

HORST-DIETER FREIHERR VON ENZBERG, DIE GOETHESCHULE
IN GRAUDENZ UND DAS DEUTSCH-POLNISCHE VERHÄLTNIS
(1920—1945)Lüneburg 1994, Verlag Nordostdeutsches Kulturwerk,
ss. XVI + 853, il.

Jako tom V serii wydawniczej Beiträge zur Schulgeschichte redagowanej przez prof. Rexa Rexheusera (od 1993 r. dyrektora Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie) ukazała się dysertacja przygotowana na Freie-Universität-Berlin pod kierunkiem prof. Klaus Meyera, która wypełniła dotkliwą lukę w dziejach szkolnictwa niemieckiego na Pomorzu Gdańskim (Pommern).

Dzieje niemieckiego pomorskiej w latach II Rzeczypospolitej doczekały się już opracowań monograficznych. Z historyków polskich problematykę tę w 1981 r. opracował Przemysław Hauser z Poznania (*Mniejszość niemiecka w województwie pomorskim w latach 1920–1939*), a z niemieckich — w 1989 r. Hugo Rasmus z Marburga (*Pommern-Westpreußen 1919–1939*). Dały one ogólną orientację również na temat szkolnictwa niemieckiego, jednak z odmiennymi konkluzjami. Dopiero prezentowana publikacja Enzberga w swej interpretacji jest zasadniczym krokiem w zbliżeniu się do wyważonych i popartych gruntownymi badaniami źródłowymi sądów P. Hausera.

Cennym novum jest umiejętne powiązanie wydarzeń na forum międzynarodowym (Liga Narodów i bilateralne stosunki polsko-niemieckie) z wydarzeniami lokalnymi, które na pierwszy rzut oka wydawałyby się mało interesujące oraz nie mające większego znaczenia. Uwidacznia to wyjątkowa umiejętność analizy i interpretacji źródeł, wydobywania z nich informacji, które bynajmniej nie leżą, jak na dłoni. Imponująca jest erudycja autora w przypisach, a także solidny warsztat badawczy, nieco wzorowany na pruskiej szkole historycznej z XIX w.

W interpretacji zamieszczonych faktów Enzberg odrzucił dotychczasowe założenia metodologiczne zarówno historiografii RFN-owskiej (starającej się usprawiedliwić postępowanie Niemców w II Rzeczypospolitej oraz ukazywać wydarzenia nie budzące większych kontrowersji badawczych), jak NRD-owskiej i PRL-owskiej, które postrzegały mniejszość niemiecką przede wszystkim jako piątą kolumnę imperializmu niemieckiego oraz potencjalnego sprawcę klęski polskiej we wrześniu 1939 r. Na tle dotychczasowych publikacji książka Enzberga odznacza się obiektywizmem i humanizmem.

Książka składa się z sześciu chronologicznych rozdziałów, co pozwala na przejrzyste ukazanie poszczególnych wydarzeń, a zarazem uniknięcie powtórzeń. Rozdział I omawia sytuację w Grudziądzu (Graudenz) i Prusach Zachodnich (Westpreußen) przed rokiem 1920, tj. przed przejściem tego obszaru na mocy traktatu wersalskiego pod polską suwerenność. Rozdział II obejmuje lata 1920—1922, tj. dzieje szkolnictwa niemieckiego na Pomorzu w okresie funkcjonowania Minister-

stwa b. Dzielnicy Pruskiej. Chronologia pozostałych rozdziałów wynika już z dziejów grudziądzkiego gimnazjum. Lata 1922—1929 (rozdział III) to okres kierowania szkołą przez dyrektora Hansa Rombuscha (życiorys na s. 328), a lata 1929—1945 — Hansa Hilgendorfa (życiorys na s. 427), które ujęto w trzech rozdziałach: do 1932 r. — do jędrzejowiczowskiej reformy szkolnej (IV), 1932—1939 — pod mocą prawną nowej ustawy szkolnej (V) oraz 1939—1945 — w totalitarnym państwie NSDAP (VI), a także powojenne losy poszczególnych absolwentów grudziądzkiego gimnazjum w RFN. Ponadto publikację wyposażono w aneks zawierający ważniejsze dokumenty z dziejów gimnazjum, wykaz stosowanych skrótów, literaturę przedmiotu oraz wkładkę ilustracyjną (zabrakło jednak zdjęcia H. Rombuscha). Szkoda, iż nie zamieszczono indeksu osobowego, który w niezmiernie obszernej objętościowo książce z ogromną liczbą występujących osób wydaje się postulatem całkowicie uzasadnionym.

Omówienia losów gimnazjum grudziądzkiego dokonano na tle dziejów pozostałych niemieckich szkół średnich w Polsce zachodniej (ziem należących przed I wojną światową do Rzeszy Niemieckiej) m.in. porównując je z niemieckimi gimnazjami w Bydgoszczy (im. Alberta Dürera), Poznaniu (im. Friedricha Schillera) i Lesznie (im. Immanuela Kanta).

Niemieckie szkolnictwo prywatne w II Rzeczypospolitej utrzymywane było przez lokalne oddziały Deutscher Schulverein in Polen istniejące we wszystkich powiatach województwa pomorskiego, w tym i w Grudziądzu (s. 127). Grudziądzki oddział stowarzyszenia powstał już 16 stycznia 1920 r. (s. 131), a więc w szóstym dniu po przyjęciu miasta przez władze polskie, a od 29 stycznia był zrzeszony w ramach struktur okręgowych dla Pomorza (s. 236). W latach 1920—1924 kierował nim w Grudziądzu księgarz Arnold Kriedte (w skład zarządu wchodził także: fabrykant Georg Duday, kupiec Richard Hein, ksiądz Otto Jacobs i adwokat Fritz Partikel), a od 28 listopada 1924 r. R. Hein. Deutscher Schulverein in Polen finansowane było z kolei przez Deutsche Stiftung w Berlinie (kierownik Max Winkler).

Niemieckie Gimnazjum Prywatne im. Goethego w Grudziądzu powstało w styczniu 1920 r. na bazie dotychczasowego Niemieckiego Gimnazjum Państwowego, którego dyrektorem był Walter Peters, a jego zastępcą Hans Rombusch. Jego uczniowie w 80% byli ewangelikami, a pozostałe 20% przypadło na katolików oraz wyznawców sekt ewangelickich — Mennonitów (Anabaptystów) i Baptistów (s. 280). Aż ok. 95% uczniów było obywatelami polskimi, a pozostałe 5% stanowili optanci oraz obywatele Rzeszy Niemieckiej i Wolnego Miasta Gdańska (s. 283).

Początkowo gimnazjum mieściło się w budynku przedwojennego (przed I wojną światową) gimnazjum państwowego. 12 lutego 1930 r. rozpoczęto budowę nowego obiektu wraz z pełnowymiarową salą gimnastyczną. Odpowiedzialny za wznoszenie nowego obiektu był inż. Albert Krüger z Gdańska. Łącznie koszty budowy wyniosły 2 mln 223 tys. zł, a środki pochodziły głównie z Deutsche Stiftung w Berlinie — 66,9% i sum zebranych przez Deutscher Schulverein in Polen — 30,3% (s. 419). Gimnazjum w Grudziądzu utrzymywało kontakty z niemieckimi ośrodkami szkolnymi i akademickimi w Republice Weimarskiej, a od 1933 r. w Trzeciej Rzeszy oraz z Wolnego Miasta Gdańska, które urządzały kwesty na rzecz budowy grudziądzkiego obiektu szkolnego (ok. 2,8% środków).

Izby szkolne wyposażone były w przewidziane w przepisach państwowych godło Polski oraz portrety urzędującego prezydenta RP i marszałka Józefa Piłsudskiego (od 1935 r. Edwarda Rydza-Śmigłego), a także w popiersie polskiego wieszca narodowego Adama Mickiewicza (s. 414 i 449). Gimnazjum realizowało program nauczania obowiązujący we wszystkich szkołach średnich w Polsce, a ustalony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Jednak zdarzało się, iż na zajęciach z literatury polskiej nauczyciele niemieccy tolerowali wygłaszanie przez uczniów zmienionego tekstu *Inwokacji do Pana Tadeusza A. Mickiewicza* w brzmieniu: „Deutschland, du mein liebes Vaterland! / Du bist wie die Gesundheit, die nur der / So recht zu schätzen weiß, der sie verloren“, a także śpiewano pieśń „Deutschland — Mutterland“ w brzmieniu: „Niemiecka ojczyzno, / Wysłuchaj głosów naszej niedoli. / Niemiecka ojczyzno, / Wysłuchaj i uwolnij nas. / Nie chcemy dłużej żyć na obczyźnie, / Nie chcemy dłużej ścierpieć wału granicznego. / Raz z hukiem na alarm zabrzmią dzwony kościołów, / Zwiastując nam zorzę wolności“ [tłum. — D.M.].

Polską politykę narodowościową (w tym i politykę wobec szkolnictwa mniejszościowego) na Pomorzu w latach 1920—1939 realizowali wojewodowie: Jan Brejski (1920—1924), Stanisław Wachowiak (1924—1926), Kazimierz Młodzianowski (1926—1928), Wiktor Lamot (1928—1931), Stefan Kirtiklis (1931—1936) i Władysław Raczkiewicz (1936—1939). Jednak autor swoje rozważania ograniczył wyłącznie do prezentacji sylwetek jedynie dwóch pierwszych wojewodów wywodzących się z Narodowej Demokracji (s. 209), pomijając działaczy sanacji, którzy od października 1926 r. pełnili ten urząd. W imieniu wojewodów nadzór nad działalnością gimnazjum grudziądzkiego prowadziło Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego, którym kierowali Zygmunt Gąsiorowski (1920—1922), dr Jan Reimer (1922—1925) i dr Michał Pollak (1925—1939), a inspektorami bezpośrednio nadzorującymi gimnazjum w Grudziądzu byli: Bronisław Biedowicz (do 31 lipca 1929 r.), Florian Kazanecki (do 6 maja 1936 r.), a następnie Godecki.

Sprawy szkolnictwa niemieckiego na forum polskiego Sejmu i Senatu w latach 1920—1935 reprezentowali pochodzący z wolnych wyborów niemieccy posłowie (Ernst Barczewski, Karl Daczko, Erwin Hasbach, Gustaw Heike, Nordewin von Koerber, Albrecht Lüdecke, Berthold Moritz, Arthur Pankratz, Johann Splett, Anton Tutulinski) i senatorowie (Erwin Hasbach, Ernst Barczewski) z Pomorza. Natomiast w latach 1935—1939 dwaj niemieccy senatorzy z nominacji prezydenta RP: do jesieni 1938 r. Erwin Hasbach z DVW i Rudolf Wiesner z JDP (s. 507), a następnie do września 1939 r. E. Hasbach i Max Wambeck z JDP a nie R. Wiesner (s. 649).

Wybuch wojny niemiecko-polskiej 1 września 1939 r. w zasadniczy sposób zmienił położenie prawne gimnazjum. Z prywatnej szkoły średniej przeznaczanej dla mniejszości niemieckiej na Pomorzu teraz stała się ona gimnazjum państwowym, które realizowało narodowosocjalistyczny model wychowania młodego pokolenia Niemców, wpajając im propagandowe slogany i hasła o niemieckich „Übermenschach” oraz „Lebensraumie”, bazując także na tradycji starogermańskiej ujętej w *Pieśni o Nibelungach* (s. 692) jako protoplastach współczesnych — hitlerowskich Niemiec. Służyło to jednemu tylko celowi — aby młode pokolenie Niemców mogło wykazać się poświęceniem i życiem, by zasłużyć na sentencję umieszczaną na nagrobkach — „gefallen für Führer, Gott und Vaterland” (s. 752—753).

Rok 1945, gdy naród niemiecki i jego państwowość upadły niżej niż kiedykolwiek w dziejach, stanowi również kres działalności grudziądzkiego gimnazjum. Jego tradycje kontynuowało Goetheschulgemeinschaft w Hanowerze (s. 761) kierowane przez Ericha von Witzlebena i Maxa Winklera, które tworzą absolwenci gimnazjum. Mury grudziądzkiego gimnazjum w latach 1920—1945 opuściło kilkuset abiturientów (s. 425). Wśród nich w 1936 r. był także znany historyk niemiecki z Marburga, dr Richard Breyer (ur. w 1917 r. w Petersburgu), aktywny działacz Goetheschulgemeinschaft.

Autor podjął się udanej polemiki z dotychczasowymi opracowaniami zarówno historyków i publicystów niemieckich, jak i polskich w odniesieniu do liczebności Niemców w II Rzeczypospolitej (s. 182—184), szacując ich na ok. 700 tys. do 1 mln osób. Dotyczy to również zagadnień związanych z opcją oraz liczebności optantów w Polsce (s. 187), a także liczebności zaginionych we wrześniu 1939 r. obywateli polskich narodowości niemieckiej, którzy zostali internowani przez władze polskie i odbyli marsz w kierunku Łowicza (s. 704).

Nie ma większego uzasadnienia dalsze streszczenie książki, która jest wysokiej jakości. Wypada natomiast zwrócić uwagę na drobne nieścisłości i potknięcia, które w żadnej mierze nie pomniejszają jej walorów pozwolą nieco szerzej spojrzeć na dzieje Niemców w II Rzeczypospolitej i totalitarnym państwie Hitlera.

Dokonana 1 kwietnia 1938 r. reforma administracyjna (s. 2) spowodowała przejście do województwa pomorskiego nie tylko powiatów Bydgoszcz, Inowrocław (który autor pominął na s. 677), Szubin i Wyrzysk (z województwa poznańskiego), ale także Lipno, Nieszawa, Rypin i Włocławek (z województwa warszawskiego) oraz przekazanie do województwa warszawskiego powiatu Działdowo (zob. Dz.U. RP, 1937, nr 46, poz. 350).

Zarejestrowana 8 września 1934 r. organizacja naczelna dla Niemców w Wielkopolsce i na Pomorzu nosiła nazwę Deutsche Vereinigung in Westpolen (DVW) a nie Deutsche Vereinigung (s. 18, 519, 520, 544, 647, 706, 761) (DV), która to nazwa odnosiła się w latach 1923—1934 do niemieckich biur poselskich i senatorskich w Polsce — Deutsche Vereinigung im Sejm und Senat

für Posen, Pommerellen und Netzegau nazwanych błędnie „Vereinigung der deutschen Abgeordneten im Sejm und Senat” (s. 126, 465). Ponadto Jungdeutsche Partei (JDP) była organizacją faszystującą a nie faszystowską (s. 592), za jaką uważamy w historiografii Landesgruppe der NSDAP in Polen, która działała w II Rzeczypospolitej w latach 1934—1939 na podstawie porozumienia Auswärtiges Amt z polskim MSZ, którą błędnie nazwano jako NSDAP — Auslandsorganisation für Polen (s. 523).

Zamieszczając informację (s. 20) o antyniemieckiej działalności Związku Obrony Kresów Zachodnich (Polnischer Westmarken-Verband) nie podano, iż po zawarciu 26 stycznia 1934 r. polsko-niemieckiej deklaracji o niestosowaniu przemocy został on rozpuśćzony na rozkaz J. Piłsudskiego, a w rewanzu A. Hitler rozpuścił organizacje przesiedleńcze w Rzeszy oraz Hakatę. Opornym w obu państwach „do rozumu” przemówiła policja kierując ich do Dachau i Berezę Kartuskiej. Ponadto omawiając jedną z licznych wizyt Hermanna Göringa w Polsce w ramach zbliżenia po deklaracji z 26 stycznia 1934 r. warto byłoby przytoczyć często zamieszczany w prasie opozycyjnej wierszyk: „Pan Göring znów na polowanie do Białowięży wpadł; I przy okazji informację szerzy, że Niemiec Polakowi brat”, co trafnie oddawało odczucia społeczeństwa polskiego wobec aliansu Warszawy z Berlinem. Natomiast omawiając jednostronne wypowiedzenie 28 kwietnia 1939 r. (s. 643) przez A. Hitlera polsko-niemieckiej deklaracji o niestosowaniu przemocy z 26 stycznia 1934 r. pominięto informację, iż powołał się on na polski precedens z 13 września 1934 r., gdy Józef Beck również jednostronnie zawiesił wykonywanie na terytorium Polski małego traktatu wersalskiego.

W latach 1939—1945 na terenie Danzig-Westpreußen obowiązywała Deutsche Volksliste (s. 714—715, 725, 746), która od 28 października 1939 do 4 marca 1941 r. dzieliła kandydatów na obywateli niemieckich nie na 4 (A do D), lecz na 5 grup (A do E), a następnie dopiero była ona czterostopniowa: I — Volksdeutsche, II — Deutschstämmige, III — Eingedeutschte i IV — Rückgedeutschte (zob. D. M a t e l s k i, *Koncepcja narodowościowa niemieckiej Europy w 1943 roku*, „Sprawy Narodowościowe — Seria nowa”, Tom V, 1996, z. 1(8), s. 153—192).

Praca nie jest także wolna od drobnych lapsusów. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) tłumaczymy jako Ministerium für Konfessionen und Öffentliche Aufklärung a nie Ministerium für religiöse Bekenntnisse und Öffentliche Aufklärung lub Kultusministerium (passim). Polsko-niemiecka deklaracja z 26 stycznia 1934 r. o niestosowaniu przemocy nosi nazwę Nichtangriffserklärung a nie Nichtangriffspakt (s. 12, 499, 500, 504, 510, 511, 515, 623, 626, 632, 643, 654). Polski Sejm w j. niemieckim tłumaczymy jako „polnischer Sejm” lub „polnisches Parlament” a nie Reichstag (s. 30). Jest Rogóźno (s. 50) zamiast Rogoźno. Powinno być Naczelna Rada Ludowa w Poznaniu a nie Polska Naczelna Rada Ludowa (Der Oberste Polnische Volksrat, s. 84—85). Jest Konkordia — Literarische Anstalt GmbH (s. 97) zamiast Konkordia — Literarische Gesellschaft GmbH. Skrót ZAG raz został rozwiązany jako Zentral-Arbeitsgemeinschaft (s. XVI) a innym razem jako Zentralarbeitsgemeinschaft (s. 102). Ministerstwo byleż Dzielnicy Pruskiej tłumaczymy jako Ministerium des ehemaligen preußischen Teilgebietes a nie Ministerium für das frühere preußische Teilgebiet (s. 110, 116). Jest K. Pieracki (s. 114) zamiast Bronisław Pieracki — polski minister spraw wewnętrznych. Przewrót majowy 1926 r. tłumaczymy jako Maiumsturz (s. 194, 808) a nie Staatsstreich Piłsudski (s. 114, 173, 188, 485). Ruthenisch i Ukrainisch (s. 125) nie są pojęciami zamiennymi bowiem dotyczą Rusinów i Ukraińców (zob. D. M a t e l s k i, *Ukraińcy i Rusini w Polsce 1918—1935*, Wyd. Inter-Press ISBN 83-905243-0-9, Poznań 1996). Województwo Śląskie tłumaczymy jako Wojewodschaft Schlesien a nie Ost-Oberschlesien (s. 215). Finansujący działalność Niemców w Polsce Hollandsche Buitenlandbank miał swoją siedzibę w Gravenhage a nie w Hadze (s. 225, 380), a ponadto błędnie podano jego nazwę jako Hollandsche Buitenlands-Bank (s. 380). Działacz niemieckiej spółdzielczości w Polsce Swart używał dwóch imion Friedrich-Carl a nie Friedrich (s. 239), a przywódca DVW Kohnert — Hans-Joachim a nie Hans (s. 519). Powinno być Großpolener Aufstand a nie Posener Aufstand (s. 245) dla wydarzeń z lat 1918—1919. Wojciech Trąmpczyński był prezesem Prowincji Poznańskiej od 4 stycznia 1919 r. a nie nadprezydentem Prowincji Poznańskiej od 25 stycznia 1919 r. (s. 250). Podpisana 15 maja 1922 r. w Genewie tzw. Konwencja górnośląska (zwana także genewską) raz jest określana jako Genfer Konvention (s. 195) a innym razem mniej precyzyjnie

jako Oberschlesien-Abkommen (s. 252). Autor nie wyjaśnia czy występujący w tekście fabrykant Georg Duday (s. 284, 321), radny miejski Georg Duday (s. 376), fabrykant Karl Georg Duday (s. 369, 538) i prezes Evangelischen Hospitals in Graudenz — Duday (s. 689) to ta sama osoba. Powinno być „Kurier Poznański” a nie „Kurjer” (s. 279, 582). Złote polskie nie występowały w nazwie w postaci kruszcza jak np. złote marki czy złote franki, stąd użyte określenie Goldzloty (s. 424) jest błędne (w obiegu znajdowały się jedynie wykonane ze złota monety o nominale 20 zł z popiersiem J. Piłsudskiego). Powinno być Friedrich Mielke a nie Fritz (s. 429), Eduard Pant a nie Eugen (s. 470) oraz Erich von Witzleben a nie Erik (s. 517, 537, 591, 761). Jest Außenpolitisches Amt der NSDAP (s. 468, 505, 520) zamiast Auslandsorganisation der NSDAP (s. 520). Trzecia Rzesza ogłosiła wystąpienie z Ligi Narodów wprawdzie 14 października 1933 r. (s. 500) jednak formalna nota w tej sprawie została złożona na ręce sekretarza generalnego Ligi Narodów dopiero 19 października 1933 r. i tę datę traktujemy jako wystąpienie Niemiec z tej organizacji. W dniu 5 listopada 1937 r. ogłoszono dwie jednobrzmiące deklaracje mniejszościowców w Berlinie dla Polaków w Niemczech oraz w Wiśle dla Niemców w Polsce (s. 597), ale nie był to układ między państwowy, jak błędnie podał autor (s. 508). Niemcy wyznania mojżeszowego tłumaczymy jako Deutsche jüdischen Glaubens a nie Deutsche jüdischer Abstammung (s. 589). Powinno być Staatsdeutsche a nie Reichsdeutsche (s. 590), które to pojęcie używa się jedynie dla okresu po 1 września 1939 r. (s. 612, 721). Deutscher Volksverband (DVV) działał na terenie Polski centralnej, a nie na Pomorzu (s. 655). Zdziwienie budzi użycie dla rządów marszałka Piłsudskiego określenia Regime Piłsudskis (s. 749), skoro nie użyto go wobec rządów Hitlera w Trzeciej Rzeszy. W wykazie skrótów brak występującego na s. 762 skrótu HTO. Jest Peter Nasarki (s. 818) zamiast Nasarski. Stanisław Potocki w książce z 1969 r. kończy rozważania na roku 1938 a nie 1939 (s. 820). Generalnie autor stosuje skrócony opis bibliograficzny, jednak zdarzają się nieuzasadnione odstępstwa od tej zasady (s. 117, 625). Na s. 703 brak w tekście przyp. 28.

Podstawą rozważań są gruntowne kwerendy źródłowe przeprowadzone w Archiwum Akt Nowych w Warszawie oraz w Archiwum Państwowym w Bydgoszczy, Gdańsku, Poznaniu, Toruniu (i jego oddziale w Grudziądzu), a także w Geheimen Staatsarchiv der Stiftung Preussischer Kulturbesitz w Berlinie, Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes w Bonn, Bundesarchiv w Koblenz, źródła drukowane, prasa polska i niemiecka oraz wspomnienia. Należne miejsce uzyskała ponadto literatura przedmiotu. Autor wykorzystał w zasadzie wszystkie polsko- i niemieckojęzyczne opracowania dotyczące bezpośrednio omawianego problemu. Mimo to warto byłoby wspomnieć jeszcze o kilku opracowaniach pominiętych przez Enzberga, a wnoszących zasadnicze nowości faktograficzne i interpretacyjne pióra, m.in. Romana Dąbrowskiego (*Działalność społeczno-gospodarcza i kulturalna mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Szczecin 1990), Stanisława Maucersberga (*Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce 1918–1939*, Warszawa 1968), Mariana Mroczko (*Związek Obrony Kresów Zachodnich 1921–1934. Powstanie i działalność*, Gdańsk 1977), Jerzego Tomaszewskiego (*Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1985) i Stefana Turowskiego (*Kościół ewangelicko-unijny w Polsce 1920–1939*, Bydgoszcz 1990). Ponadto warto polecić czytelnikom wydane równoległe z prezentowaną książką prace zbiorowe: Andrzej Sakson (red.), *Polska – Niemcy – mniejszość niemiecka w Wielkopolsce. Przeszłość i teraźniejszość* (Poznań 1994) i Mieczysław Wojciechowski (red.), *Mniejszości narodowe i wyznaniowe w województwie pomorskim w okresie międzywojennym 1920–1939* (Toruń 1991).

Książka Horsta-Dietera Freiherra von Enzberga jest w zasadzie pierwszą oryginalną (niemal pionierską) publikacją w historiografii niemieckiej, poświęconą szkolnictwu niemieckiemu w II Rzeczypospolitej, stąd na jej wysoką ocenę nie mają wpływu zasygnalizowane wyżej potknięcia i lapsusy. W literaturze niemieckiej bowiem dotychczas dysponujemy zaledwie fragmentarycznymi studiami, dotyczącymi kwestii szczegółowych. Czytelnika „uderza” od początku lektury obfitość informacji w niej zawartych. Wydobyte licznych faktów, uporządkowanie ich w logiczny układ tematyczno-chronologiczny, a także zawarte wnioski i uogólnienia, stanowią zasadnicze walory omawianej publikacji. Sprawia to, iż wszelkie przyszłe badania nad dziejami szkolnictwa niemieckiego w Polsce oraz stosunków polsko-niemieckich w XX w. będą musiały uwzględniać rezultaty prezentowanego dzieła. Omawiana publikacja zasługuje na zainteresowanie nie tylko

naukowców, ale także liczne grono osób (zwłaszcza nauczycieli), które zechcą poszerzyć swoją wiedzę o tym fascynującym i częściowo zmitologizowanym zagadnieniu.

DARIUSZ MATELSKI
Poznań

AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK,
ANDRAGOGIKA W II RZECZYPOSPOLITEJ.
WARUNKI — PROBLEMATYKA — KONCEPCJA
Katowice 1994 Uniwersytet Śląski, ss. 223

Andragogika stanowi ciągle jeszcze dyscyplinę młodą, poszukującą swego paradygmatu rozumianego jako zbiór założeń dotyczących głównie przedmiotu poznania i sposobów jego poznawania. Status naukowy andragogiki nie jest wyraźnie określony jak zaznacza autorka we Wstępie (s. 9).

Z dużym uznaniem należy odnieść się do trudu badawczego A. Stopińskiej-Pająk, który zaowocował wartościową książką. Książka ta stanowi próbę wprowadzenia do współczesnej andragogiki dorobku andragogiki II Rzeczypospolitej. Przedmiotem badań uczyniła autorka myśl andragogiczną II Rzeczypospolitej, czyli poglądy, spostrzeżenia, przekonania, koncepcje i różnorodne rozważania teoretyczne dotyczące problemów kształcenia i wychowania człowieka dorosłego, które znalazły odzwierciedlenie w twórczości naukowej i publicystycznej. Ponadto A. Stopińska-Pająk odwołała się do okresu objętego latami 1918—1939 nie przypadkowo. Okres ten w kształtowaniu się myśli andragogicznej był niezwykle znaczący. Andragogika zyskała bazę instytucjonalną, rozszerzyła naukowe podstawy wyjaśnienia zjawisk andragogicznych, rozwinięła teoretyczną myśl, zdefiniowała wiele pojęć, sformułowała podstawową problematykę, wypracowała teoretyczne koncepcje wychowania ludzi dorosłych, zdobyła wielu badaczy, teoretyków, uczonych, których można określić mianem andragogów.

Zakres problematyki badawczej pracy obejmuje zagadnienia mieszczące się w andragogice ogólnej i dotyczą podstawowych problemów.

Omawiana pozycja zawiera cztery zasadnicze rozdziały. Rozdział I — „Teoretyczne i instytucjonalne podstawy rozwoju andragogiki w II Rzeczypospolitej” (s. 17—91) składa się z trzech obszernych podrozdziałów. Pierwszy z nich zawiera ogólną charakterystykę dorobku polskiej myśli andragogicznej czasu niewoli narodowej z przełomu XIX i XX stulecia. Przyjęte zasady doboru źródeł myśli andragogicznej stanowiły takie nauki jak: pedagogika, psychologia i socjologia. Autorka zaprezentowała w sposób syntetyczny dziedzictwo andragogiki w zakresie zagadnień podstawowych (S. Karpowicz, H. Radlińska, S. Michalski, L. Krzywicki, M. Stępkowski). W drugim podrozdziale ukazano przegląd światowych, zwłaszcza europejskich, prądów i kierunków naukowych początku XX stulecia, ograniczony do potrzeb pracy. Wydaje się, że autorce chodziło o ukazanie jedynie tych prądów i kierunków, które tworzyły ogólne podstawy teoretyczne i implikacje praktyczne kształtowania się myśli andragogicznej. Jedną z tych koncepcji filozoficznej XX w., która szerokim echem rozeszła się w świecie oraz wywarła ogromny wpływ na kształtowanie się myśli andragogicznej był pragmatyzm (W. James, Ch. Peirce, J. Dewey).

Pragmatyzm I połowy XX w. był wzmocniony pojawieniem się w psychologii nowego prądu — behawioryzmu, którego twórcą był J. B. Watson. Kierunek ten wniósł istotne dla myśli andragogicznej przekazanie o nieograniczonych możliwościach wychowania człowieka. Polska myśl andragogiczna w okresie późniejszym zainspirowana była filozofią tzw. szkoły badeńskiej

i filozofią fenomenologiczną. Wspólną ich płaszczyzną było uznanie istnienia wartości obiektywnych (W. Windelband, H. Rickert, S. Hessen, E. Spranger, G. Kerschensteiner, B. Nawroczyński, B. Suchodolski oraz E. Husserl, M. Scheler, R. Ingarden). Kolejnymi nurtami mającymi wpływ na myśl andragogiczną, zdaniem autorki, miał personalizm chrześcijański (J. Howison, B. P. Bowne, J. Maritain). Duży wpływ na rozwój poglądów andragogicznych odegrała socjologia E. Durkheima; socjologia humanistyczna — F. Tönnies, G. Simml, M. Weber. W podrozdziale trzecim ukazano kształtowanie się instytucjonalnych podstaw rozwoju polskiej myśli andragogicznej w II Rzeczypospolitej ze szczególnym naświetleniem uczelnianych i pozauczelnianych środowisk naukowych, w których podejmowano problematykę andragogiczną (Wolna Wszechnica Polska, Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Instytut Oświaty Dorosłych, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Instytut Spraw Społecznych, Państwowy Instytut Kultury, Studium Oświaty Pozaszkolnej, Studium Pedagogiczne UJ, KUL). Problemy andragogiczne były przedmiotem rozważań w wielu publikacjach, w których analizowano szczegółowe zagadnienia, m.in. rozwój oświaty dorosłych w innych krajach, działalność różnorodnych form pracy oświatowo-kulturalno-wychowawczej z dorosłymi, np. uniwersytetów ludowych, powszechnych, świetlic i domów ludowych.

W rozdziale II „Interdyscyplinarne analizy kształcenia i wychowania dorosłych oraz ich poznawcze konsekwencje” (s. 92—126) autorka przedstawiła możliwości oraz uwarunkowania kształcenia i wychowania dorosłych w aspekcie psychologicznym. Rozważania te wskazują, że w okresie międzywojennym znacznie wzbogacono teoretyczną wiedzę o problemach kształcenia dorosłych. Psychologiczne podstawy teoretyczne rozwijały się głównie pod wpływem inspiracji pochodzących z badań i refleksji teoretycznych. Stanowiły one początki nowej orientacji psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia. Drugi podrozdział dotyczył rozważań socjologów tego okresu na myśl andragogiczną. Podjęte problemy dostarczyły wiedzy o charakterze relacji: jednostka — grupa społeczna i grupa społeczna — jednostka. Poglądy socjologów pod względem wychowania i kształcenia dorosłych były zbliżone z wnioskami psychologów. Zwrócenie uwagi na potrzeby dorosłych było niezwykle ważne i stało się świadectwem przemian zachodzących w oświacie dorosłych. Potrzeby te w dużym stopniu były zdeterminowane środowiskowo.

W rozdziale III „Problematyka kształcenia i wychowania dorosłych w myśli andragogicznej II Rzeczypospolitej” (s. 127—182) są zaprezentowane rozważania teleologiczne, które miały podstawowe znaczenie dla rozwoju myśli andragogicznej. Teleologiczne myśli andragogiczne II Rzeczypospolitej zostały podjęte dopiero w latach osiemdziesiątych XX stulecia, np. podkreślenie wolności człowieka w wyborze wartości, uznanie rozwojowego, opartego na wewnętrznych siłach jednostki charakteru osobowości człowieka, co stanowiło podstawy pedagogiki humanistycznej. W kolejnym podrozdziale rozważania autorki nad kierunkami pracy oświatowej, nad zagadnieniami autonomii i heteronomii w oświacie dorosłych, teoretyczne refleksje nad metodami, formami i narzędziami oświatowo-wychowawczymi dostarczyły argumentów potwierdzających zasadność traktowania kształcenia i wychowania ludzi dorosłych odmiennie niż kształcenia dzieci (specyfika, znaczenie i rola nauczyciela dorosłych). Model nauczyciela dorosłych kierowany przez andragogów stanowił wynik teoretycznych analiz zagadnień andragogicznych, nowych wizji oświaty dorosłych, a z drugiej strony — konstruowany był na podstawie doświadczeń polskiej praktyki oświatowej wśród dorosłych.

Rozdział IV „Teoretyczne koncepcje wychowania dorosłych — ich naukowe implikacje w teorii i praktyce andragogiki” (s. 183—206) przedstawia koncepcje wychowania dorosłych H. Radlińskiej stanowiące bazę teoretyczną pozostałych, np. K. Kornilowicza, A. Niesiolowskiego, I. Solarza i F. Znanieckiego. Świadczy one o wielorakości interpretacji i ujęć wychowania ludzi dorosłych, ukazując złożoność i różnorodność uwarunkowań przebiegu procesów wychowawczych. Wszystkie koncepcje uznają aktywność człowieka za niebagatelny warunek jego autorozwoju, prowadzący w efekcie do samokształcenia i samowychowania.

Całość opracowania zamyka zakończenie oraz wykaz 271 pozycji bibliograficznych.

Praca A. Stopińskiej-Pająk będąca próbą rekonstrukcji obrazu andragogiki w II Rzeczypospolitej wypełnia lukę, jaka istniała dotąd w polskim piśmiennictwie historyczno-pedagogicznym. Już z tego względu jej opublikowanie należy powitać z dużym zadowoleniem.

Opracowanie tak złożonej problematyki, o której traktuje książka A. Stopińskiej-Pająk, jest rezultatem wykorzystania stosunkowo szerokiej bazy źródłowej. Podstawę źródłową stanowią: opracowania naukowe i publicystyczno-naukowe, artykuły, rozprawy, źródła archiwalne, prasa, czasopisma. Zebrane materiały źródłowe poddano selekcji opartej na dwóch kryteriach: naukowości i adekwatności.

Autorka za naczelną zasadę konstrukcji pracy przyjęła problemowy sposób porządkowania źródeł i prezentacji omawianych zagadnień. Za problemowym sposobem opracowywania myśli andragogicznej przemawia stan jej rozwoju w II Rzeczypospolitej, brak jej monograficznych opracowań historycznych oraz współczesne potrzeby andragogiki. Zaprezentowane poglądy, myśli i założenia teoretyczne poszczególnych uczonych analizowano w kontekście naukowym i kulturowym badanego okresu, co pozwoliło autorce opracować teoretyczne koncepcje kształcenia dorosłych za pośrednictwem semantycznej analizy twórczości naukowej andragogów. Opracowanie tego bogatego materiału źródłowego wymagało wieloletniego trudu badawczego.

Książka A. Stopińskiej-Pająk ukazująca dorobek andragogiki w II Rzeczypospolitej dostarcza w miarę pełnej wiedzy na temat jeszcze tak niedawno zaniedbanego badawczo odcinka polskiej oświaty lat międzywojennych. Wiedza ta jest tym bardziej cenna, że autorka dokonuje prezentacji wspomnianego dorobku na szerszym tle porównawczym. Szkoda, że autorka nie pokusiła się o zamieszczenie indeksu nazwisk i tematyczno-zagadnieniowego. Recenzowana pozycja — stanowi niewątpliwie pracę oryginalną i interesującą. Wychodzi zarazem na przeciw potrzebom, jakie stanowią przed historiografią oświatową współczesny stan i dalszy rozwój myśli andragogicznej w Polsce. Dorobek andragogiki w II Rzeczypospolitej nie stracił na aktualności, nadal może stanowić podstawę dla współczesnych badaczy zagadnień andragogicznych. Wiele myśli, poglądów i koncepcji międzywojennych andragogów przeżywa obecnie renesans. Współcześni andragodzy znajdują więc w twórczości andragogów II Rzeczypospolitej liczne uzasadnienia swych poglądów i koncepcji. Doświadczenia w kształceniu specjalistów do pracy w oświacie dorosłych mogą być pomocne w poszukiwaniu współczesnych rozwiązań w tym względzie. Dlatego książka A. Stopińskiej-Pająk zasługuje na popularyzację w szerszych kręgach czytelników: nauczycieli, dyrektorów szkół, działaczy oświatowych, historyków wychowania, pracowników nadzoru pedagogicznego, studentów kierunków pedagogicznych. Niestety, temu ostatniemu nie sprzyja niski nakład (350 egzemplarzy). Strona edytorska bez zarzutu.

W chwili obecnej, kiedy to budzi się w społeczeństwie duże zainteresowanie przeszłością, recenzowana książka może odegrać ważną rolę w uświadamianiu rangi wiedzy historyczno-pedagogicznej w edukacji narodowej.

PIOTR KOWOLIK
Katowice

NA PRZEŁOMIE.

WSPOMNIENIA NAUCZYCIELI I UCZNIÓW Z LAT 1944—1956,
wybór i oprac. Eugeniusz C. Król, Marian Walczak
Warszawa 1994 Instytut Badań Edukacyjnych.
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ss. 390.

NA PRZEŁOMIE, CZ. II:

ANTOLOGIA RELACJI NAUCZYCIELI I UCZNIÓW Z LAT 1944—1956,
wybór i oprac. Stanisław Mauersberg, Marian Walczak
Warszawa 1996, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ss. 253.

NA PRZEŁOMIE, CZ. III:

ANTOLOGIA RELACJI NAUCZYCIELI I UCZNIÓW Z LAT 1944—1956,
wybór i oprac. Stanisław Mauersberg, Marian Walczak
Warszawa 1996, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Zarząd Główny, s. 270.

Trylogia *Na przełomie* jest owocem konkursu na wspomnienia *Szkola i nauczyciele w latach 1944—1956* oraz kwestionariusza pytań — *Szkola polska lat 1944—1956 w opinii nauczycieli i uczniów*. Konkurs i ankietę zorganizował w 1990 r. Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Inicjatywa PTP spotkała się z wielkim zainteresowaniem nauczycieli i innych respondentów.

Na konkurs nadesłano 60 wspomnień nauczycieli i uczniów, z czego wybrano 19, zamieszczając je w pierwszej części trylogii.

W ankiecie wzięło udział kilkuset respondentów. Ich wypowiedzi we fragmentach podporządkowanych m.in. zagadnieniom: powojennej odbudowy i rozbudowy szkolnictwa, pracy dydaktyczno-wychowawczej, warunkom pracy nauczycielskiej, działalności organizacji wewnątrz szkoły, pozaszkolnym zajęciom młodzieży, nauczania religii w szkole oraz indoktrynacji politycznej i represjom wobec nauczycieli i uczniów (część druga i trzecia).

Każdy tom kończą notatki biograficzne o autorach zamieszczonych wspomnień i relacji, sporządzone przez Bolesława Grzesia.

Ludzie związani ze szkolnictwem i oświatą trudnych lat powojennych, w tzw. „okresie błędów i wypaczeń”, często sami prześladowani i dyskryminowani bądź naoczni świadkowie tych bezprawnych działań stanowią specyficzne źródło wiedzy o tamtych czasach. Ich wspomnienia należą do skarbnicy pamięci narodowej. Zachowanie i utrwalenie tych wspomnień i relacji pozwala młodszemu pokoleniu poznać lepiej obiektywną prawdę o szkole lat 1944—1956, działającej w okresie totalitaryzmu stalinowskiego, którego negatywne konsekwencje są wciąż jeszcze odczuwalne w patologicznych postawach części naszego społeczeństwa.

Autorzy wspomnień zamieszczonych w pierwszej części trylogii *Na przełomie* dają świadectwo wielkich zniszczeń wojennych, jakim uległo szkolnictwo polskie. Powojenna odbudowa oświaty przebiegała w bardzo trudnych warunkach. Należy przypomnieć, że w latach 1939—1945 zginęło ponad 10 tysięcy nauczycieli i pracowników naukowych, a zniszczeniu uległo ok. 60% trwałego majątku instytucji oświatowych. Wraz z odbudową postępowało tworzenie podstaw systemu komunistycznego, całkowicie uzależnionego od Rosji bolszewickiej.

Początkowo odwołano przeprowadzenie w szkolnictwie poważniejszych zmian o charakterze strukturalno-programowym, zdając sobie sprawę z ich niepopularności. Organizowano ogólnonarodowy wysiłek na rzecz odbudowy oświaty, realizowano idee bezpłatnego szkolnictwa i demokratycznego dostępu do szkół wszystkich szczebli.

Sytuacja zaczęła się zmieniać od jesieni 1947 r., kiedy władze komunistyczne poczuły się pewniej po wygranych — dzięki fałszerstwu — wyborach parlamentarnych. Wzmogły się naciski polityczne Moskwy, domagające się zakończenia okresu przejściowego i przyspieszenia przemian socjalistycznych w krajach „demokracji ludowej”.

Szkola stała się obszarem wzmózonego zainteresowania aparatu przemocy. Na fali prześladowań i w atmosferze ogólnego zastraszenia odeszło z zawodu nauczycielskiego wielu doświadczonych pedagogów, wykształconych w okresie międzywojennym i biorących udział w tajnym nauczaniu w latach okupacji hitlerowskiej. Ich miejsce zajęli nowi ludzie, niektórzy po ukończonych pospiesznie kursach, nadrabiający brak kwalifikacji nadgorliwością i służalczym wypełnianiem nakazów i instrukcji władzy zwierzchniej. W trudniejszej sytuacji znalazły się te szkoły, gdzie nastąpił rozpad solidarności zespołów nauczycielskich, a kierownicy i poszczególni, choć nieliczni, nauczyciele dali się zastraszyć aktywistom partyjnym i funkcjonariuszom UB.

Pod tym względem najlepsze warunki pracy były w szkołach wiejskich, położonych na uboczu. Tam „przemiany rewolucyjne” dotarły w formie złagodzonej. Natomiast w szkołach średnich wzrosły wpływy ztempowców, uzależnionych od sekretarza miejscowej komórki PZPR. Wielu nauczycieli przeżywało tragedię wewnętrznego rozdarcia między poczuciem powinności pedagoga a koniecznością udziału w propagandowych kłamstwach i wypełnianiu absurdalnych zarządzeń ówczesnej władzy. Dylematy te wycisnęły piętno w sumieniach nauczycieli, o czym we wspomnieniach drukowanych w pierwszym tomie wielu z nich z bólem pisze.

Autorzy relacji zawartych w tomie drugim i trzecim wspominają, jak po zakończeniu działań wojennych trzeba było często zaczynać naukę w salach bez ławek, przy zupełnym braku podręczników, zeszytów, map i innych niezbędnych pomocy. Wiele ocalałych budynków szkolnych zajęło wojsko i instytucje cywilne. Przydzielone szkołom lokale zastępcze nie nadawały się do zajęć dydaktycznych. W miastach szkoły były przepelnione, a nauka odbywała się na dwie lub trzy zmiany. Na wsiach brak nauczycieli zmuszał do powszechnie stosowanego nauczania w klasach łączonych. Nauczyciele, choć bardzo źle wynagradzani i często przez nową władzę komunistyczną prześladowani za swoje przekonania polityczne i działalność niepodległościową, angażowali się jednak ofiarnie w odbudowę powojennego szkolnictwa.

W relacjach wiele miejsca zajmują wspomnienia uczniów o swoich nauczycielach, a także nauczycieli o kolegach, przede wszystkim pełniących funkcje kierowników i dyrektorów szkół. W pamięci respondentów zapisali się pozytywnie zwłaszcza ci nauczyciele, którzy wykształcenie zdobywali w latach międzywojennych. W szkole, gdzie pracowali, ceniono ich wiedzę, pracowitość, dobroć, doświadczenie pedagogiczne, patriotyzm i przywiązanie do ogólnoludzkich, ponadczasowych wartości.

W miarę upływu lat wzmogły się naciski polityczne na szkołę. Rady pedagogiczne stały się miejscem rozpraw z nieposłusznymi nauczycielami i okazją do przydzielania tzw. zadań społecznych takich jak skup zboża, ziemniaków, żywea, ściąganie podatków, przymuszanie chłopów do zakładania spółdzielni produkcyjnych czy też podejmowania uroczystych, w istocie dość groteskowych, zobowiązań dla uczczenia corocznej rocznicy rewolucji październikowej lub święta pracy 1 maja. Posiedzenia takich rad pedagogicznych są bardzo źle wspomniane. Podobnie oceniane jest zmuszanie nauczycieli do udziału w wiecach i zebraniach, w „przedownictwie pracy” i agitacji politycznej w środowisku. Chociaż wielu nauczycieli brało w tym udział z musu, bez żadnego przekonania, to jednak ten rodzaj działalności budził do nich niechęć ze strony rodziców. Prawdziwym szacunkiem otaczano tych nauczycieli, którzy nie ulegli naciskom władz i pozostali wierni wyznawanym zasadom.

Stosunek do partii politycznych działających wówczas na terenie szkoły był na ogół niechętny, a do „gorliwców partyjnych” wręcz wrogi. Jako mniejsze zło traktowano przynależność do Polskiej Partii Socjalistycznej, a szacunkiem otaczano działaczy krótkotrwałego Mikołajczykowskiego PSL.

Z oburzeniem pisze się o uwłaczającej godności ludzkiej presji politycznej wywieranej na nauczycieli przez władze partyjne oraz brutalnym zmuszaniu do wstępowania w szeregi PZPR pod groźbą utraty stanowiska. W tej sytuacji najczęstszym motywem tzw. „upartyjnienia” szkoły była chęć uniknięcia kłopotów zawodowych i zapewnienie sobie „świętego spokoju”. Kierownicy szkół

i nauczyciele pozorowali często pseudoaktywność, by zadowolić czynniki oświatowe i partyjne wyższej instancji.

Związek Harcerstwa Polskiego, kiedy kontynuował przedwojenne tradycje, miał szerokie uznanie i poparcie społeczne. Gdy jednak harcerstwo podporządkowano Związkowi Młodzieży Polskiej i zmuszono je do przyjmowania wzorów sowieckich organizacji pionierskich, całkowicie straciło zaufanie i prestiż wśród młodzieży.

Związek Młodzieży Polskiej jest wspominany jako organizacja skompromitowana. Pamiętnikarze powszechnie zarzucają zetempowcom dążenie do objęcia władzy nie tylko nad zespołami uczniowskimi, ale także nad kierownictwem szkoły i radami pedagogicznymi. Wielu respondentów oskarża członków ZMP o dwulicowość, obłudę, dążenie do uzyskania niezasłużonych przywilejów, politykierstwo, zarozumiałstwo, głupotę, bezbożność i donosicielstwo powodujące represje służb bezpieczeństwa w stosunku do nielojalnych nauczycieli, rodziców i uczniów.

Wyjątkową niechęć budziło szkolenie ideologiczne narzucone wszystkim nauczycielom od końca 1949 r. Do tej działalności zobowiązano Związek Nauczycielstwa Polskiego, który wskutek tego bardzo stracił na popularności. Narzucone szkolenie zmierzało do unicestwienia dorobku pedagogiki polskiej i całkowitego uzależnienia wychowania i szkolnictwa od pedagogiki sowieckiej. Powszechnie obowiązujące stało się studiowanie „socjalizmu naukowego”. Zazwyczaj jednak zwyciężał zdrowy rozsądek i „szkolenia” nie były przez ogół nauczycieli traktowane zbyt poważnie. Z kolei nauczyciele indoktrynowali swych uczniów w takim stopniu, w jakim czuli się do tego przymuszeni.

Lekcje religii w szkole są wspominane na ogół życzliwie. Księża katecheci pozostawili po sobie dobre wspomnienia, a wielu z nich wywarło trwały wpływ wychowawczy. Respondenci przytaczają działania władz oświatowych zmierzające do usunięcia religii ze szkół. Porozumienie między rządem a episkopatem w kwietniu 1950 r. utrzymywało naukę religii w szkołach, mszę świętą na rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, trzy dni wolne na rekolekcje oraz modlitwę na rozpoczęcie i zakończenie lekcji. Jednakże już od jesieni tego roku rozpoczęło się zwalnianie księży prefektów. Pretekstem była najczęściej odmowa podpisania zorganizowanego przez komunistów pokojowego apelu sztokholmskiego. Podstępne usuwanie religii ze szkół odbywało się także drogą przemianowania szkół państwowych na bezwyznaniowe szkoły Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Zlikwidowano wspólne modlitwy przed i po lekcjach. Aby uniemożliwić uczęszczanie do kościoła, urządzano w dniach świątecznych i przeznaczonych na rekolekcje wielkopostne obowiązkowe imprezy szkolne i sportowe. Dopelnieniem ateizacji szkoły stała się akcja usuwania krzyży z sal szkolnych. Aby nie wywoływać konfliktów i protestów, zwykle zdejmowano je skrycie, przeważnie w czasie wakacyjnych remontów. Akcja ta łączyła się często z szykanami i aresztowaniami księży pod różnymi zarzutami, włącznie z oskarżaniem o szpiegostwo na rzecz mocarstw zachodnich i Watykanu.

We wspomnieniach znajdujemy ponure informacje o represjach służby bezpieczeństwa wobec nauczycieli i uczniów. Przeczytać tu można o skrytych zabójstwach nauczycieli i uczniów związanych z podziemnymi organizacjami, o różnych prześladowaniach, takich jak przesłuchania często połączone z torturami, aresztowania, zwolnienia z pracy, a nawet deportacje do Związku Sowieckiego byłych członków organizacji Wolność i Niezawisłość, Armii Krajowej i innych. Działające tuż po wojnie w wielu szkołach organizacje niepodległościowe były — w wyniku donosicielstwa i wyreżyserowanej prowokacji — zazwyczaj szybko likwidowane przez służby bezpieczeństwa. Nawet blahe czyny, jak pobrudzenie farbą i atramentem portretu Stalina „ojca narodów”, wyklucie mu oczu na fotografii, a tym bardziej rozrzucanie ulotek bądź wypisywanie hasel o „wrogiej treści” pociągaly za sobą groźne śledztwa z konsekwentnie stosowanymi karami, łącznie z wydalaniem ze szkoły. Penetrację służb bezpieczeństwa w szkołach średnich ułatwiali aktywiści ZMP.

Respondenci najlepiej wspominają owoce kontakty szkoły z rodzicami po zakończeniu działań wojennych. Później w latach stalinizmu więź szkoły z rodzicami uległa wydatnemu osłabieniu, przede wszystkim wskutek politycznej indoktrynacji w szkole i odchodzenia od wychowania religijnego. Rodzice darzyli jednak szacunkiem tych nauczycieli, którzy rzetelnie wypełniali swoje powołanie. Natomiast powszechnie lekceważono nauczycieli-aktywistów, zaniedbujących pracę dydaktyczną i oddanych propagandzie politycznej.

Reprezentanci władz oświatowych — inspektorzy i wizytatorzy z pierwszych lat powojennych są wspomniani z szacunkiem jako wytrawni znawcy zagadnień pedagogicznych i oświatowych. Z upływem lat oceny te zmieniły się na gorsze, gdy w wyniku represji doświadczonych pedagogów administracji szkolnej zwalniano, mianując na ich miejsce nowych ludzi, którzy często zamiast umiejętności fachowych mieli legitymacje partyjne.

W recenzji zasygnalizowałem tylko niektóre kwestie poruszone w trylogii wspomnień *Na przełomie*. Ich problematyka jest bogata i różnorodna. Każdy czytelnik zainteresowany najnowszymi dziejami szkoły polskiej znajdzie tu wiele informacji, nieosiągalnych z innych źródeł. Skąd bowiem, jeśli nie z pamiętników i wspomnień, czerpać można wiedzę o atmosferze wychowawczej ówczesnych szkół, o mentalności i postępowaniu nauczycieli, o rzeczywistej realizacji programów nauczania i wytycznych władz?

Oczywiście, pamiętników i wspomnień nie można traktować jako jedynych i najbardziej wiarygodnych źródeł, są one bowiem obciążone z natury rzeczy subiektywizmem, nierzadko tendencyjnością i pomyłkami wynikającymi z niedoskonałości ludzkiej pamięci. Dlatego konieczne jest konfrontowanie różnych relacji a także interpretowanie ich za pomocą literatury fachowej i innych źródeł. Dziś źródła te stają się coraz szerzej dostępne dla badaczy, więc z zadowoleniem trzeba przyjąć zapowiedź Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego opracowania i wydania antologii tekstów źródłowych odkrywających mechanizmy polityki oświatowej i przemian szkolnictwa polskiego w latach 1945—1956.

MARIA J. ŻMICHROWSKA
Olsztyn

Tadeusz Jan Łopuszański i dzieło jego życia, praca zbiorowa. Warszawa-Rydzyna 1995, ss. 101.

Niewiele szkół zapisało się na trwale w historii oświaty w skali ogólnopolskiej. Obok krakowskiej Szkoły Nowodworskiego, Gimnazjów w Gdańsku i Toruniu, Liceum Warszawskiego i Krzemienieckiego, Szkoły Chyrowskiej, Gimnazjum Sióstr Urszulanek w świadomości części Polaków istnieje po dziś dzień Gimnazjum i Liceum im. Sulkowskich w Rydzynie. Szczególny okres w działalności szkoły przypadł na lata 1928—1930, kiedy to jej dyrektorem został były minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tadeusz Jan Łopuszański. Był on zdania, iż „szkoła średnia ogólnokształcąca obejmująca okres dojrzewania młodzieży buduje zręby psychiki warstwy inteligentnej. W warunkach normalnych najważniejszą jej funkcją jest przekazywanie młodzieży duchownego dorobku poprzednich pokoleń...”^{*}.

Jednakże — jak twierdził były minister — w życiu społecznym zdarzają się takie sytuacje, kiedy to najważniejsze zadanie musi ustąpić miejsca realizacji innych równie ważnych funkcji. „Zdarza się to wtedy, gdy pokolenie dojrzałe walczy o zasadniczą przebudowę życia, o poprowadzenie narodu ku nowym celom, i nie mogąc samo dokonać dzieła, chce wychować młodzież na kontynuatorów swej walki i uzdolnić ją do urzeczywistnienia nie osiągniętych przez siebie celów”.

Omawiana publikacja składa się z wstępu pióra twórcy gimnazjum rydzynskiego oraz fragmentu autorstwa dr. A. Zajkiewicza, w którym omówiono dzieło Łopuszańskiego. Przy opracowaniu tej części wiele informacji wnieśli byli Rydzyniacy. W publikacji zamieszczono też fragment wydanej w 1937 r. w Rydzynie pracy Łopuszańskiego dotyczącej działalności szkoły. Ukazano również próby kontynuacji idei szkoły rydzynskiej, zaprezentowano fundacje Sulkowskich i Łopuszańskiego oraz fundatorów i donatorów. Oddzielną część stanowi wiedza o pedagogach gimnazjum — tych zmarłych śmiercią naturalną, jak i wykaz poległych, zamordowanych i zaginionych w czasie II wojny światowej. Znakomitym uzupełnieniem tej niewielkiej książeczki, podkreślającym profesjonalizm jej autorów, jest lista przedwojennych i powojennych wydawnictw o gimnazjum.

Aleksander Lewin, *Gdy nadchodził kres... Ostatnie lata życia Janusza Korczaka*, Warszawa 1996, ss. 182.

Janusz Korczak jest już dziś niewątpliwie postacią legendarną, opisywaną wiele razy, postacią, której życiorys stał się kanwą kilku filmów, osobistością znaną całemu cywilizowanemu światu.

^{*} Cytaty załączono z książki T. Łopuszańskiego, *Rydzyna, Gimnazjum im. Sulkowskich (1928—1936)*, Rydzyna 1937, ss. 219.

Jednak tak jak każdy z nas, Korczak miał różnego rodzaju rozterki, marzenia, iluzje, którym przyświecał tylko jeden cel: dobro dziecka — niezależnie od sytuacji politycznej, zasobów ekonomicznych, pochodzenia, poziomu wiedzy i innych elementów określających gatunek ludzki. Wymagający wobec siebie, potrafił dla dobra najmłodszych w sposób bezwzględny żądać pomocy od instytucji charytatywnych. Sytuacja korczakowskiego Domu Sierot w okupowanej Warszawie była tragiczna. Ciągłe kłopoty ekonomiczne, ciasnota pomieszczeń getta sprzyjająca rozpowszechnianiu się chorób, oszczędności w racjach żywnościowych, to elementy codziennego okupacyjnego życia. W książce Lewina szczególnie uważnie ukazano egzystencję Korczaka i jego zmagania o ratunek dziecka w warunkach najstraszliwszej okupacji hitlerowskiej. Szczególnie ważny okazał się czas istnienia Domu Sierot na terenie warszawskiego getta.

Korczak u kresu swoich dni był uwikłany nie tylko w zapewnienie osieroconym dzieciom maksymalnej opieki, takiej jaka charakteryzowała prowadzoną przez niego placówkę przed wybuchem wojny, ale również w spory i problemy dorosłych mieszkańców warszawskiego getta. Mimo przeczuć zbliżającej się hekatomby Korczak do końca angażował siebie i innych do prac opiekuńczych wobec potrzebujących.

Książka Lewina oprócz warstwy faktograficznej zawiera również teoretyczne rozważania o wychowaniu i stosunkach między dziećmi a dorosłymi. O Korczaku Lewin napisał: „Spośród wielu dróg, jakie miał do wyboru, wybrał drogę najtrudniejszą, a może nawet nieco utopijną, chciał naprawiać świat, reformując wychowanie dzieci, doskonaląc gatunek ludzki. Okazało się jednak, że świat jest silniejszy od niego, od jego pomysłów na życie” (s. 140).

HANNA MARKIEWICZ