie współpracy rodziców ze szkołą w kwestiach nauczania i wychowania, jednak przyświecały im również założenia ideologiczne: czuwanie nad „demokratycznym” kierunkiem wychowania w szkołach czy zwalczanie wpływów „elementów reakcyjnych”⁸⁴.

We Włocławku pierwsze Komitety Rodzicielskie zostały wyłonione przez walne zebrania wszystkich rodziców w kwietniu 1949 roku⁸⁵. Według ówczesnego Przewodniczącego Komisji Oświatowej przy włocławskiej Miejskiej Radzie Narodowej Józefa Zawisłaka w ich skład wszedł „najlepszy aktyw społeczny”, który miał się przyczynić do podniesienia poziomu wychowania i nauczania⁸⁶.

Mimo iż prezydium Komitetów Rodzicielskich zdominowane były przez członków PZPR, nie do końca chyba rozumiały one rolę, jaką wyznaczyły im komunistyczne władze. W swojej działalności Komitety koncentrowały się na pomocy materialnej: organizacji dożywiania, imprez dla dzieci, radiofonizacji szkół, zakupach pomocy naukowych itp., zaniedbywano natomiast pracę ideologiczną⁸⁷. Wywoływało to niezadowolenie władz, czemu dano wyraz m.in. podczas I Zjazdu Wojewódzkiego Komitetów Rodzicielskich i Opiekuńczych w Bydgoszczy 26 marca 1950 roku. W celu zmiany tego stanu rzeczy zalecono wciągnięcie do współpracy z Komitetami lokalnych struktur PZPR, związków zawodowych czy Ligi Kobiet. Nadzór nad Komitetami Rodzicielskimi przejąć miały komisje oświatowe przy radach narodowych⁸⁸.

WALKA Z NAUCZANIEM RELIGII W SZKOŁACH

Nauczanie religii w polskich szkołach było zagwarantowane zapisami Konstytucji marcowej, obowiązywanie której przywrócił Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z 22 lipca 1944 roku. Szkolna katechizacja była ważnym elementem oddziaływania Kościoła katolickiego na społeczeństwo, dlatego już od samego początku władze komunistyczne starały się ograniczać jej znaczenie, aż do zupełnego wyrugowania lekcji religii ze szkolnictwa państwowego.

We Włocławku nauczanie religii w szkołach wznowiono wraz z ich uruchomieniem. Włocławska Kuria Diecezjalna traktowała zagadnienie szkolnej katechizacji priorytetowo⁸⁹. W pierwszych latach powojennych nauczanie religii i obecność Kościoła w życiu szkół nie napotykały w mieście większych trudności, choć pojawiały się już niepokojące dla Kościoła sygnały. Wspomniano już o niezadowoleniu, jakie wśród prefektów wywoływały działające na terenie szkół średnich ateistyczne organizacje młodzieżowe. Traktowali je oni jako po-

⁸³ Reforma oświatowa z 1948 roku wprowadziła wzorem radzieckim 11-letnie szkoły ogólnokształcące z podziałem na stopień podstawowy (klasy I–VII) i licealny (klasy VIII–XI).

⁸⁴ *Organizacja i zakres działania Komitetów Rodzicielskich i Szkolnych Komitetów Opiekuńczych*, Warszawa 1949, s. 4.

⁸⁵ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 59, Sprawozdanie organizacyjne Komitetu Rodzicielskiego przy Szkole Podstawowej nr 10 we Włocławku za rok szkolny 1948/49.

⁸⁶ Tamże, Protokół z konferencji Prezydium Komitetów Rodzicielskich szkół z terenu miasta Włocławka z dnia 2 V 1949 roku.

⁸⁷ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 59, Sprawozdanie organizacyjne Komitetu Rodzicielskiego przy Szkole Podstawowej nr 10 we Włocławku za rok szkolny 1948/49.

⁸⁸ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 60, Protokół z posiedzenia Komisji Oświatowej przy Miejskiej Radzie Narodowej we Włocławku z dnia 4 IV 1950 roku.

⁸⁹ „Kronika Diecezji Włocławskiej”, R. 39, 1945, nr 1, s. 21; tamże, R. 40, 1946, nr 7–8, s. 108–109.

ważną konkurencję dla stowarzyszeń katolickich, których działalność przynajmniej do roku 1947 była w szkołach tolerowana. Uczniowie nie mieli trudności w uczęszczaniu na nabożeństwa, a szkolne katechezy wyłączone były spod wizytacji władz oświatowych. Dyrekcje szkół uważały, że skoro uczniowie posiadają potrzeby religijne należy to respektować i unikać napięć pomiędzy prefektami a władzą szkolną, chociaż młodzież powinna też mieć możliwość *zakosztowania nowych prądów, które bardzo silnie idą w życie*. Twierdzono nawet, że *obie ideologie: chrześcijańska i marksistowska wzajemnie się pokrywają*⁹⁰.

Sytuacja zaczęła się jednak zmieniać, zwłaszcza od roku szkolnego 1948/49. Podczas powiatowej konferencji nauczycieli we Włocławku w czerwcu 1949 roku poruszano problem świeckości szkoły. Według prelegentów świat pracy miał się domagać szkoły laickiej, gdy tymczasem powstawały w niej stowarzyszenia religijne, a czas przeznaczony na naukę poświęcano na praktyki religijne. Uważano, że nauka w szkole powinna być oparta na zasadach naukowych, a *ciemnotę i zabobon należy zwalczać*⁹¹. Rok szkolny 1949/50 zaczynał się już bez tradycyjnej dotychczas oficjalnej mszy świętej, młodzież wysłuchiwała natomiast radiowego przemówienia Ministra Oświaty. Okręgowe władze szkolne otrzymały ściśle poufne upoważnienie do zniesienia obowiązkowej praktyki uczęszczania młodzieży szkolnej na nabożeństwa pod nadzorem nauczycieli⁹².

Kuratorijni wizytatorzy zaczęli kłaść nacisk na świeckość nauki i walkę o wyzwolenie szkoły spod wpływów Kościoła⁹³. Starano się eliminować prefektów na rzecz katechetów świeckich, uważanych za mniej niebezpiecznych i podatniejszych na manipulację. Wśród najbardziej nienawidzonych przez władze prefektów znajdowali się: uczący w Liceum Pedagogicznym ks. Stanisław Piotrowski, którego oskarżano o szerzenie wśród młodzieży nienawiści do komunistów i zalecanie wykorzystywania w walce z nimi wszelkich możliwych środków⁹⁴ oraz wspomniany już ks. W. Szafranski. Nieprzejednana postawa tego drugiego powodowała, iż był on przedmiotem nieustannej obserwacji i prób odsunięcia go od nauczania religii w Liceum im. Marii Konopnickiej⁹⁵. Ks. Piotrowski, „specjalista od reakcyjnego wychowania młodzieży”, organizował na terenie miasta komplety religijne, zwłaszcza dla uczniów Liceum Pedagogicznego i Liceum im. Marii Konopnickiej. Utrzymywał też kontakty z włocławskimi nauczycielami oraz ze studentami Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i Politechniki Gdańskiej, kolportując wśród nich nielegalne wydawnictwa. Swą bogatą działalność ks. Piotrowski przyspłacał aresztowaniem w listopadzie 1955 roku⁹⁶.

Władze podejmowały również wysiłki zmierzające do zniechęcenia uczniów do Kościoła katolickiego. Podkreślano, skądinąd prawdziwe, elementy walki tej instytucji z roz-

⁹⁰ APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 18 XI 1947 roku.

⁹¹ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 59, Protokół z obrad Powiatowej Konferencji Oświatowej we Włocławku z dnia 30 VI 1949 roku.

⁹² APB, KOSP w Toruniu 1945–1950, sygn. 6, Pismo Ministra Oświaty do Kuratorów Okręgów Szkolnych z dnia 1 II 1949 roku.

⁹³ APT OW, Zespół akt Liceum Pedagogicznego dla Wychowawczyń Przedszkoli (dalej: LPWP) we Włocławku z lat 1950–1959, sygn. 1, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli TPD we Włocławku z dnia 19 X 1950 roku.

⁹⁴ R. K o z ł o w s k i, *Czerwony Włocławek. Mity a rzeczywistość*, Włocławek 2000, s. 289.

⁹⁵ APB, KOSP w Toruniu 1945–1950, sygn. 10, Pismo Dyrektorki Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego im. Marii Konopnickiej we Włocławku do KOSP w Toruniu z dnia 23 I 1949 roku; Pismo Dyrektorki Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego im. Marii Konopnickiej we Włocławku do KOSP w Toruniu z dnia 26 I 1949 roku; Pismo Dyrektorki Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego im. Marii Konopnickiej we Włocławku do KOSP w Toruniu z dnia 30 I 1949 roku.

⁹⁶ Pismo dotyczące analizy operacyjnej woj. bydgoskiego za rok 1955, [w:] L. S z u b a, dz. cyt., s. 385–386.

wojem nauki w przeszłości⁹⁷. Lekcje religii przeniesiono na pierwszą lub ostatnią godzinę lekcyjną, polecając, by w tym czasie w szkołach urządzano interesujące zabawy, gry świetlicowe, wycieczki itp.⁹⁸. Miało to odciągnąć dzieci od katechizacji lub przynajmniej spowodować ich rozproszenie podczas tych zajęć. Podobnym celom służyły organizowane w niedziele atrakcyjne poranki filmowe w kinie z obniżonymi cenami biletów⁹⁹. Ta praca ideologiczna przynosiła – z satysfakcją odnotowywane – efekty, takie jak rezygnacja uczniów z demonstracyjnego noszenia symboli religijnych¹⁰⁰ czy zmniejszenie liczby dzieci uczestniczących w rekolekcjach. Na przykład w 1954 roku w szkołach podstawowych Włocławka w zajęciach szkolnych w trakcie równoległe trwających rekolekcji uczestniczyło około 70% uczniów. Dla porównania, w leżącym również w Okręgu Szkolnym Pomorskim Toruniu było to zaledwie 19%, a w Bydgoszczy niecałe 40%¹⁰¹.

Najsukuteczniejszą metodą było jednak administracyjne usuwanie katechizacji ze szkół. W roku szkolnym 1951(52 we Włocławku na 16 szkół podstawowych, tylko w 7 odbywało się jeszcze nauczanie religii. Gorzej sytuacja przedstawiała się w szkolnictwie ponadpodstawowym. Spośród 9 szkół tego typu na terenie miasta, szkolną katechizację prowadzono tylko w jednej. W kolejnym roku szkolnym katechizowano już tylko w dwóch szkołach podstawowych, a ze szkół średnich lekcje religii znikły całkowicie. Okres stalinowski szkolna katechizacja przetrwała we Włocławku jedynie w jednej szkole podstawowej¹⁰².

Alternatywą dla szkół z nauką religii miały stać się szkoły świeckie prowadzone przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Organizacja ta powstała w 1949 roku z połączenia Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (dalej: RTPD) i Chłopskiego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. W zamierzeniu władz miała się ona przyczynić do upowszechnienia oświaty świeckiej, bez nauki religii, symboli religijnych i udziału Kościoła w życiu szkoły. Przekazywanie jej – jako organizacji wyższej użyteczności publicznej – placówek edukacyjnych pozwalało na ominięcie zapisów konstytucyjnych, czyniących naukę religii obowiązkową we wszystkich szkołach państwowych i publicznych (samorządowych).

Oddział RTPD we Włocławku został powołany w czerwcu 1945 roku. Początkowa działalność organizacji koncentrowała się na prowadzeniu niezwykle ważnej w powojennych warunkach akcji dożywiania dzieci w szkołach oraz organizowaniu kolonii i półkolonii¹⁰³. Do 1947 roku Oddział RTPD we Włocławku osiągnął liczbę kilku tysięcy członków¹⁰⁴.

W kolejnym etapie swojej działalności Towarzystwo podjęło próby uruchomienia własnych placówek oświatowych. We wrześniu 1947 roku rozpoczęło działalność pierw-

⁹⁷ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1370, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej nr 2 we Włocławku odbytej w maju–czerwcu 1953 roku.

⁹⁸ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1362, Protokół z odprawy kierowników szkół podstawowych we Włocławku z dnia 26 III 1954 roku.

⁹⁹ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 59, Protokół z posiedzenia Komisji Oświatowej przy Miejskiej Radzie Narodowej we Włocławku z dnia 22 IX 1949 roku.

¹⁰⁰ APT OW, LPWP we Włocławku 1950–1959, sygn. 1, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli TPD we Włocławku z dnia 20 II 1951 roku.

¹⁰¹ APB, Zespół akt Komitetu Wojewódzkiego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (dalej: KW PZPR) w Bydgoszczy z lat 1948–1989, sygn. 51/XIV/6, Informacja o przebiegu udziału młodzieży szkolnej w rekolekcjach w województwie bydgoskim z kwietnia 1954 roku.

¹⁰² K. R u l k a, *Kościół w życiu miasta*, [w:] *Włocławek. Dzieje miasta*, T. 2: *Lata 1918–1998*, pod red. J. S t a s z e w s k i e g o, Włocławek 2001, s. 699.

¹⁰³ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 229, Publiczne szkolnictwo na terenie m. Włocławka w okresie od I 1945 do 31 XII 1946 roku – sprawozdanie.

¹⁰⁴ „Gazeta Kujawska”, nr 177 (476) z dnia 19 VII 1947 roku, s. 5.

sze w mieście Przedszkole RTPD¹⁰⁵. Pod naciskiem władz oświatowych, traktujących szkolnictwo TPD priorytetowo, na przełomie lat 40. i 50. szybko zaczęły powstawać następne przedszkola i szkoły pod patronatem tej organizacji, zwykle drogą przejmowania lub reorganizacji istniejących już szkół publicznych (państwowych).

SKUTECZNOŚĆ INDOKTRYNACJI

Tak wielokierunkowe oddziaływanie ideologii na szkołę musiało spowodować określone skutki, chociaż nie zawsze były one zbieżne z intencjami władzy. Dzieci i młodzież nie są zazwyczaj zainteresowani sprawami ideologii i polityki. Usilnie wpajane treści ideologiczne pozostawały u nich zwykle na poziomie bezrefleksyjnie powtarzanych formułek. Chociaż wychowawcy i nauczyciele kładli duży nacisk na znajomość u dzieci aktualnych zagadnień społeczno-politycznych, efekty tego były dalekie od zadowalających¹⁰⁶. Zdarzały się wręcz sytuacje groteskowe. Na przykład podczas jednej z wizytacji kuratorskich na pytanie o bohatera omawianego utworu zadane przez nauczycielkę uczniowie odpowiadali bez zastanowienia: Lenin, Stalin, Engels, Marks, chociaż traktował on o zupełnie innej tematyce¹⁰⁷.

Przedmioty najbardziej zideologizowane spotykały się z wyjątkową niechęcią ze strony uczniów i sprawiały im wiele trudności. W 1953 roku największą liczbę ocen niedostatecznych we włocławskich szkołach notowano z *języka rosyjskiego* (około 16% ogółu uczniów pobierających naukę!), *nauki o Konstytucji* (15,6%) i *historii* (15%)¹⁰⁸. Młodzież miała problemy z dialektycznym wiązaniem procesów społecznych i gospodarczych podczas lekcji tego ostatniego przedmiotu¹⁰⁹. Winą za złą sytuację w tym względzie obarczano wpływ domu rodzinnego i Kościoła. Pytania zadawane przez uczniów świadczyły często o nieprzychylniej atmosferze domowej wobec władzy komunistycznej. Wśród innych przyczyn wymieniano słabe przygotowanie nauczycieli, zbyt trudne podręczniki oraz niedostateczną działalność ideowych organizacji młodzieżowych¹¹⁰.

Zapoznanie się nauczycieli z teorią marksizmu-leninizmu nie zawsze szło w parze z umiejętnością lub chęcią przełożenia jej na praktykę nauczania. Pomimo szkoleń ideologicznych odnotowywano, że nauczycielstwo nie jest w stu procentach przestawione na nową rzeczywistość i *jeszcze dużo trzeba walczyć ze swoimi endeckimi naleciałościami*¹¹¹. Zdarzały się wśród młodych nauczycieli wypadki wręcz żenującego niezrozumienia narzucanych treści ideologicznych. Jedną z absolwentek Liceum Pedagogicznego, omawiając bajkę „Biedny i bogaty”, pytała dzieci, czy w Polsce jest teraz więcej biednych czy bogatych. Uczniowie odpowiedzieli, że więcej jest ludzi biednych, i że jest to

¹⁰⁵ Tamże, nr 10 z dnia 16 IX 1947 roku, s. 5.

¹⁰⁶ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1364, Sprawozdanie z inspekcji Szkoły Podstawowej nr 4 we Włocławku z dnia 29 IX 1953 roku.

¹⁰⁷ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1360, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej nr 3 we Włocławku odbytej w marcu–kwietniu 1951 roku.

¹⁰⁸ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1001, Referat na konferencję kierowników szkół we Włocławku z dnia 28 XI 1953 roku.

¹⁰⁹ APT OW, PLP we Włocławku 1945–1966, sygn. 25, Sprawozdanie z wizytacji komisyjnej PLP we Włocławku odbytej w dniach 23–24 I 1953 roku; sygn. 36, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania w PLP we Włocławku za rok szkolny 1954/55.

¹¹⁰ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1001, Referat na konferencję kierowników szkół we Włocławku z dnia 28 XI 1953 roku.

¹¹¹ APT OW, PPRN i UP we Włocławku 1950–1975, sygn. 1391, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 12 we Włocławku z dnia 19 VI 1950 roku.

zasługą... Państwa Ludowego. Nauczycielka przyjęła taką odpowiedź twierdząco¹¹². Pedagogom zarzucano nieraz zbyt małą bojowość we wprowadzaniu treści ideologicznych i brak czujności rewolucyjnej. Tam natomiast, gdzie dyrekcja i grono nauczycielskie wykazywały pożądaną przez władze postawę, notowano lepsze zorientowanie uczniów w zagadnieniach współczesnych, a nawet oddziaływanie ich na rodziców¹¹³.

Z czasem „endeckie naleciałości” wrocławskich nauczycieli udało się chyba jednak nieco ograniczyć. Świadczyć o tym może przebieg entuzjastycznie ocenianej (przynajmniej przez władze) konferencji sierpniowej z 1954 roku. Najbardziej zasłużeni w ciągu dziesięciolecia pedagodzy zostali podczas niej odznaczeni orderami, a o skali poparcia dla władz miała świadczyć blisko 1000-osobowa manifestacja nauczycieli z miasta i powiatu w centrum Wrocławka¹¹⁴.

POSTAWY OPOZYCYJNE

Obok postaw oportunistycznych i obojętnych trafiały się w szkołach również postawy czynnego sprzeciwu wobec władzy komunistycznej. We Wrocławku najbardziej znanym i spektakularnym wydarzeniem tego typu były wypadki z 3 i 4 maja 1946 roku, które otrzymały nazwę drugiego wrocławskiego strajku szkolnego¹¹⁵.

W święto 3 Maja 1946 roku zaplanowany został przez władze miejskie, po uroczystej mszy w bazylice katedralnej, wiec publiczny na pl. Dąbrowskiego i defilada przez miasto. Sytuacja zaczęła się jednak komplikować, gdyż wrocławski Urząd Bezpieczeństwa zabronił kategorycznie organizowania jakichkolwiek manifestacji. Władze miasta ugięły się pod presją, co wywołało ogromne niezadowolenie wrocławskiej młodzieży. Po mszy świętej w katedrze wyruszyła ona spontanicznie na ulice miasta śpiewając pieśni patriotyczne. Nie powiodły się próby zatrzymania pochodu przez oddziały Milicji Obywatelskiej i dopiero po zakończeniu manifestacji UB dokonał aresztowań osób uważanych za prowodyrów.

Wiadomość ta zelektryzowała młodzież szkolną Wrocławka. Następnego dnia rano zgromadziła się ona w parku miejskim, a następnie ruszyła pod gmach Sądu Okręgowego, żądając zwolnienia aresztowanych. Przed gmachem prokuratury zgromadziło się około 4 tysięcy nastawionych pokojowo, ale zdeterminowanych demonstrantów. Po pertraktacjach z kilkoma kierownikami szkół zgodzili się oni przejść na zamknięty teren boiska przy Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej. Tam dołączali do nich zaniepokojeni rodzice i postronni obserwatorzy.

W rozwiązaniu konfliktu włączyli się notable miejscy z Prezydentem Miasta i Przewodniczącym MRN na czele. Skontaktowali się oni z Wojewodą Pomorskim, który zapowiedział szybkie przybycie do Wrocławka przedstawicieli wojewódzkiego UB. Doszło również do rozmowy telefonicznej z Prezydentem KRN Bolesławem Bierutem. Zażądał on natychmiastowego zakończenia strajku, nawet z użyciem wojska¹¹⁶, jednak młodzież posta-

¹¹² APT OW, PLP we Wrocławku 1945–1966, sygn. 25, Sprawozdanie z wizytacji Liceum Pedagogicznego i Szkoły Ćwiczeń we Wrocławku odbytej w dniach 14–15 II 1955 roku.

¹¹³ APT OW, PPRN i UP we Wrocławku 1950–1975, sygn. 1357, Sprawozdanie powizytacyjne ze Szkoły Podstawowej TPD nr 1 we Wrocławku odbytej w styczniu 1951 roku; sygn. 1364, Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Podstawowej nr 4 we Wrocławku odbytej w grudniu 1950 i styczniu 1951 roku.

¹¹⁴ APB, KW PZPR w Bydgoszczy 1948–1989, sygn. 51/XIV/6, Ocena konferencji sierpniowych w województwie bydgoskim za rok 1953/54.

¹¹⁵ Miano pierwszego strajku szkolnego otrzymał strajk wrocławskich uczniów w rewolucyjnym 1905 roku.

¹¹⁶ M. P a w l a k, *Drugi wrocławski strajk szkolny w dniach 3–6 maja 1946 roku*, [w:] *Księga Pamiątkowa Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej we Wrocławku z okazji Jubileuszu 90-lecia*, pod red. M. P a w l a k a, Wrocław 1992, s. 68.

nowiła wytrwać do czasu wyjaśnienia kwestii aresztowań. Wreszcie, dzięki mediacji biskupa Karola M. Radońskiego, udało się zażegnać konflikt i uzyskać zapewnienie władz, że młodzież nie poniesie konsekwencji za udział w manifestacji i strajku szkolnym¹¹⁷.

Władze nie zamierzały dotrzymać danego słowa i w kolejnych dniach rozpoczęły się aresztowania, których ofiarą padły 24 osoby. Ostatecznie większość z nich zwolniono, jedynie trzech najbardziej aktywni zostali skazani na wyroki jednego i dwóch lat więzienia. Opuścili je zresztą wcześniej, w wyniku amnestii z lutego 1947 roku¹¹⁸.

Wydarzenia z 3–4 maja 1946 roku władze oceniły jako wynik działania „elementów niepowołanych”, „czynników wywrotowych”, które wykorzystały naiwność młodzieży¹¹⁹. Dyrekcjom i nauczycielom szkół średnich zalecono roztoczenie baczniejszej opieki nad uczniami¹²⁰. W tej sprawie odbyła się w specjalna konferencja z udziałem przedstawicieli Ministerstwa Oświaty, Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego i Urzędu Bezpieczeństwa¹²¹. Kuratorium przypominało o obowiązku zwalczania akcji konspiracyjnych, aby uchronić młodzież *od miazmatów powojennego rozkładu moralnego podtrzymywanego przez zbrodnicze organizacje konspiracyjne, które wyzyskując łatwowierność, uczuciową zapalczywość i bezkrytyczność młodzieży szkolnej wciągają ją niejednokrotnie na manowce przestępstwa, mordu i szkodnictwa państwowego*. Uważano, że młodych odciągnie się najskuteczniej od konspiracji poprzez wzmożoną pracę szkolną, organizacje ideowo-wychowawcze czy naukowe, kółka sportowe i świetlice¹²².

Nie posiadam bliższych danych o działalności konspiracyjnej uczniów wrocławskich szkół średnich, lecz można przypuszczać, że – podobnie jak w całym kraju – funkcjonowały tu drobne, zorganizowane grupy kontestatorów powojennego porządku. W dokumentach pojawiają się sporadycznie informacje mogące sugerować istnienie zorganizowanej opozycji młodzieżowej. Na przykład w warsztatach Państwowych Szkół Technicznych jeden z uczniów dokonywał naprawy części do broni palnej. Został za to usunięty ze szkoły, a sprawą zainteresował się miejscowy Urząd Bezpieczeństwa¹²³. W 1949 roku kilku uczniów tej samej szkoły zostało aresztowanych i oskarżonych o kontakty z bandami¹²⁴. Miało tam również miejsce „sprofanowanie” gazetki ściennej z wizerunkami Lenina i Stalina (m.in. przebicie jej nożem), za co kilku uczniów zostało wydalonych ze szkoły¹²⁵. Trudno jednak orzec, czy był to przejaw świadomej działalności opozycyjnej, czy może zwykły wybryk uczniowski. Podobnie trudno zakwalifikować czyn uczniów Gimnazjum im. Jana

¹¹⁷ T. S p y c h a l s k i, *Wydarzenia majowe 1946 roku we Włocławku*, [w:] *Szkola im. ks. Jana Długosza we Włocławku oraz dzieje jej uczniów i profesorów w latach 1939–1994*, pod red. J. O d r o w ą ż a - P i e n i ą z k a, Warszawa 1996, s. 264–265.

¹¹⁸ M. P a w l a k, dz. cyt., s. 68–69.

¹¹⁹ APT OW, MRN i ZM we Włocławku 1945–1950, sygn. 17, Pismo Przewodniczącego Prezydium MRN we Włocławku J. Bojańczyka do Przewodniczącego Pomorskiej WRN w Bydgoszczy z dnia 20 V 1946 r.

¹²⁰ APT OW, PŚST CUSZ we Włocławku 1945–1956, sygn. 1, Protokół z nadzwyczajnego zebrania Rady Pedagogicznej Gimnazjum i Liceum Mechanicznego i Gimnazjum Elektrycznego we Włocławku z dnia 6 V 1946 r.

¹²¹ Tamże, Protokół z nadzwyczajnego zebrania Rady Pedagogicznej Gimnazjum i Liceum Mechanicznego i Gimnazjum Elektrycznego we Włocławku z dnia 7 V 1946 r.

¹²² APT OW, LZK we Włocławku 1945–1984, sygn. 13, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Gimnazjum i Liceum Ziemi Kujawskiej we Włocławku z dnia 12 III 1947 r.

¹²³ APT OW, PŚST CUSZ we Włocławku 1945–1956, sygn. 2, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej Państwowych Szkół Technicznych we Włocławku z dnia 29 IV 1947 r.

¹²⁴ APT OW, PŚST CUSZ we Włocławku 1945–1956, sygn. 3, Protokół z zebrania Rady Pedagogicznej PKZTN i PŚSZ nr 2 we Włocławku z dnia 26 IV 1949 roku.

¹²⁵ Tamże, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej PKZTN we Włocławku z dnia 16 II 1949 roku.

Długosza, którzy rzucali nożem w portret Prezydenta Bolesława Bieruta¹²⁶. Postawy opozycyjne wobec komunistów wykazywała również część nauczycieli. Może o tym świadczyć przypadek Włodzimierza Gniazdowskiego, późniejszego animatora ruchu teatralnego we Włocławku, aresztowanego w październiku 1950 roku za „rozsiwanie wrogiej propagandy na terenie szkoły wśród nauczycielstwa i uczni [sic!]”¹²⁷.

PODSUMOWANIE

Na przełomie lat 40. i 50. XX wieku we włocławskich szkołach miała miejsce batalia o świadomość młodego pokolenia. Rządzący komuniści pragnęli ukształtować dzieci i młodzież w duchu panującej ideologii marksistowsko-leninowskiej. Indoktrynację prowadzono wielokierunkowo: przez programy nauczania, organizacje młodzieżowe, kult przywódców komunistycznych czy wreszcie przez przesiąknięty propagandą polityczną klimat szkół. Do agitacji wciągano nauczycieli, a nawet rodziców uczniów.

Dążono również do eliminacji Kościoła katolickiego konkurencyjnego w walce o „rząd dusz” młodych ludzi. Utrudniano funkcjonowanie prowadzonych przez Kościół placówek oświatowych, a z czasem doprowadzono do ich likwidacji. Ograniczeniu wpływów Kościoła w szkolnictwie służyły też działania zmierzające do usunięcia ze szkół państwowych lekcji religii. Miały w tym dopomóc szykany stosowane wobec prefektów, a gdy to okazało się niewystarczające, sięgnięto po środki administracyjne, ograniczając do minimum szkolną katechizację na terenie miasta. W laicyzacji włocławskiej oświaty miały też swój udział szkoły świeckie, zakładane i prowadzone przez miejscowy Oddział Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

Prowadzone na szeroką skalę działania nie zawsze przynosiły oczekiwane efekty. Młodzi włocławianie, tak jak ich rówieśnicy z całego kraju, nie byli zbyt zainteresowani sprawami ideologii i polityki. Znajomość usilnie promowanych treści ideologicznych ograniczała się u nich do bezrefleksyjnie powtarzanych propagandowych sloganów. Nawet organizacje ideowe typu ZMP nie spełniały należycie wyznaczonej im przez władze roli.

U bardziej świadomych uczniów i nauczycieli pojawiały się postawy opozycyjne wobec wszechobecnego systemu kłamstwa i przemocy. Najbardziej znanym wydarzeniem tego typu był pamiętny strajk szkolny z 3–4 maja 1946 roku, kiedy to włocławska młodzież dała wyraz masowego niezadowolenia z zachodzących w kraju i mieście przemian. Nieznane są mi natomiast świadectwa jakiegóż poważniejszej działalności konspiracyjnej wśród uczniów szkół Włocławka, choć pewne poszlaki mogą wskazywać, że miała ona miejsce.

¹²⁶ APB, KOSP w Toruniu 1945–1950, sygn. 20, Odpis pisma wychowawcy internatu (podpis nieczytelny) przy Gimnazjum im. Jana Długosza we Włocławku z dnia 11 XI 1948 roku.

¹²⁷ Raport PUBP we Włocławku do WUBP w Bydgoszczy z dnia 30 XII 1950 roku, [w:] L. S z u b a, dz. cyt., s. 276.

SYLWETKI

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

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

LUDWIK BANDURA (1904–1984)

W 2004 roku minęła setna rocznica urodzin i dwudziesta śmierci Ludwika Bandury – uczonego wielce zasłużonego dla polskiej myśli i praktyki pedagogicznej. Urodził się 3 kwietnia 1904 roku w Berlinie, dokąd rodzice jego udali się w poszukiwaniu pracy, opuszczając Wielkopolskę¹. Tam ukończył szkołę podstawową i podjął dalszą edukację. W 1919 roku przyjechał do Polski. Wstąpił do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Koźminie Wielkopolskim. Po jego ukończeniu w 1922 roku podjął pracę w szkole wiejskiej, jednocześnie podwyższając kwalifikacje nauczycielskie w Wyższym Kursie Nauczycielskim w Toruniu. Następnie pracował w Bydgoszczy, gdzie założył ognisko Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Ze względu na znajomość języka niemieckiego skierowany został przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do pracy oświatowej w środowisku polonijnym w Ludwigshafen i Mannheim w Niemczech. Pracę zawodową i społeczną łączył ze studiami filozoficznymi oraz psychologicznymi w Heidelbergu. Po powrocie do Polski w latach 1932–1934 studiował w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie. Studia te wywarły wpływ na jego pracę i poglądy pedagogiczne². Ministerstwo WR i OP powołało go na recenzenta podręczników szkolnych. W 1938 roku wstąpił na Uniwersytet Warszawski.

¹ Informacje dotyczące życiorysu oparto na publikacjach: E. Rodziejewicz, *Bandura Ludwik*, [w:] *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, Suplement, Gdańsk 1998, s. 23–25; A. Cieśla, *Bandura Ludwik Ryszard* [w:] *Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, Warszawa 2005, s. 45–46; S. Kawula, *Moje wspomnienie Profesora Ludwika Bandury 1904–1994 – w setną rocznicę urodzin*, „Wychowanie na co dzień”; J. Rudkowiak, *O dorobku naukowym profesora Ludwika Bandury*, „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5–6, s. 134–138; S. Wołoszyn, *Ludwik Bandura (3 IV 1904–20 VIII 1984)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1985, nr 1, s. 153–156.

² Por. L. Bandura, *Z praktyki Liceum Pedagogicznego w Bydgoszczy*, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 5–6, s. 38.

W czasie drugiej wojny światowej brał udział w wojnie z Niemcami, służąc w 67. Pułku Piechoty „Armii” Poznań. Po pobycie w obozie jenieckim w Niemczech wrócił do Polski. Przebywał w Warszawie i jej okolicach. W warunkach konspiracji kontynuował studia uniwersyteckie, uczestnicząc jednocześnie w działalności Tajnej Organizacji Nauczycielskiej i w podziemnym nauczaniu.

Po zakończeniu wojny podjął pracę w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Bydgoszczy i jednocześnie studiował w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie w 1948 roku uzyskał stopień magistra filozofii. Jako dyrektor zakładu kształcenia nauczycieli dbał o wysoki poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej i praktyk pedagogicznych. Stosowane innowacje pedagogiczne upowszechniał na naradach dyrektorów liceów pedagogicznych, konferencjach nauczycielskich, podczas odczytów pedagogicznych i w publikacjach, ukazujących się na łamach czasopism oświatowych³. W mniejszym stopniu przykładał natomiast wagę do tak mocno preferowanej wówczas kwestii wychowania ideowo-politycznego. Świadczy o tym chociażby poufne zalecenie powizytacyjne Ministerstwa Oświaty, w którym wskazano wprost, że PLP w Bydgoszczy należy do trzech zakładów kształcenia nauczycieli w województwie, wobec których niezbędne jest „wzmoczenie czujności” władzy⁴.

W 1952 roku uzyskał stopień doktora filozofii. Aktywnie uczestniczył w toczącej się na łamach pism pedagogicznych dyskusji dotyczącej zmiany systemu kształcenia nauczycieli, troszcząc się, zwłaszcza o to, aby absolwent liceum pedagogicznego nie otrzymywał niższego przygotowania w zakresie tzw. przedmiotów ogólnych od wychowanka liceum ogólnokształcącego⁵. Prowadził działalność społeczną związaną z pracą zawodową i naukową. Pełnił między innymi funkcję prezesa Okręgu Pomorskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego, przewodniczącego Komisji Oświaty Wojewódzkiej Rady Narodowej i prezesa Zarządu Wojewódzkiego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Bydgoszczy.

W 1954 roku L. Bandura podjął pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku w charakterze zastępcy profesora, a od 1957 roku – docenta. Od 1954 roku przez wiele lat był prorektorem a od 1962 – rektorem tej uczelni (po marcu 1968 złożył rezygnację). Inicjował powstanie nowych kierunków studiów, założył Katedrę Dydaktyki, którą przez wiele lat kierował. W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych powierzono mu także kierownictwo Katedry Pedagogiki w Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. W ostatnich latach pracy w WSP w Gdańsku był dyrektorem Instytutu Pedagogiki i Psychologii. W 1971 roku otrzymał tytuł profesora. Stworzył na Pomorzu Nadwiślańskim prężny ośrodek naukowy w zakresie dyscyplin pedagogicznych⁶. Pracę organizacyjną łączył umiejętnie z działalnością naukową. Był członkiem Komitetu Nauk Psychologicznych i Pedagogicznych, a następnie Komitetu Nauk Pedagogicznych.

³ Ibidem s. 35–39; L. Bandura, H. Budzianka, *Przygotowanie i przebieg praktyki terenowej uczniów liceum pedagogicznego*, „Nowa Szkoła” 1953, nr 2, s. 187–192; por. ciś, *Jak zorganizowaliśmy dla licealistów praktykę pedagogiczną w terenie*, [w:] K. Wojciechowski [red.], *Z problematyki zakładu kształcenia nauczycieli. Zbiór odczytów pedagogicznych z r. 1952/53*, Warszawa 1956, s. 75–90.

⁴ Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn., 2535. Pismo poufne Ministerstwa Oświaty, Nr DK. 1 – 1825/52 z 5 czerwca 1952 roku do Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Bydgoszczy, Wydział Oświaty w Toruniu w sprawie wytycznych powizytacyjnych, k. 272.

⁵ T. Wróbel, L. Bandura, F. Czerwiński, *Dyskusje i polemiki. Dalsze głosy w dyskusji w sprawie projektu ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 1953, nr 3, s. 333–334; por. K. Wojciechowski, *Dyskusje i polemiki w sprawie reformy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej (Podsumowanie dyskusji)*, „Nowa Szkoła”, 1953, nr 4, s. 422.6S. Wołoszyn, op.cit., s. 155–156.

⁶ S. Wołoszyn, op.cit., s. 153.

gogicznych Polskiej Akademii Nauk, Gdańskiego Towarzystwa Naukowego i Toruńskiego Towarzystwa Naukowego. Uczestniczył jako konsultant w pracach Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych, w okresie likwidacji tak dobrze znanych mu liceów pedagogicznych i trwającej dyskusji na temat nowego systemu kształcenia nauczycieli L. Bandura przewodniczył Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pełniąc tę funkcję szczególnie wiele uwagi poświęcił – wraz z najbliższymi współpracownikami z Zarządu Sekcji: Stefanem Wołoszynem, Janem Kulpą, Kazimierzem Wojciechowskim i Wacławem Wojtyńskim – kwestii zapewnienia należycie przygotowanych nauczycieli dla klas I–IV szkoły podstawowej, perspektywie rozwoju Wyższych Szkół Nauczycielskich i współpracy z Komitetem Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Sekcja Zakładów Kształcenia Nauczycieli negatywnie odniosła się do propagowanej wówczas dwukierunkowości studiów w WSN i braku edukacji pedagogicznej na kierunkach studiów uniwersyteckich, których to absolwenci podejmowali często pracę w szkolnictwie. Komitetowi Ekspertów przedłożono natomiast postulat wskazujący, że „między nauczycielami nie powinno być różnic w poziomie wykształcenia w zależności od specjalizacji zawodowej (przedszkola, nauczanie początkowe, nauczanie systematyczne, szkolnictwo specjalne, opieka nad dzieckiem, placówki wychowania pozaszkolnego)”⁷. Uznano, że w kształceniu nauczycieli najlepsze rezultaty osiągają Wyższe Szkoły Pedagogiczne i ten typ szkolnictwa nauczycielskiego powinien być nadal rozwijany. Postulat ten nie wykluczał pełnego wykorzystania w pracy nauczycielskiej absolwentów wyższych uczelni o profilu politechnicznym, rolniczym, ekonomicznym i artystycznym. Przyszłość pokazała dalekowzroczność tej koncepcji, a zarazem piętrzące się trudności w jej realizacji. Problematyce kształcenia, dokształcania, doskonalenia i pracy zawodowej nauczycieli Profesor poświęcił liczne rozprawy i artykuły⁸. Z myślą o pomocy dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli wydał również książkę na temat procesu uczenia się, który w szkole był w znacznym stopniu uzależniony od stosowanych form i metod nauczania⁹. Dużym walorem tej publikacji była szeroka prezentacja dorobku pedagogów europejskich w zakresie podejmowanej problematyki.

Rozległym obszarem zainteresowań L. Bandury były zagadnienia związane z dydaktyką, a zwłaszcza z nauczaniem i uczeniem się oraz błędami uczniowskimi. Formułowane poglądy Profesor opierał na rozległej wiedzy teoretycznej, doświadczeniu wyniesionym z pracy w szkolnictwie, obserwacji procesu nauczania w trakcie licznych hospitacji lekcji i wynikach badań nad przyczynami powstawania trudności oraz niepowodzeń szkolnych. Źródło powstawania błędów uczniowskich upatrywał nie tylko w postępowaniu dzieci i młodzieży, ale także w niewłaściwej pracy dydaktycznej nauczycieli, wynikającej z niedostatecznej znajomości podstawowych zasad nauczania. L. Bandura przyjmował założenie, że wszelka trudność, w tym i ta, towarzysząca procesowi uczenia się „jest stanem psychicznym człowieka, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna”¹⁰. Przyczyny powstawania trudności w uczeniu się mają charakter obiektywny, we-

⁷ Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Wydział Pedagogiczny, sygn. 136, *Sprawozdanie Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli za okres 1970–1972*, k. 138.

⁸ Szkolnictwo podstawowe, średnie i pomaturalne.

⁹ J. S z e w s, *Bibliografia ważniejszych prac prof. dr. Ludwika Bandury*, [w:] *Współczesne innowacje w systemie oświaty i wychowania*, „Studia Pedagogiczne”, Wrocław 1976, t. 37, s. 7–12; por. J. Rutkowiak op. cit., s. 136–137; S. Wołoszyn op. cit., s. 155.

¹⁰ L. B a n d u r a, *O procesie uczenia się*, Warszawa 1972, s. 5.

¹¹ L. B a n d u r a *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1967, s. 17.

wewnętrzny, uwarunkowany właściwościami psycho-fizycznymi dziecka. Mogą też występować zewnętrzne powody pojawiających się trudności, wynikające z niedostosowanego do możliwości ucznia materiału nauczania, błędów wychowawczych, lęku przed nauczycielem, niesprzyjającego środowiska rodzinnego, społecznego itp.¹¹.

Zainteresowania Profesora Bandury procesem uczenia się i nauczania obejmują także zagadnienia dotyczące edukacji uczniów zdolnych¹². Prezentowana myśl dydaktyczna oparta jest na oryginalnych wynikach badań naukowych, przeprowadzonych głównie w szkołach podstawowych.

Wieloletnia praca dydaktyczna Profesora ze studentami studiów zaocznych zaowocowała podjęciem problematyki kształcenia osób pracujących zawodowo. Wynikiem tych zainteresowań były ogłoszone artykuły i książka¹³. Ze względu na fragmentaryczność istniejących wówczas opracowań na ten temat, podjęte przez niego badania miały istotne znaczenie dla rozwoju wiedzy w zakresie oświaty dorosłych w Polsce. Szczególnie wyróżnił różnorodność dydaktyki poszczególnych kierunków studiów zaocznych.

W tematyce badawczej L. Bandury znajdowały się również kwestie dotyczące rozwoju myśli pedagogicznej. Znalazło to swój wyraz w szeregu publikacji. Najobszerniejszą z nich jest książka prezentująca poglądy S. Staszica na sprawy oświaty i wychowania. Profesor przedstawił w niej myśli społeczne i filozoficzne oraz krytykę istniejącego w owym czasie systemu wychowawczego, podjętą przez autora reform społecznych i zwolennika obozu postępu. Ukazał jego troskę o wychowanie młodego pokolenia i organizację szkolnictwa. Niewątpliwie dużą zasługą S. Staszica było również – co zaznacza Autor – upowszechnienie i dostosowanie poglądów pedagogów europejskich do potrzeb wychowawczych na ziemiach polskich¹⁴. L. Bandura podjął również próbę przybliżenia nauce polskiej zagranicznej myśli pedagogicznej. Świadczą o tym jego artykuły i rozprawy na temat poglądów pedagogicznych R. Steinera, C. Freineta, E. Sprangera, H. Lietza¹⁵.

Praca naukowa, dydaktyczna i administracyjna Profesora Ludwika Bandury posiada trwale miejsce w dorobku polskiej myśli i praktyki pedagogicznej. Współpracownicy i studenci darzyli go szacunkiem oraz uznaniem. Był człowiekiem czynu i autorem wielu cennych inicjatyw w dziedzinie nauki oraz oświaty. Swoje poglądy i opinie formułował na podstawie głębokiej znajomości dorobku europejskiej literatury pedagogicznej, jak również rezultatów długotrwałych badań i obserwacji naukowych. Całe swoje pracowite życie poświęcił sprawie nauki i oświaty. Dla młodszych kolegów, studentów i wszystkich tych, którzy się z nim bliżej zetknęli, stanowi wzór człowieka i pracownika nauki.

¹¹ Ibidem s. 26.

¹² L. Bandura *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Warszawa 1974.

¹³ J. Rutkowiak, op. cit., s. 137; L. Bandura, *Wybrane problemy studiów dla pracujących*, Warszawa 1974.

¹⁴ L. Bandura, *Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica*, Warszawa 1956, s. 17.

¹⁵ Por., S. Wołoszyn, op. cit., s. 153.

RECENZJE

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

STANISŁAW LITAK: HISTORIA WYCHOWANIA, t. I do Wielkiej Rewolucji Francuskiej, Kraków 2004, ss. 244

Na rynku wydawniczym ukazała się książka Stanisława Litaka przeznaczona dla studentów pedagogiki, a dotycząca przedmiotu, będącego szczególnie trudnym do opanowania, mianowicie historii wychowania.

Przedmiot ten, wchodzący w skład nauk ogólnopedagogicznych, wykładany na pierwszych latach studiów, łączy w sobie dwie obszerne dziedziny wiedzy: pedagogikę i historię. Jego opanowanie oznacza konieczność w miarę swobodnego poruszania się w materii historycznej, która, jak powszechnie wiadomo, nie jest silną stroną polskiej szkoły. Świadczy o tym w większości przypadków wiedza, jaką na ćwiczeniach z tego przedmiotu prezentują studenci. Dlatego szczególnie ważną rolę odgrywa tu dobrze napisany i przemyślany podręcznik, który zachęcałby czytelnika do podejmowania trudu opanowania materiału z zakresu historii wychowania.

Książka Stanisława Litaka obejmuje historię wychowania od najstarszych cywilizacji po rewolucję francuską, a więc okres stosunkowo obszerny. Składa się z XVIII rozdziałów, w których kolejno omówiono tworzenie się instytucji oświatowych, koncepcji pedagogicznych, ideałów wychowawczych, odpowiadających na zapotrzebowanie społeczeństw różnych epok w różnych częściach kontynentu europejskiego. Pierwsze cztery dotyczą oświaty antyku i Autor omówił w nich modele wychowawcze starożytności, tworzenie pierwszych ośrodków nauki, praktykę pedagogiczną i koncepcje wychowawcze znanych filozofów greckich i rzymskich. Ciekawe, a zarazem przywołane bodaj po raz pierwszy są informacje prezentujące żydowskie dokonania w dziedzinie szeroko rozumianego wychowania, które miały miejsce w XI i X w. p.n.e. Natomiast cywilizacja istniejąca na Krecie, równoległa do kontynentalnej mykeńskiej, nazywała się minojska a nie, jak podaje Autor, minońska (s. 21).

Zastrzeżenia budzi bardzo powierzchowna prezentacja metody heurystycznej Sokratesa, która została wzorcowo opracowana przez prof. Wołoszyna w artykule zamieszczonym w „Problemach kultury i wychowania” (1963 r.) a zatytułowanym *Filozofia Sokratesa i jego rola w dziejach wychowania*.

W części dotyczącej starożytnej Grecji wyraźnie brakuje pokreślenia związków wychowania z kulturą i sztuką, co zapowiadał Autor we wstępie do podręcznika. Całkowitym milczeniem pominięto teatr grecki, który spełniał niewątpliwie pierwszorzędą rolę wychowawczą, czego dowodem jest jego nieomalże obligatoryjne istnienie przy kolegach szlacheckich, w późniejszych wiekach, jak choćby przy szkołach prowadzonych przez jezuitów i pijarów. Pobieźnie potraktowano również epokę hellenizmu (ss. 33-36), podczas gdy w podręczniku Stanisława Kota zajmuje ona 15 stron.

Edukacyjne osiągnięcia epoki średniowiecza zaprezentowane zostały w sposób nowatorski i niekonwencjonalny. Litak słusznie zaznacza, że „wbrew opiniom humanistów w średniowieczu nastąpił wielki i oryginalny rozwój szkolnictwa w Europie” (s. 51). Dokumentuje to między innymi umieszczając na stronie 64 mapy usytuowania europejskich uniwersytetów powstałych w okresie średniowiecza, a także na stronie następnej spis tychże z podaniem przybliżonej, bądź dokładnie określonej daty powstania.

Nie budzi zastrzeżeń opracowanie okresu odrodzenia europejskiego, tym bardziej że jest to znaczący i obszerny fragment pracy, biorąc pod uwagę reformację i katolickie szkolnictwo potrydenckie. Warto byłoby bardziej zaznaczyć związki Erazma z Rotterdamu z Polską, ale całkowitą nowością jest odwołanie się do angielskiej pedagogiki humanistycznej i przywołanie takich postaci jak: John Colet i Tomasz Elyot. Litak przybliży także humanizm francuski, wprowadzając więcej wiadomości o *College de France*¹, której powstanie jest integralnie związane z tym okresem, a o której w zasadzie nie ma więcej wiadomości w podręcznikach.

W omawianym podręczniku jest więcej nowości, których nie uświadczysz w innych tego typu publikacjach, a które uzupełniają naszą dotychczasową wiedzę o epoce. Przykład stanowi fragment, dotyczący szkolnictwa teologicznego, o którym w zasadzie nikt nie pisał, tak jakby ono nie istniało i nie wносиło niczego nowego do teorii, a zwłaszcza praktyki pedagogicznej w Europie. Szkolnictwo oratoriańskie, benedyktyńskie, dominikańskie, księży komunistów (bartoszkowie) było codziennością i uzupełnieniem, a niekiedy jedyną ofertą edukacyjną dla dzieci z ubogich środowisk; istniało obok szkolnictwa jezuickiego adresowanego tylko do wyższych warstw społeczeństwa. Cennym uzupełnieniem tej panoramy szkół zakonnych są zamieszczone przez Autora mapy, ilustrujące rozmieszczenie kolegiów jezuickich i pijarskich w Rzeczypospolitej przed pierwszym rozbiorem Polski.

W rozdziale XII omówiony został rozwój szkolnictwa na Rusi w połowie XVII w. w sposób wysoce skrótowy i w zasadzie bez wyraźnie zarysowanego celu, bowiem nie wydaje się, iż powodem tego opisu była informacja o założeniu Kolegium Kijowsko-Mohylańskiego.

Myśl pedagogiczną wychowania nowożytnego reprezentuje koncepcja Jana Amosa Komeńskiego, dokładnie omówiona, tak jak w innych tego typu publikacjach. Nowością natomiast jest dokładne ukazanie założeń ruchu jansenistów oraz ich pracy pedagogicznej w Port Royal, a także pracy Braci Szkolnych Jana Chrzyciela de la Salle, którzy prowadzili szkoły dla ubogich i nauczali dzieci w języku ojczystym, odrzucając łacinę. Nowym elementem w publikacji jest omówienie rozwijającego się w oświeceniu, szkolnictwa żydowskiego.

W rozdziale XV, poświęconym nowoczesnej szkole świeckiej i ludowej, zajęto się głównie prezentacją kasaty zakonu jezuitów w poszczególnych krajach Europy oraz reform szkolnych przeprowadzonych w Portugalii i Francji. Na tym tle zarysowano obraz upadku uniwersytetów.

W sposób absolutnie powierzchowny potraktowano reformę Stanisława Konarskiego, oraz Szkołę Rycerską w Warszawie, co wydaje się być błędem, zważywszy na znakomitych absolwentów obu tych placówek, którzy w sposób szczególny zaznaczyli się w życiu politycznym, kulturalnym i społecznym Polski (też pod zaborami). Nie można zbyć, tak jak to zrobiono, tematu, który z powodzeniem można określić jako próbę reformy państwa przez wychowanie klasy panującej. Nieco łaskawiej potraktowana została

¹ Nazwa szkoły została wprowadzona później.

Komisja Edukacji Narodowej, choć i tutaj zdecydowanie zabrakło opisu środków i metod wychowawczych, stosowanych w szkołach KEN, zapomniano o podsumowaniu znaczenia i dokonań Komisji a także nie wspomniano o nadesłanych na apel Grzegorza Piramowicza projektach reform, choćby Bielińskiego czy Popławskiego.

Zgodnie z zapowiedzią i tytułem książkę zamyka wielka rewolucja francuska, reformy Piotra Wielkiego w Rosji oraz myśl pedagogiczna schyłku XVIII w. Omawiając koncepcję A.M. Condorceta, Autor zaliczył go do jakobinów, podczas gdy był on zwolennikiem żyrondistów. Natomiast nazwisko kolejnego autora projektu brzmiało L. Pelletier a nie jak jest w książce Le Pelletier (s. 225).

Książka ma niechlujnie przeprowadzoną korektę, o czym świadczą liczne błędy gramatyczne i literówki (s. 51, 71, 78, 84, 96, 115, 136, 147, 225, 234). Pracę zamykają wybrane pozycje bibliograficzne.

Podręcznik Stanisława Litaka jest na rynku wydawniczym kolejną propozycją, w której inaczej niż dotychczas rozłożone zostały akcenty na poszczególne partie materiału, co czyni go oryginalnym. Zastanowić się jednak należy, czy cała nowa wiedza zamieszczona w książce jest konieczna, aby poznać i opanować podstawy historii wychowania. Autorzy syntez historycznych, umieszczają w nich wiele dat, które – potrzebne dla fachowców – stanowią obciążenie dla studentów. Trudność polega bowiem na konieczności wyboru z powodzi dat i faktów historycznych, tych właściwych, mających zasadnicze znaczenie dla zrozumienia procesu historycznego, dla uświadomienia prostej zależności, jak dzieje polityczne wpływały i wpływają na kształtowanie się systemów oświatowych czy ideałów wychowawczych i jak te ideały i systemy wychowawcze kształtowały i kształtują rzeczywistość.

Książka Stanisława Litaka jest lekturą ciekawą i stanowi niewątpliwie uzupełnienie syntez i starszych podręczników historii wychowania.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

**EDWARD WALEWANDER: PROBLEMATYKA
WYCHOWAWCZA W ŚRODOWISKACH EMIGRACYJNYCH,
Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego,
Lublin 2000, ss. 106.**

Ukazało się drugie wydanie ze wszech miar interesującej i napisanej piękną polszczyzną książki księdza profesora Edwarda Walewandra – kierownika Katedry Pedagogiki Porównawczej Wydziału Nauk Społecznych KUL (do niedawna dyrektora Instytutu Polonijnego tej zasłużonej uczelni). Rozejście się poprzedniego wydania najwymowniej dowodzi, że istnieje społeczne zapotrzebowanie na tę problematykę, a w szczególności na kwestie podjęte przez Księdza Profesora. Publikacja ujmuje bowiem zagadnienie oddziaływania wychowawczego polskiej parafii i kapłana na emigracyjne skupiska rodaków – temat ważny, a do tej pory nie opracowany¹. Książka składa się z czterech rozdziałów, przedmowy, wstępu oraz bogatej ikonografii, ilustrującej życie kulturalno-religijne Polonii na Wschodzie, w Kanadzie, Argentynie, Niemczech, a także dokumentującej odwiedziny polonusów w Polsce. Napisana została na podstawie wnikliwych badań i wieloletnich obserwacji życia emigracji polskiej w różnych krajach.

Już w przedmowie do drugiego wydania Autor zwraca uwagę na zjawisko wynikające z wychowania, dotychczas nie opisane w literaturze pedagogicznej, a mianowicie na proces wrastania wychodźstwa w nowe środowisko, które ongiś mogło być nawet nieprzyjazne Polsce, a teraz jego językiem emigranci w drugim i trzecim pokoleniu rozmawiają [...] *o swoich pociechach i troskach, także o kraju opowiedzianym przez dziadków i rodziców, często również przez starsze rodzeństwo* (s. 10).

Rozważania nad podjętą problematyką rozpoczyna Edward Walewander od podania w rozdziale I. *Czym jest wychowanie* w przystępny i precyzyjny sposób pojęcia wychowania w świetle *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* Soboru Watykańskiego II, a także według znanego socjologa francuskiego Emile Durkheima, Henryka Rowida oraz Floriana Znanieckiego. Podkreśla też szczególną rolę i znaczenie nauczyciela, w tym również osoby duchownej w realizacji procesu wychowawczego, przytaczając fragment wymienionej wyżej *Deklaracji*, wskazujący jak [...] *wielkiej doniosłości jest powołanie tych wszystkich, którzy pomagając rodzicom w wypełnianiu ich obowiązku i zastępując społeczność ludzką podejmują w szkołach zadania wychowawcze; powołanie to wymaga*

¹ Na ten temat E. Walewander pisze między innymi również w obszernym artykule pt. *Polska tradycja wychowania na wychodźstwie* zamieszczonym w: E. Walewander [red.], *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*, Lublin 2002, s. 365–384.

szczególnych przymiotów umysłu i serca, jak najstaranniejszego przygotowania i ciągłej gotowości do odnowy i dostosowania się (s. 21).

W rozdziale II. *Parafia a wychowanie* ukazana jest historyczna rola Kościoła rzymskokatolickiego w rozwoju szkolnictwa europejskiego kręgu kulturowego i jego współczesny wpływ na wychowanie poprzez parafię. W tym szerokim kontekście podkreślone zostało znaczenie Kościoła pochodzenia emigracyjnego, a zwłaszcza udziału księży i sióstr zakonnych w organizowaniu szkolnictwa polskiego na uchodźstwie. Autor sformułował też podstawowe zadania dydaktyczno-wychowawcze i etniczne tych szkół. Ich realizacja miała na celu zapewnienie uczniom [...] *wychowania dwukulturowego, które harmonijnie łączy elementy stare z nowymi, kulturę kraju pochodzenia z kulturą kraju osiedlenia* (s. 34). Niewątpliwym walorem tego rozdziału są przytoczone interesujące przykłady rodzajów szkół działających w środowisku emigracji polskiej.

Rozdział III. *Wychowawcza rola kapłana* jest najobszerniejszy w całej książce. Przedstawia on na licznych przykładach ważne miejsce polskich księży w procesie wychowania młodzieży Polonii zachodniej i na Wschodzie. Znaczenie wychowawcze kapłanów wynika z ich ugruntowanego autorytetu w środowiskach emigracyjnych, umiejętności podtrzymywania w nich więzi etnicznej, budzenia uczuć emocjonalnych do kraju pochodzenia. Profesor Walewänder szczególnie wnikliwie oświetla kwestię roli duchowieństwa w zachowaniu tożsamości narodowej tych emigrantów, którzy tworzyli w kraju osiedlenia warstwę ekonomicznie najuboższą, a społecznie najniższą. Oni właśnie byli narażeni niejednokrotnie na całkowitą asymilację, z często silnym ekonomicznie i społecznie środowiskiem miejsca zamieszkania. Procesy takie nie były odosobnione, zwłaszcza w Niemczech międzywojennych.

Jeszcze donioślejsza rola wychowawcza przypada kapłanowi polskiemu pracującemu na terytoriach należących do dawniej Polski i położonych dalej – w Bułgarii, na bezkresnych obszarach Syberii, Kazachstanu oraz w innych regionach środkowej i dalekowschodniej Azji. Autor cytuje przejmujące wspomnienia relacjonujące kontakty księży z zesłańcami, żołnierzami carskiego wojska, więźniami łagrów, czy też zrozpaczonymi mieszkańcami Małopolski Wschodniej, włączonej do ZSRR.

Obiektywizm badacza nakazuje Księdzu Profesorowi dostrzec i przypadki zgoła odmienne, świadczące o unikaniu przez emigrantów posługi wychowawczej księdza, czy też stopniowym zanikaniu, czyli tzw. *wysychaniu* parafii polskich. Zjawisko to daje się zauważyć na terenie USA. Dogłębna znajomość problematyki emigracyjnej (w tym również z autopsji – siedem lat pobytu za granicą zwieńczone uzyskaniem doktoratu w Innsbrucku) pozwoliła Autorowi określić, jakie warunki powinni spełniać księża – wywodzący się z Polski, spośród Polonii oraz miejscowego społeczeństwa, podejmujący pracę wychowawczą oraz integracyjną wśród polskiego uchodźstwa w ciągu najbliższych dwudziestu lat.

W rozdziale IV. *Wpływ środowiska na wychowanie* podjęta została trudna próba określenia roli naczelnych wartości moralnych w procesie wychowania człowieka. Rozważania na ten temat otwiera prezentacja poglądów Edwarda Sprangera, Kartezjusza, Fryderyka Wilhelma Nitzschego i Jeana Paula Sartre'a. Wydaje się, że najbliższe poglądom Autora książki jest stanowisko Kartezjusza, który twierdzi, że wartości są wieczne i nieprzemijające. E. Walewänder uważa, że poddany oddziaływaniu pedagogicznemu *wychowanek ma zrozumieć, że źródłem wartości jest tylko Bóg, a nie człowiek. Człowiek natomiast winien te wartości zagospodarować* (s. 68). Wielorakie niebezpieczeństwo dla współczesnego człowieka płynie z *zakłamywania wartości*. Zagrożeniem może więc być nadmierna pogoń za zyskiem ekonomicznym, przydawanie wyjątkowego znaczenia sztu-

ce, fanatyzm, fundamentalizm, czy też utopijna wizja szkolnego ideału wychowawczego. Pod koniec książki Autor słusznie konstatuje, że we współczesnym świecie wychowanie człowieka według naczelnych wartości (prawdy, dobra, sprawiedliwości, wolności, szczęścia, piękna) trafia dość często na silny opór, a nawet na kontratak ze strony [...] *uwodzicielskiej propagandy, [...] fałszywych proroków, [...] kapryśnej mody* (s. 74) i innych przeciwników wartości absolutnych. Celem osiągnięcia pozytywnych rezultatów w pracy wychowawczej [...] *potrzebny jest* – zdaniem E. Walewandra – *umiejętnie prowadzony dialog wartościujący, tak by wychowanek sam przez własne zaangażowanie poznał swój ideał i tym samym dokonał wyboru. Wartościowanie zatem to droga i proces, a wartości są celem i metą. Chodzi więc o to, aby wychowanek był gotów bez przymusu opowiedzieć się po stronie najwyższej wartości – ewangelicznej perły* [...] (s. 75). Pomocy wychowankowi w roztroprnym dokonaniu wyboru powinien udzielić nauczyciel, którego wzór osobowy tak pięknie nakreślił Jan Władysław Dawid².

Reasumując powyższe rozważania i refleksje trzeba stwierdzić, że rozprawa księdza profesora E. Walewandra stanowi cenne analityczno-wychowawcze studium porównawcze oraz jest we współczesnej literaturze pedagogicznej pozycją oryginalną, wyróżniającą się niekonwencjonalną koncepcją przedstawienia tematu. Ujmuje bowiem ważny problem pracy wychowawczej w środowiskach polonijnych w duchu nauczania Kościoła i w myśl postulatów pedagogicznych oraz poglądów filozoficznych uznanych autorytetów naukowych. Książka jest przydatna nie tylko dla studentów różnych działów pedagogiki, ale także dla wszystkich, którzy interesują się problematyką wychowawczą i życiem emigracji polskiej.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

² J.W. D a w i d, *O duszy nauczycielstwa*, opracował, wstępem i przypisaniami opatrzył oraz podał do druku E. Walewander, Lublin 1997, s. 42-46.

**MARIA STINIA: PAŃSTWOWE SZKOLNICTWO
GIMNAZJALNE W KRAKOWIE W OKRESIE AUTONOMII
GALICYJSKIEJ,**

Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, Kraków 2004, ss. 268.

Nakładem Towarzystwa Wydawniczego „Historia Iagellonica” w 2004 roku ukazała się praca Marii Stinii pt.: *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*. I choć ten okres historyczny w dziejach Krakowa wydawałby się już mocno wyeksploatowany w pracach historyków, to akurat problematyka szkolnictwa gimnazjalnego w zasadzie pozostaje nieruszona.

Badany przez M. Stinię problem zasługuje na tym baczniejszą uwagę, ponieważ po 1867 roku gimnazja stanowiły podstawowy typ szkoły średniej, przygotowującej do studiów wyższych. A zatem, jak napisała sama autorka we *Wstępie*, (...) *odegrał ważną rolę w kształtowaniu kolejnych pokoleń inteligencji polskiej*. Jak ważną funkcję pełniło gimnazjum w historii Polski, nie trzeba chyba przypominać. Dodatkowym argumentem, przemawiającym za podjęciem tego tematu jest fakt, iż Kraków w drugiej połowie XIX wieku był ważnym ośrodkiem uniwersyteckim, a zatem należy przypuszczać, że był także nie mniej świetnym centrum szkolnictwa średniego. Wraz z omawianą lekturą owe przypuszczenia stają się pewnikiem, argumenty M. Stinii są bowiem nie do podważenia, między innymi dlatego, że praca o państwowym krakowskim szkolnictwie gimnazjalnym powstała na bazie szerokich badań archiwalnych. Autorka wykorzystwała bowiem zasoby Archiwum Akt Dawnych, Centralnego Archiwum Historycznego Ukrainy we Lwowie, Archiwum Państwowego w Krakowie, archiwa badanych szkół, Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie i Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Uzupełnieniem kwerend archiwalnych są źródła drukowane (okólniki, plany nauki, ustawy, rozporządzenia), materiały statystyczne, sprawozdania, katalogi, kalendarze i kroniki. Autorka odwołuje się również do publikacji pedagogicznych, powstałych w okresie autonomii galicyjskiej i drukowanych w ówczesnej prasie (głównie w „Muzeum”). Nieobca jest jej także lektura dawnych podręczników szkolnych do nauki wszystkich nauczanych wówczas przedmiotów (nawet dziś tak „egzotycznych”, jak: kaligrafia czy stenografia). M. Stinia przeprowadziła także badania prasoznawcze oraz zapoznała się z pamiętnikami, wspomnieniami i księgami pamiątkowymi z tamtych lat. Wszystko to stanowi imponującą bazę źródłową. Praca została ponadto wzbogacona licznymi tabelami i wykresami, a także indeksem osobowym. Skromnie natomiast prezentują się ilustracje – jest ich mało, co przy tak szerokim i popularnym temacie jest

dowodem, iż autorka poprzestała w gorliwości poszukiwać jedynie na badaniach tekstów pisanych.

Praca M. Stinii składa się z pięciu rozdziałów (obok wstępu, zakończenia etc.). Ów podział ma charakter problemowy. Pierwszy z nich wprowadza czytelnika w charakter epoki, przybliża historię Krakowa i poświęcony jest powstawaniu i rozwojowi poszczególnych szkół na terenie Krakowa i Podgórze (w sumie było ich sześć: Gimnazjum im.: św. Anny, św. Jacka, króla Jana Sobieskiego, Tadeusza Kościuszki, Henryka Sienkiewicza i Gimnazjum Podgórskie).

Drugi rozdział autorka poświęciła nauczycielom. Wśród tego grona wyróżniano kilka grup: nauczycieli przedmiotów obowiązkowych (greka i rysunki), nadobowiązkowych, czyli pobocznych (historia Polski, czyli historia kraju rodzinnego) oraz katecheci różnych wyznań. Religia była wówczas przedmiotem obowiązkowym. Całkiem sporą część grona pedagogicznego stanowili w tamtym czasie nauczyciele o niepełnych kwalifikacjach (tzw. suplenci, czyli zastępcy). Autorka pracy zanotowała jednak, iż w całym okresie autonomii liczba nauczycieli wciąż systematycznie rosła, co z pewnością miało związek z polonizacją regionu. Z czasami współczesnymi wspólna jest hierarchia grona pedagogicznego, związana z kwalifikacjami i pełnionymi funkcjami w szkole, a także praktyka dorabiania przez nauczycieli w szkołach prywatnych. Podobnie jak i dziś, stawiano nauczycielom wysokie wymagania (np.: egzamin przed Państwową Komisją Egzaminacyjną dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich). Dla większości nauczycieli praca w gimnazjum była odskocznią do pracy naukowej w uniwersytecie. Wielu z nich miało ochotę i czas na działalność charytatywną.

Trzeci rozdział traktuje o uczniach. Autorka pokazuje w nim, jakie wymagania formalne stawiano przyszłym gimnazjalistom, jakie były koszty nauki i model kształcenia. W modelu tym, co ciekawe, mieściła się nie tylko nauka, ale także wychowanie religijne i etyczne, i – jak ujęła to autorka pracy – *uczniom gimnazjum, oprócz ogólnych praw obowiązujących wszystkich obywateli, obowiązują również przepisy szczegółowe, których przestrzeganie powinno być sprawą „sumienia i honoru”*. Z rozdziału tego dowiedzieć się też można, jak wyglądał mundur uczenia, jaki był system kar dyscyplinarnych, jak przedstawiały się klasyfikacje, promocje i wyniki nauczania. U każdego ucznia ocenę poddawane były: postęp, obyczaje i pilność. Autorkę zainteresowały również kwestie socjalne i zajęcia pozaszkolne krakowskich gimnazjalistów.

Rozdział czwarty poświęcony został organizacji nauczania. Była ona oparta w dużej mierze na powstałym w 1849 roku *Zarysie Organizacyjnym*. Z niewielkimi zmianami obowiązywał on aż do 1918 roku. Dokument ów precyzował cele pracy gimnazjów (głównie przygotowanie do studiów wyższych), organizację szkoły (dwustopniową), plan nauki. *Zarys* określał również kierunek wychowawczy, kładąc nacisk na nauczanie religii.

Ostatni rozdział przedstawia podstawy materialne szkolnictwa. Szkoły średnie o charakterze publicznym były finansowane całkowicie z budżetu państwa i – jak zauważyła M. Stinia – nakłady te nie były wystarczające. Uwaga ta dotyczy nie tylko utrzymania budynków, ale także bibliotek i wyposażenia pracowni.

Reasumując, wypada zgodzić się z Autorką pracy, która w zakończeniu napisała, że gimnazja państwowe funkcjonujące przez pół wieku w okresie autonomii w Krakowie wyraźnie zaznaczyły swoją obecność w mieście i w jego historii. Bo to także dzięki nim ta dawna stolica Polski stała się ważnym ośrodkiem akademickim i kolebką polskiej inteligencji. Trzeba także zaznaczyć, iż pomimo wzrastającej liczby szkół gimnazjalnych w Krakowie, potrzeby edukacyjne społeczeństwa nie zostały zaspokojone. M. Stinia

udowodniła, że władzom szkolnym zamysł wychowania w gimnazjach lojalnych poddanych monarchii zupełnie się nie powiódł. Wręcz odwrotnie, szkoły krakowskie stały się „wylęgarnią” patriotów, dzięki istnieniu w Krakowie licznych organizacji o charakterze etycznym, niepodległościowym i samokształceniowym. Ogromne zasługi w wychowaniu młodych Polaków mieli oczywiście nietuzinkowi nauczyciele. Wszystko to spowodowało, że właśnie wychowankowie krakowskich szkół byli elitą w niepodległej już Polsce.

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH
Poznań

**MARIAN DĄBROWA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO W UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM.
Z OKAZJI 60-LECIA,
Związek Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim,
Kraków 2005, ss.73**

Rok 2005 pozostanie w pamięci nauczycielskiej rodziny przede wszystkim jako rok doniosłego jubileuszu 100-lecia istnienia Związku Nauczycielstwa Polskiego. Ale rok ten wyznaczył także okrągłe rocznice wielu uczelnianym organizacjom związkowym. Jedną z nich jest Związek Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, obchodzący w roku ubiegłym 60. rocznicę powstania.

Interesującą inicjatywą podjętą dla uczczenia tego jubileuszu stało się opublikowanie rocznicowego wydawnictwa autorstwa wielce zasłużonego i wieloletniego członka jej gremiów kierowniczych, dra Mariana Dąbrowy. W tej niewielkiej książeczce autor podjął próbę przedstawienia w skondensowanej formie ponadpółwiecznej historii ZNP w UJ. Moim zdaniem, jest to próba udana, a największą zaletą pracy jest bardzo osobisty stosunek autora do przedstawianego tematu – dzięki temu nie tylko możemy zapoznać się z dziejami organizacji od roku 1945, tj. od momentu jej powstania, ale mamy możliwość spojrzenia na te dzieje poprzez działania konkretnych ludzi, działaczy, którzy – niezależnie od zmieniającej się sytuacji społeczno-politycznej – podejmowali niestrudzone wysiłki polepszenia sytuacji pracowników Uczelni (zarówno pracowników naukowych, jak i administracji i obsługi), w imię racji wyższych nierzadko kładli na szali cały swój autorytet, podejmowali ryzyko sprzeciwu i głośnego wyrażania własnych opinii na temat kondycji nauki polskiej i wizji jej rozwoju. Potwierdzają to słowa obecnego przewodniczącego ZNP w UJ, dra hab. Jana Białczyka, zawarte we wstępie do niniejszej pracy. Stwierdza on, iż najważniejsza jest „historia działalności wielkiej liczby ofiarnych, oddanych Uniwersytetowi Jagiellońskiemu członków uczelnianej organizacji ZNP. Uczestniczyli oni w życiu Uniwersytetu, wspierając starania jego władz o uzyskanie możliwości jak najlepszego rozwoju szkoły, bronili godności, praw, warunków pracy społeczności akademickiej. Wielokrotnie też stawali w obronie pracowników w imię przestrzegania zasad prawa”.

Omawiana publikacja przedstawia dzieje ZNP w UJ w układzie chronologicznym, a całość poprzedza szkicowo zarysowany rozwój ruchu związkowego w środowisku naukowym, ze szczególnym uwzględnieniem Krakowa. Historia Związku Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim podzielona została na kilka okresów, co znalazło odzwierciedlenie w tytułach rozdziałów: „Narodziny ZNP w Uniwersytecie

Jagiellońskim. Trudne początki po II wojnie światowej”, „Na rozdrożu” (początek lat 80. ubiegłego wieku), „W latach przełomu – lata osiemdziesiąte ubiegłego wieku”, „Dwa związki zawodowe w Uniwersytecie Jagiellońskim – u schyłku wieku”, „Od zarejestrowania po dzień dzisiejszy – w ostatniej dekadzie”.

Na kilkudziesięciu stronicach autor bardzo sugestywnie przedstawia atmosferę pierwszych lat powojennych, nie stroniąc od przywołania przykładów ówczesnych trosk i osiągnięć Związku, które w tamtej rzeczywistości były osiągnięciami niebagatelnymi i pomagały członkom organizacji złagodzić niewyobrażalną wprost biedę lat 40. (np. pozyskanie i rozdysponowanie wśród członków artykułów spożywczych, tekstyliów, żarówek, papieru maszynowego, wspomaganie finansowe osób będących w najcięższej sytuacji). Równie przekonująco odmalowuje autor nadzieje i dylematy związkowców wczesnych lat 80., ich ożywienie polityczne, wzrastającą świadomość własnych praw i możliwości ich egzekwowania, wreszcie „hibernację” stanu wojennego i natychmiastowe odrodzenie się uczelnianego ruchu związkowego w roku 1983, kiedy tylko zarysowała się możliwość wznowienia działalności. Nie ucieka autor od prawdy tamtych lat i nie pomija podziałów, jakie nastąpiły w szeregach związkowych (wydzielenie z jednolitego ZNP pionu oświaty i pionu nauki, a na terenie samego Uniwersytetu – powstanie NSZZ „Solidarność”, którą założyła część krytycznie nastawionych działaczy ZNP w UJ). Z pieczołowitością prawdziwego historyka w osobnych rozdziałach przedstawia składy Komisji Rewizyjnej kolejnych kadencji oraz cieszących się szczególnym autorytetem moralnym „związkowych sędziów”, czyli członków Sądu Koleżeńskiego. Składom kolejnych zarządów ZNP w UJ poświęcony jest aneks nr 1, a pozostałe trzy: członkom uczelnianej organizacji wyróżnionym Złotą Odznaką ZNP, Honorowym Członkom ZNP w UJ oraz organizowanemu w latach 90. cyklowi Wieczorków Klubowych, nad którymi czuwał ówczesny przewodniczący dr hab. Zbigniew Lechowski. Spotkania te, jak możemy dowiedzieć się z książki, cieszyły się olbrzymim zainteresowaniem nie tylko w szeregach związkowych, ale także wśród całej uniwersyteckiej społeczności. Dokładne przywołanie dat odczytów (bo wokół nich zorganizowane były owe spotkania), nazwisk prelegentów (znakomitości naukowych oraz postaci kształtujących oblicze miasta i kraju) i tematów prelekcji (którym towarzyszyła swobodna wymiana myśli i poglądów) pozwalają w pełni ocenić wartość podjętego wysiłku popularyzowania wiedzy z tak wielu dziedzin, że trudno je wszystkie wymienić. Tematyka wykładów obejmowała najszerzej rozumianą humanistykę, nauki ścisłe, przyrodnicze, medycynę, a także współczesną sytuację społeczno-polityczną (jej analizie służyło np. zaproszenie na spotkanie ówczesnego Rzecznika Praw Obywatelskich RP, prof. Tadeusza Zielińskiego, czy posła na Sejm RP i Przewodniczącego Zarządu Federacji Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Wyższych i Nauki, prof. Zygmunta Cybulskiego).

Przywołane Wieczorki Klubowe stanowią jeden z przejawów kulturalno-oświatowej działalności ZNP w UJ. Działalność ta, obok działań o charakterze socjalnym i stania na straży praw pracowniczych, stanowi wyraźny rys „charakterologiczny” UJ-wskiej organizacji. Na działalność tę duży nacisk kładziono przez wszystkie lata istnienia organizacji, jak zwraca uwagę autor, przywołując liczne wycieczki krajowe i zagraniczne, organizowane dla członków związku i ich rodzin. Działalność turystyczno-krajoznawcza, obok corocznych spotkań świąteczno-noworocznych, poza aspektem kulturalnym, krzewieniem zamiłowania do poznawania piękna ziemi polskiej, rozwijaniem zainteresowań, jak podkreśla autor, miała i ma także wymiar integracyjny: sprzyja zadzierzganiam węzłów sympatii, a nierzadko prawdziwej przyjaźni, pomiędzy członkami Związku, z których jedni są utytułowanymi pracownikami nauki, a inni wieloletnimi pracownikami admini-

stracji czy obsługi. I, co niezwykle ważne, przedsięwzięcia te pozwalają zaktywizować emerytowanych członków organizacji, pozwalają im włączyć się w życie Związku z poczuciem, iż są potrzebnymi i oczekiwanymi uczestnikami tych spotkań.

Akcentowany przez autora publikacji szacunek dla człowieka, jaki towarzyszy 60-letniej historii Związku Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, znajduje swoje odbicie także w staraniach samego autora, aby wspomnieć o możliwie największej liczbie członków Związku, i to zarówno tych, których decyzje bezpośrednio stanowiły o *być albo nie być* organizacji (jak w przypadku Komitetu Założycielskiego, który podjął w marcu 1983 r. trud reaktywowania Związku w Uczelni), jak i tych, których działania nie były tak spektakularne, ale wcale przez to nie mniej ważne (jak w przypadku pań kierujących pracami Sekretariatu Związku).

Ilustracją szczególnie owej działalności integrującej środowisko uniwersyteckie są zamieszczone na końcu publikacji fotografie, które tchną atmosferą ZNP-wskich spotkań. Widać na nich radość z bycia właśnie tu, właśnie teraz i właśnie z tymi ludźmi. Poza tymi fotografiami zamieszczono także zdjęcia przedstawicieli Zarządu organizacji z różnych okresów jej istnienia, a symboliczną klanrą te 60 lat spinają: zdjęcie przedstawiające pierwszego przewodniczącego ZNP w UJ, prof. Zenona Klemensiewicza, oraz fotografia, na której widzimy obecnego przewodniczącego, dra hab. Jana Białczyka.

Reasumując, omawiana publikacja rocznicowa stanowi istotny wkład w dokumentowanie życia związkowego na najstarszej polskiej uczelni – a przez to wpisuje się w bogatą i długą historię nauczycielskiego zrzeszania się. Książka, napisana przez uczestnika wielu przedstawianych wydarzeń, jest efektem jego osobistego zaangażowania, chęci upamiętnienia faktów doniosłych i tych drobnych, uhonorowania aktywistów związkowych i szeregowych członków, tych, którzy kształtowali oblicze Związku Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, i tych, dzięki którym codziennej pracy organizacja przetrwała i wciąż można mówić o niej w czasie teraźniejszym.

WIOLETTA WIADEREK
Kraków

LIST OTWARTY
w sprawie słabości krytyki naukowej i negatywnych zjawisk
w postępowaniach awansowych

• Ważną powinnością społeczności akademickiej jest dbałość o poziom prac naukowych oraz o przestrzeganie norm etyki zawodowej. Wiele środowisk wykazuje troskę o wypełnianie tej powinności. Z uznaniem przyjmujemy liczne symptomy korzystnych zmian w uczelniach – wydziałach, instytutach i innych jednostkach organizacyjnych – prowadzących badania i studia w zakresie nauk pedagogicznych.

Jednocześnie jednak wciąż zdarzają się przypadki zachowań naruszających dobre obyczaje akademickie, normy etyki pracownika naukowego, a nawet normy prawa. W przypadku środowisk akademickich uprawiających pedagogikę wyraźne wydają się dwa zjawiska negatywne, na które chcemy zwrócić uwagę – apelując o ich zwalczanie.

• Pierwszym z tych zjawisk jest słabość krytyki naukowej – szczególnie w sytuacjach dyskusowania i recenzowania prac, które przedstawiane są jako podstawa awansu naukowego (a więc prace doktorskie, habilitacyjne i prace stanowiące podstawę wystąpień o nadanie tytułu profesora). Dość często przedstawiane są opinie grzesznościowe, opisowe, ogólnikowe – słabo nawiązujące do stanu wiedzy naukowej, pomijające krytyczną analizę treści recenzowanych prac i nie określające oryginalnego wkładu w rozwój nauki. Odradzają się nieformalne kilkusobowe grupy świadczące wzajemne usługi recenzenckie. Takie praktyki nie powinny mieć miejsca. Zdecydowanego napiętnowania wymagają próby uzyskania awansu naukowego na podstawie plagiatów i autoplgiatów. Właściwe prowadzenie przewodów awansowych staje się szczególnie ważne teraz – w sytuacji uzyskiwania przez kolejne środowiska uprawnień do nadawania stopni naukowych. Zwracamy się więc do władz akademickich i do rad mających takie uprawnienia o dołożenie wszelkich starań, aby krytyka naukowa i postępowania awansowe zapewniały wysoki poziom promowanej kadry i dobrą jakość akceptowanych w środowiskach prac naukowych.

• Drugim zjawiskiem – częściowo związanym z wyżej przedstawionym – są coraz częstsze awanse naukowe uzyskiwane poza granicami Polski. Możliwość międzynarodowej współpracy i aktywności naukowej w innych państwach przynosi, oczywiście, wiele korzyści poznawczych. Korzystne są przejawy rozwoju naukowego i uzyskiwania w ośrodkach zagranicznych stopni naukowych i tytułu naukowego w subdyscyplinach czy specjalnościach, które w naszym kraju nie wykazują rozwoju, a z powodzeniem bywają uprawiane poza Polską. Nie brakuje dobrych przykładów takich właśnie – pozytywnych z naukowego punktu widzenia – kontaktów międzynarodowych i zagranicznych awansów.


Poważnym problemem stają się jednak przypadki uzyskiwania – przede wszystkim w kilku państwach ościennych – awansów naukowych (stopni naukowych i tytułu) przez osoby nie mające odpowiedniego dorobku naukowego, nieznane w środowiskach naukowych lub znane z dokonań miernych (niespełniających wymagań stawianych w naszym kraju). W postępowaniach awansowych często biorą udział jako recenzenci profesorowie z Polski – wykazując niekiedy daleko idącą pobłażliwość w ocenach dorobku kandydatów do awansu. Takie działania uważamy za wysoce niewłaściwe i szkodliwe dla środowiska naukowego i pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Apelujemy o przeciwdziałanie takim praktykom i dezaprobatę wobec tego zjawiska.

• Powodzenie starań o wysoki poziom prac naukowych, o rzetelną krytykę naukową i poziom promowanej kadry zależy przede wszystkim od środowisk akademickich. Dlatego nasz apel kierujemy do władz akademickich uczelni, rad wydziałów i rad instytutów, do wszystkich profesorów i doktorów habilitowanych, a także do młodej kadry – dopiero wstępującej na drogę rozwoju naukowego. Zwracamy się również do redakcji wydawnictw i kolegów redakcyjnych czasopism pedagogicznych i oświatowych. Troska o wysoki poziom nauk pedagogicznych jest naszą wspólną powinnością.

Zwracamy się także do tych instytucji państwa, które wyznaczają politykę naukową i nadzorują funkcjonowanie środowisk naukowych o rozważenie możliwości bardziej precyzyjnego niż dotąd określenia warunków uznawalności stopni i tytułu – uzyskiwanych poza granicami Polski. Dotychczasowe doświadczenia świadczą o tym, że w co najmniej paru państwach ościennych wymagania w procedurach awansowych w zakresie pedagogiki są rażąco niższe niż w naszym kraju. Pozostawienie tej sprawy bez odpowiednich regulacji prawnych przynosić będzie negatywne konsekwencje.

Pozostajemy w przekonaniu, że ten apel przyjęty zostanie ze zrozumieniem i przyczyni się do przewyciężenia zjawisk zagrażających środowisku pedagogicznemu i uprawianej przez nas dyscyplinie naukowej. Pedagogika z niemałym powodzeniem włącza się we współczesne dyskursy humanistyczne, z coraz większym powodzeniem współdziała z innymi naukami, spełnia wiele zadań wobec społeczeństwa, ma do spełnienia liczne nowe zadania. Dołożmy wszelkich starań o pomyślny rozwój pedagogiki.

Z upoważnienia
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN



prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Przewodniczący KNP PAN

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ: KONDYCJA PEDAGOGIKI – DZISIAJ. KONTYNUACJE, INSPIRACJE I WYZWANIA PEDAGOGICZNE Z PERSPEKTYWY GDAŃSKIEJ. Gdańsk 6–7 czerwca 2005 r.

W Gdańsku 6–7 czerwca 2005 r. odbyła się we Dworze Artusa konferencja naukowa *Kondycja pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacje, inspiracje i wyzwania pedagogiczne z perspektywy gdańskiej*. Konferencja zorganizowana przez Instytut Pedagogiki UG była wyjątkowa, ponieważ poświęcono ją czterem profesorom, którzy w bieżącym roku akademickim odchodzą na emeryturę. Działalność naukowa, dydaktyczna i wychowawcza prof. zw. dr hab. i dr h.c. Joanny Rutkowiak, prof. zw. dr. hab. dr. h.c. Lecha Mokrzeckiego, prof. zw. dr. hab. Bolesława Niemierko oraz prof. dr. hab. Jana Żebrowskiego skłoniła organizatorów do pożegnania ich w sposób najbardziej dla nich godny, wyrażający największy podziw i szacunek. Stąd też nieprzypadkowo zaproszeni goście spotkali się w najbardziej reprezentacyjnym miejscu w Gdańsku, gdzie gości się królów, prezydentów innych państw i najwybitniejsze osoby ze świata nauki i polityki.

Patronat honorowy nad tą niezwykłą uroczystością pożegnalną, a zarazem konferencją objęli: Minister Edukacji Narodowej i Sportu – Mirosław Sawicki, Marszałek Województwa Pomorskiego – Jan Kozłowski, Prezydent Miasta Gdańska – Paweł Adamowicz, Prezydent Miasta Sopotu – Jacek Karnowski, Prezydent Miasta Gdyni – Wojciech Szczurek, Rektor Uniwersytetu Gdańskiego – Andrzej Ceynowa, Prezes Gdańskiego Towarzystwa Naukowego – Jan Drwał, Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Zbigniew Kwieciński, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych UG – Henryk Machel oraz Dyrektor Instytutu Pedagogiki UG – Maria Mendel.

Konferencja została organizacyjnie tak przemyślana, aby znalazło się miejsce na prezentację wykładów przez jubilatów i zaproszonych referentów w pierwszym dniu w ramach bloku tematycznego – *Kondycja pedagogiki z różnych perspektyw* oraz prezentację refleksji najmłodszych pracowników Instytutu Pedagogiki UG w ramach drugiego dnia. Dzielili się oni swoimi przemyśleniami w ramach tematu – *Młodzi pedagodzy wobec kondycji i perspektywy pedagogiki – dzisiaj*.

Otwarcia konferencji z udziałem wielu znakomitych uczonych z całej Polski dokonała prof. dr hab. E. Rodziewicz z Instytutu Pedagogiki UG, która jednocześnie zaprosiła do stołu prezydialnego prorektora UG prof. dr. hab. B. Lammka, prof. dr. hab. Z. Kwiecińskiego – prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, prof. dr. hab. J. Drwala – prezesa Gdańskiego Towarzystwa Naukowego oraz prorektora UG dr. J. Taraszkiewicza.

Otwarcia konferencji dokonał prorektor, prof. dr hab. B. Lammek, który w imieniu rektora UG powitał gości oraz jubilatów, nakreślił sylwetki czterech profesorów oraz dokonał prezentacji ich dorobku naukowego. Po nim głos zabrał prof. dr hab. Z. Kwieciński, który powiedział, że jubileusze naukowe nie są końcem, lecz początkiem nowej drogi. Zwrócił również uwagę na fakt odkrywania wiecznej młodości poprzez nieustanną pracę, osiąganie coraz więcej i sięganie coraz wyżej, wraz z dążeniem do niezależności opinii i sądów.

Do gratulacji jubilatów przyłączył się również prof. dr hab. J. Drwał, który przypomniał dzieje GTN, odwołując się do tradycji naukowej Gdańska sięgającej kilkuset lat oraz wskazując na swoisty w tym mieście *genius loci* obecny po dziś dzień.

W imieniu dziekana Wydziału Nauk Społecznych UG oraz własnym prof. dr hab. M. Ciosek powitał gości oraz podziękował jubilatów za ich dorobek naukowy oraz rozślawianie uczelni w kraju i za granicą.

Następnym punktem konferencji było rozpoczęcie I części obrad, której przewodniczyła prof. dr hab. K. Bartnicka z PAN w Warszawie. Obrady przebiegały pod hasłem *Kondycja pedagogiki – z różnych perspektyw*, a zapoczątkował je jeden z jubilatów, prof. dr hab. L. Mokrzecki referatem na temat *Tradycje gdańskiej nauki uniwersyteckiej*. W swym wystąpieniu ukazał on dorobek naukowy Prus Królewskich i dążenia do utworzenia na tych ziemiach uniwersytetu, który jednak z różnych przyczyn nie powstał. Efektem starań było jednak podniesienie, po przebudowie, szkolnictwa średniego do poziomu akademickiego i stworzenie silnych centrów nauki w Gdańsku, Elblągu i Toruniu. Profesor ukazał również efekty długotrwałych tradycji naukowych przekładających się na wybitne osiągnięcia z zakresu techniki, matematyki, przyrodoznawstwa itd. W dalszej części referatu mówca udowodnił, że powstanie w Gdańsku uniwersytetu nie było sprawą przypadku.

Drugim referentem był prof. dr hab. S. Sztobryn, który w swym wystąpieniu na temat *Polska myśl pedagogiczna i jej historia w XX wieku* ukazał źródła myśli pedagogicznej, etapy jej tworzenia w Polsce, a także kierunki dalszego rozwoju i aktualne potrzeby badawcze.

Drugą turę referatów z udziałem jubilatów zapoczątkowała prof. J. Rutkowiak zastanawiając się *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*

Referentka zauważyła nowy kontekst rozwojowy szkolnictwa na tle transformacji ustrojowej w Polsce. W nowej rzeczywistości ekonomicznej zysk stał się celem życia, a wartość pararynkowa *mam, więc jestem*, powoduje wciąż rosnący dysonans między bogatymi a biednymi. Edukacja, zdaniem prof. J. Rutkowiak, znalazła się w niebezpieczeństwie w związku z preferowaniem konsumpcji dóbr i dążeniem do ich pomnażania. System ekonomii korporacyjnej powoduje, że mniej zdolni, nie dźwigający ciężaru testów, sprawdzianów i rankingów są marginalizowani i spychani do *śmietnika życia*.

Podobny problem poruszyła w swym wystąpieniu prof. dr hab. E. Potulicka. Jej referat noszący tytuł *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenie dla demokracji* przedstawia obraz zagadnień związanych z wolnym rynkiem i technologią życia codziennego, które nie powinny zawłaszczać edukacji. Referentka skupiła się również na zagadnieniu demokracji i kapitalizmu, wykazując w dalszej części referatu na wątpliwość płaszczyzny porozumienia pomiędzy tymi obszarami.

Następną część obrad, której przewodniczył prof. dr hab. R. Kwaśnica, rozpoczął prof. dr hab. T. Aleksander referatem *Refleksje na temat kondycji pedagogiki społecznej*. Kreśląc obraz kondycji współczesnej pedagogiki społecznej, Profesor przypominał jej twórców i godnych kontynuatorów, a także wymieniał autonomiczne dyscypliny,

które wyrosły na jej gruncie. Stwierdził, że pedagogika społeczna jest w dobrej kondycji, ma odpowiednie zaplecze kadrowe i instytucjonalne, a dynamiczność kadry i liczne habilitacje są najlepszym dowodem jej wysokiego poziomu.

Drugim referentem tej części konferencji był kolejny jubilat, prof. dr hab. J. Żebrowski. W swym wystąpieniu na temat *Nauczyciel wychowawca wobec wyzwań współczesnej cywilizacji i świata wartości* nakreślił ideał nauczyciela – wychowawcy w kontekście dokonujących się zmian w XX wieku, pokazał obszary tych zmian w społeczeństwie medialnym, których wyzwaniom musi sprostać nauczyciel, a także postulował prowadzenie badań nad absolwentami studiów pedagogicznych, by uczelnie mogły znaleźć się w rzeczywistości szkolnej i wychowawczej.

Ostatnią część pierwszego dnia konferencji z udziałem jubilatów pod przewodnictwem prof. dr hab. M. Nowak-Dziemianowicz, rozpoczął prof. dr P. Kropa z Uniwersytetu w Kilonii. W swym referacie na temat *Aktualność pedagogicznej wiedzy konstruktywistycznej* zajął się przedstawieniem modelu dialogu i konfliktem mów.

Po nim kończący referat pierwszego dnia konferencji *Kondycja pedagogiki – spojrzenie z ukosa* wygłosił ostatni z jubilatów, prof. dr hab. B. Niemierko. Na wstępie profesor podziękował organizatorom i wspominał, że czuje się zaszczycony nazwaniem go pedagogiem gdańskim, ponieważ z uniwersytetem był związany jedynie przez 15 ostatnich lat pracy zawodowej. Analizując kondycję pedagogiki profesor radził nie definiować pojęć, nie pisać podręczników, nie zajmować się szkołą jako instytucją źle zorganizowaną oraz nie liczyć na nauczycieli. Tylko wtedy, zdaniem profesora, pedagogika ma szansę być nauką na miarę oczekiwań.

Po krótkiej dyskusji prof. E. Rodziewicz podziękowała uczestnikom pierwszego dnia konferencji i zaprosiła wszystkich obecnych na uroczystą kolację wydaną na cześć jubilatów.

Drugi dzień konferencji zatytułowany *Młodzi pedagodzy wobec kondycji i perspektywy pedagogiki – dzisiaj*, rozpoczął się pod przewodnictwem prof. dr hab. T. Szkułdarka. W tej części spotkania głos zabrali młodzi asystenci Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, a jednocześnie najmłodszy uczniowie odchodzących mistrzów.

Jako pierwszy wystąpił mgr P. Zamojski z referatem zatytułowanym *Utrzymywanie się w żywiole myślenia jako zadanie pedagogiki*, w którym wykazywał związki myślenia z działaniem pokazywał formy pseudomyślenia oraz podkreślał ciągłą świadomość własnej niewiedzy.

Po nim wystąpił mgr M. Brodnicki z referatem *Blaski i cienie edukacji historycznej w postmodernistycznym świecie*. Przedstawił w nim rolę i zadania historyka oświaty we współczesności, a zarazem wykazał zagrożenie ze strony postmodernizmu. Jego zdaniem te zagrożenia wyrażają się w upowszechnianiu relatywizmu, odrzucaniu autorytetów i ustalonych wartości.

Następną referentką była mgr K. Kmita. W swych rozważaniach na temat *Kult sukcesu we współczesnej kulturze. Wychowanie czy planowanie kariery?* zajęła się zjawiskiem osobliwości kulturalnej, jakim jest kult sukcesu, wykazywała jego związki z podkulturą, popularyzacją kultu sukcesu kreowanym przez media oraz nakreśliła ideał kobiety sukcesu.

Ostatnią osobą przewidzianą do prezentacji swoich refleksji w tej części konferencji był mgr M. Daszkiewicz. Jego wystąpienie na temat *Refleksyj garść o rozumieniu ucznia, tj. rzecz o diagnostyce edukacyjnej* ogniskowało się wokół wyjaśnienia diagnostyki edukacyjnej w ujęciu hermeneutyki i roli diagnostyki w procesie uczenia się.

Po zakończeniu wystąpień młodych pedagogów rozpoczęła się krótka dyskusja, a następnie nastąpiło podsumowanie dwóch dni konferencji.

Druga część kolejnego dnia konferencji miała bardzo uroczysty charakter i poświęcona była wyłącznie jubilatom, dla których przybyły władze uniwersytetu, władze wojewódzkie i miejskie. Dla uświetnienia uroczystości wystąpił również chór UG z dyrygentem prof. dr. hab. M. Tomczakiem.

Jako pierwszy zabrał głos rektor Uniwersytetu Gdańskiego, prof. dr hab. A. Ceynowa, który podkreślał, że odejście jubilatów na emeryturę zmienia w ich życiu tylko relację z uniwersytetem. Podziękował im w imieniu senatu UG oraz własnym za rozprzestrzenianie wiedzy za granicą, eksponując szczególnie doktoraty *honoris causa* uzyskane w Szwecji przez prof. J. Rutkowiak i prof. L. Mokrzeckiego, życzył również zapału na dalsze, twórcze lata, a także przekazał listy gratulacyjne od ministra Edukacji Narodowej i Sportu, co, jak podkreślał, jest wyróżnieniem szczególnym i nieczęstym. Ostatnim akcentem wystąpienia było wręczenie kwiatów i dalszych listów gratulacyjnych, w szczególności dla prof. L. Mokrzeckiego, od Gdańskiego Towarzystwa Naukowego. W imieniu Marszałka województwa pomorskiego, J. Kozłowskiego, i Zarządu Urzędu Wojewódzkiego życzenia, kwiaty oraz listy gratulacyjne złożyła E. Lamparska.

Do życzeń i gratulacji w imieniu władz Gdańska dołączył prezydent, P. Adamowicz, który odznaczył jubilatów medalem za zasługi dla Miasta Gdańska dziękując jednocześnie za wieloletnie kształcenie młodzieży dla regionu i kraju.

Uroczyste laudacje kontynuowała prof. dr hab. M. Mendel, dyrektor Instytutu Pedagogiki UG. Ciepłymi słowami i z niezwykłym wzruszeniem nawiązywała do gdańskich mistrzów pedagogiki, którzy odeszli, pozostawiając kolejne pokolenie uczniów dziś zmieniających swój statut zawodowy. Ukazała klimat Gdańska charakteryzujący się otwartością, mądrością budowaną przez lata, wzajemnością i przyjaźnią. Kończąc dziękowała za stworzenie „wspólnego gdańskiego domu”. Laudację skierowaną do prof. J. Rutkowiak wygłosiła prof. E. Potulicka dziękując jej za upowszechnianie pedagogiki dialogu i „pedagogiki ciepła” oraz za jej obecność i trwanie wśród pedagogów. prof. T. Aleksander wygłaszający również laudację na cześć prof. J. Rutkowiak, przedstawił bliżej sfery powiązane z pracą naukową jubilatki, ukazał główne kierunki jej badań oraz przedstawił zakres działalności pozanaukowej, kładąc szczególny nacisk na prace na rzecz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, przewodniczenie Radzie Programowej Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych, kierowanie gazetą uniwersytecką czy opiekę nad studentami niepełnosprawnymi. Za tę ostatnią działalność w imieniu wszystkich studentów niepełnosprawnych podziękowała prof. J. Rutkowiak, dr A. Kobyłańska z UG. Rektor Akademii Muzycznej w Gdańsku, prof. dr hab. W. Wojtala, dziękował w szczególności prof. J. Rutkowiak i prof. L. Mokrzeckiemu, którzy przez lata związani byli z jego uczelnią i rozumieli dydaktykę artystyczną, mieli zawsze otwarte serce dla studentów, w imieniu których składał podziękowanie, list gratulacyjny i kwiaty.

Następne laudacje skierowane były do prof. L. Mokrzeckiego. Pierwszą z nich wygłosiła prof. K. Bartnicka podkreślając zamiłowanie jubilata do podróży po niezliczonych lądach, wiążąc to z wędrownym życiem profesora, którego losy związane były z wojną i Warszawą, Wilnem, Rzepinem, Toruniem, a wreszcie Gdańskiem, gdzie rozpoczął karierę zawodową i zdobył wszystkie możliwe w nauce tytuły naukowe. Pani Profesor pokazując kolejne losy jubilata w sposób dowcipny, a zarazem rzeczowy zaprezentowała ogromny dorobek naukowy prof. L. Mokrzeckiego, medale za zasługi na polu edukacji oraz wkład włożony w tworzenie Towarzystwa Historii Edukacji i innych towarzystw w kraju i za granicą. Swą wypowiedź zakończyła stwierdzeniem, że rok 1935 był bardzo dobrym rokiem, bo przyniósł nauce czoło-

wieka otwartego na świat, ludzi, patriotę i wreszcie wspaniałego szefa, którego podwładni obdarzają uczuciem i przywiązaniem.

Prof. dr hab. R. Grzybowski, zastępujący prof. L. Mokrzeckiego na stanowisku kierownika Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki UG dziękował mistrzowi w imieniu pracowników zakładu za jego przyjaźń, życzliwość przekraczającą granice stosunków służbowych, wyrozumiałość dla niedoskonałości i niedojrzałości naukowej, za dynamizowanie do pracy naukowej oraz za otwarte drzwi do własnego domu z atmosferą zrozumienia i spokoju. Podziękowania za wszystkie lata niekończącej się przecież współpracy, prof. R. Grzybowski zakończył pięknymi, a zarazem wymownymi słowami zaczerpniętymi z Cz. Miłosza „ (...) Będę się starał mój dziekanie...”.

Do laudacji na cześć prof. L. Mokrzeckiego dołączył również prof. dr hab. W. Tłokiński, uwypuklając znaczenie przyjaznej współpracy z jubilatem przez 25 lat i jego bogatą osobowość. To on, jak podkreślał prof. W. Tłokiński, pięknie pokazał jak szanować swoich nauczycieli, a tym samym zasłużyć na miłość swoich uczniów. Ta miłość nauczyła Go kochać następne pokolenie. Ostatnią laudację na cześć prof. L. Mokrzeckiego wygłosił prof. M. Tomczak. Przekazał on listy gratulacyjne od władz Akademii Muzycznej w Gdańsku, dziekana wydziału Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki, prof. M. Rocławskiego oraz dziękował za długoletnią współpracę z jego macierzystą uczelnią. Do życzeń i gratulacji dla prof. L. Mokrzeckiego dołączyli jeszcze prof. dr hab. W. Jamrozek i prof. dr hab. D. Żołędź-Strzelczyk z UAM z Poznania oraz powtórnie prof. dr hab. K. Bartnicka w imieniu Towarzystwa Historii Edukacji.

Laudację na cześć prof. J. Żebrowskiego wygłosił prof. dr hab. A. Pawłucki, który w swojej mowie nakreślił obraz pracy zawodowej jubilata oraz jego obszary badawcze, zwracając szczególną uwagę na badania nad pedagogiką kultury, olimpizmu oraz animacją kultury. W imieniu pracowników Zakładu Teorii Wychowania IP UG życzenia na nowej drodze życia składał jubilatowi dr J. Papież, który dziękował za wyrozumiałość i tolerowanie wszystkich błędów.

Ostatnia laudacja skierowana była do prof. B. Niemierki. Wygłosił ją prof. dr P. Kropa, który blisko współpracuje z jubilatem od 12 lat i współpraca ta zaowocowała publikacją wielu wspólnych wyników badań. Gość z Niemiec dziękował również prof. B. Niemierko za wsparcie, przyjaźń i życzliwość.

Słowa najwyższego uznania do prof. B. Niemierki kierował także dr H. Szaleniec z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej z Krakowa. Ukazał on dorobek naukowy jubilata, przypominał badania porównawcze na skalę europejską koordynowane przez niego, które ze względów politycznych nigdy nie zostały opublikowane.

Po wygłoszeniu laudacji prof. J. Rutkowiak w imieniu jubilatów podziękowała wszystkim przybyłym i nieobecny, którzy przysłali do Dworu Artusa telegramy gratulacyjne, a także komitetowi organizacyjnemu konferencji za zorganizowanie tak pięknej uroczystości. Władzom każdego szczebla dziękowała za zauważenie nauki, którą uprawiali z pasją przez całe zawodowe życie, za dobrą wolę, za docenienie wysiłku włożonego w kształcenie młodej kadry. Jubilatka podkreślała również, że uniwersytet to miejsce niezwykle, gdzie następuje wzajemne uczenie się od siebie, stanowiące wartość nieprzemijającą.

Pożegnanie gości i podziękowanie im za przybycie stanowiło ostatni punkt tej niezwykłej konferencji.

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND
Gdańsk