

1-2

**PRZEGLĄD
HISTORYCZNO
OŚWIATOWY**

WARSZAWA 1992 ROK XXXV 1—2 (135—136)

W numerze:

Polska myśl pedagogiczna pod zaborami: rosyjskim i pruskim

OSSOLINEUM

W poprzednim numerze

FRANCISZEK JANUSZEK: Polityka oświatowa ZSRR na okupowanych terenach wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939—1941 (na przykładzie województwa białostockiego)



BOLESŁAW POTYRAŁA: Środowisko nauczycielskie w Polsce w pierwszym powojennym dziesięcioleciu

W następnym numerze

CZESŁAW MAJOREK: Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772—1918)



MARIAN WALCZAK: Szkolnictwo ukraińskie w Generalnym Gubernatorstwie (1939—1945)

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania

Rok XXXV 1—2 (135—136) 1992

WROCLAW · WARSZAWA · KRAKÓW
ZAKŁAD NARODOWY IM. OSSOLIŃSKICH
WYDAWNICTWO POLSKIEJ AKADEMII NAUK

1992

RADA REDAKCYJNA

RENATA DUTKOWA, JÓZEF KRASUCKI, LECH MOKRZECKI, RYSZARD
ORŁOWSKI, KAROL POZNAŃSKI, JAN ZACIURA

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)
STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO, KAMILLA MROZOWSKA,
TADEUSZ W. NOWACKI

SEKRETARZ REDAKCJI

WIEŚLAW THEISS

REDAKTOR WYDAWNICTWA

KAROLINA HANSEN

SPIS TREŚCI

Stanisław Michalski (1928—1990) — oprac. MARIAN WALCZAK	5
---	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

KAROL POZNANSKI: Polska myśl pedagogiczna pod zaborem rosyjskim — do powstania styczniowego (1795—1863)	9
STANISŁAW GAWLIK: Myśl pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem pruskim	33

SYLWETKI

Feliks W. Araszkiewicz 1933—1987. — oprac. HENRYK POROŻYŃSKI	61
--	----

MATERIAŁY

TOMASZ DEMIDOWICZ: Rada Wychowania Publicznego jako „główna zwierzchność szkolna” w Królestwie Polskim (1833—1839/40)	67
---	----

KRONIKA

Fryderyk A.W. Diesterweg (1790—1866). Sesja naukowa w Berlinie (29—31 X 1990) — oprac. JAN HELLWIG	82
--	----

RECENZJE

Mieczysław Adamezyk, Edukacja a awans społeczny plebejuszy (1764—1848) — oprac. RENATA DUTKOWA	84
Ryszard Terlecki, Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii — oprac. JADWIGA SUTYŁA	87
Wiesław Theiss, Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919—1923 — oprac. HANNA MARKIEWICZOWA	90

NOTY

Tadeusz Radzik, Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej; Franciszek Pilarezyk, Elementarze polskie, cz. II: Materiały bibliograficzne; Zeszyty Naukowe Muzeum Wsi Radomskiej, red. Stanisław Zieliński; Pochylone nad człowiekiem. Z dziejów Warszawskiej Szkoły Pielegniarstwa (1921—1945) — oprac. WIESŁAW THEISS	93
---	----

STANISŁAW MICHAŁSKI (1928—1990), PROFESOR UNIWERSYTETU
IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU,
HISTORYK WYCHOWANIA



Urodził się 13 lutego 1928 r. w Lutocinie pow. sierpecki, woj. warszawskie w rodzinie rolniczej. Naukę w szkole powszechnej rozpoczął w 1934 r., by ukończyć ją w ramach tajnego kompletu w okresie okupacji niemieckiej w Generalnym Gubernatorstwie. Na poziomie średnim kształcił się w latach 1945—1949 w Gimnazjum Ogólnokształcącym w Rypinie i w Liceum Pedagogicznym w Płocku.

Edukację wyższą rozpoczął jesienią 1949 r. w uniwersytecie poznańskim, studiując równocześnie pedagogikę i nauki społeczne. Studia w zakresie nauk społecznych (pierwszy stopień) ukończył w 1952 r., natomiast magisterium z pedagogiki uzyskał w czerwcu 1953 r.

Od 1953 r. rozpoczął karierę naukową podejmując pracę jako asystent w katedrze pedagogiki uniwersytetu poznańskiego. W latach 1954—1958 koncentrował się na przygotowaniu materiałów źródłowych i opracowaniu tematu dysertacji doktorskiej pt. „Szkolnictwo powszechne w okresie międzywojennym”, co uwieńczyło zostało doktoratem w końcu 1958 r.

W dalszym ciągu pracy nad sobą przystąpił do przygotowania rozprawy habilitacyjnej, której tematem było „Szkolnictwo i oświata rolnicza w Wielkopolsce w okresie międzywojennym”. Przewód habilitacyjny wszczęty przez Radę Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Adama Mickiewicza został zakończony w maju 1963 r. Tytuł profesora nadzwyczajnego uzyskał w 1970 r., a profesora zwyczajnego pięć lat później, w 1988 r. kandydował w Wydziale I Nauk Społecznych i Humanistycznych PAN na członka korespondenta Polskiej Akademii Nauk.

Po doktoracie, w roku akademickim 1958/59, kiedy to reaktywowano studia pedagogiczne, rozpoczął zajęcia z historii wychowania, zaś po habilitacji i uzyskaniu stopnia naukowego docenta otrzymał kierownictwo

Zakładu Historii Wychowania w Katedrze Pedagogiki UAM, którą to funkcję spełniał do śmierci, tj. do 9 grudnia 1990 r.

Od lat sześćdziesiątych studia pedagogiczne w UAM uległy znacznej rozbudowie w sensie liczby studentów, bazy dydaktycznej i kadry naukowej. Pracy dydaktycznej ze studentami poświęcał Profesor Michałski dużo czasu i szczególnej uwagi, nie tylko poprzez wykłady, ale także seminaria magisterskie i doktorskie, których owocem były promocje około 600 magistrów i 24 doktorów nauk pedagogicznych w specjalności historia wychowania. Uczestniczył także w procesach kształcenia i awansowania kadry naukowej, recenzując ponad 30 prac doktorskich, oceniając dorobek naukowy i prace 22 kandydatów do stopnia doktora habilitowanego oraz opiniując wyniki pracy twórczej 10 osób w postępowaniach związanych z nadawaniem tytułu profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego.

Z głębokim oddaniem i zamiłowaniem prowadził Profesor Michałski działalność naukowo-badawczą. Przedmiotem Jego zamiłowań było kilka ważnych problemów badawczych:

- dzieje polskiej myśli pedagogicznej i jej wybitni przedstawiciele,
- historia oświaty rolniczej i edukacja młodzieży wiejskiej,
- nauczycielskie związki zawodowe i problem kształcenia nauczycieli,
- metodologia historii wychowania.

Badania naukowe prowadził z własnej inicjatywy w ramach uniwersytetu, włączając do tej pracy grono współpracowników, poza tym uczestniczył w centralnych problemach badawczych jako koordynator II stopnia, których efektem było kilka prac zwartych. Jego dorobek publikacyjny to 17 księzek o charakterze monograficznym, 8 prac zbiorowych pod Jego redakcją i 200 studiów, rozpraw i artykułów.

Profesor Michałski przywiązywał dużą wagę do kontaktów z innymi ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą, w czym często uczestniczyli pracownicy naukowcy Zakładu, którym kierował. Przypomnieć tu chociaż należy bliską i żywą współpracę Profesora i Jego współpracowników z Instytutem Oświaty, Nauki i Techniki PAN w Warszawie i z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Bydgoszczy oraz bezpośrednie kontakty z odpowiednimi ośrodkami naukowymi w Europie. Kontakty te owocowały m.in. wspólnymi badaniami, wydawnictwami, dyskusjami na kongresach i sympozjach, udziałem w redakcjach międzynarodowych periodyków naukowych itd.

Profesor S. Michałski, oprócz kierowania Zakładem Historii Wychowania, pełnił szereg funkcji dodatkowych, m.in. kierownika Wyższego Studium Nauczycielskiego UAM (od 1969 r.) i zastępcy rektora do spraw WSN, a także prorektora uniwersytetu (1972—1975) i wicedyrektora do spraw naukowych w Instytucie Pedagogiki UAM (1972—1978). Ponadto żywo interesował się i uczestniczył w pracy społecznej i popularyzacji nauki. W organizacjach społecznych, z którymi współpracował (Związek

Nauczycielstwa Polskiego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej), wygłosił szereg wykładów i referatów, uczestniczył w działalności merytorycznej i organizacyjnej. Przez kilka lat przewodniczył Komisji Historycznej Zarządu Okręgu ZNP w Poznaniu, był członkiem Prezydium Głównej Komisji Historycznej ZNP, z której inicjatywy prowadził zespół badawczy nad historią zawodowego ruchu nauczycielskiego w Polsce.

W ramach Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którego w latach 1977—1981 był przewodniczącym, kierował badaniami dziejów tajnego nauczania w Wielkopolsce. Po powstaniu w 1981 r. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego został wybrany w skład jego Zarządu Głównego i doprowadził do utworzenia w Poznaniu Oddziału PTP, do którego przystąpili członkowie ówczesnego Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

W latach 1966—1971 kierował działalnością Rady Naukowej Ośrodka Metodycznego Szkolnictwa Rolniczego w Poznaniu i przez wiele lat współpracował z Narodowym Muzeum Rolnictwa w Szreniawie, gdzie przewodniczył komitetowi redakcyjnemu wydawnictw tego Muzeum. Ponadto przez długie lata współpracował jako autor i członek komitetu redakcyjnego z „Przeglądem Historyczno-Oświatowym” oraz był członkiem komitetu redakcyjnego „Monografii z Dziejów Oświaty”.

Profesor Stanisław Michałski dał się poznać w całym kraju i poza nim jako wybitny znawca historii wychowania i dziejów najnowszych oświaty w Polsce oraz jako doświadczony, sprawny organizator nauki. Jego publikacje i działalność popularyzatorska stanowią istotny wkład w tę dziedzinę wiedzy. Na podkreślenie zasługuje Jego duży udział w kształceniu młodej kadry naukowej, dla której Jego życzliwość wyrażała się działaniem wspomagającym w okresie startu naukowego, a także w stwarzaniu możliwości publikacyjnych i kontaktu ze światem naukowym.

MARIAN WALCZAK
Warszawa

PUBLIKACJE KSIĄŻKOWE PROFESORA STANISŁAWA
MICHALSKIEGO

- O szkołę wolną*, Warszawa 1959, ss. 170.
- Szkolnictwo powszechne i zakłady kształcenia nauczycieli w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*, Poznań 1962, ss. 214.
- Szkolnictwo i oświata rolnicza w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*, Poznań 1963, ss. 253.
- Pozaszkolne kształcenie rolnicze w Polsce Ludowej. Na przykładzie województwa poznańskiego*, Poznań 1965, ss. 265; wyd. 2, Poznań 1967, ss. 277.
- Stanisława Karpowicza myśl społeczna i pedagogiczna*, Warszawa 1968, ss. 318.
- Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968, ss. 240.
- Tajne nauczanie w Wielkopolsce w okresie okupacji hitlerowskiej*, Poznań 1968, ss. 144.
- Szkola rolnicza w środowisku*, Warszawa 1969, ss. 170.
- Spoleczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempolowskiej*, Warszawa 1973, ss. 326.
- Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań 1974, ss. 123.
- Karpowicz*, Warszawa 1979, ss. 191, Wiedza Powszechna, Seria „Myśli i Ludzie”.
- Szkola rolnicza w środowisku*, Warszawa 1979, ss. 232.
- Filozoficzne i pedagogiczne poglądy Stefana Rudniańskiego*, Warszawa 1980, ss. 346 (współautor Seweryn Dziamski).
- Wiedza rolnicza w walce o postęp na wsi. Rzecz o Jadwidze Dziubińskiej*, Warszawa—Poznań 1981, ss. 131.
- Antoni Bolesław Dobrowolski prekursor nowoczesnej edukacji*, Warszawa—Poznań 1984, ss. 198.
- Koncepcja systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, ss. 296.
- Idealy wychowawcze wiciarzy*, Warszawa 1989, ss. 416.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXV, 1992, nr 1—2 (135—136)
Indeksu 37179/37003

KAROL POZNANSKI
Warszawa

POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA POD ZABOREM ROSYJSKIM — DO POWSTANIA STYCZNIOWEGO (1795—1863)

W szkicu tym nie ma miejsca na szersze omówienie poglądów pedagogicznych i godnych uwagi przedsięwzięć oświatowo-wychowawczych ważniejszych przedstawicieli tej formy działalności w odniesieniu do zaboru rosyjskiego, tzn. Litwy, Rusi i Królestwa Polskiego¹. Syntetyczne ujęcie tej problematyki odnaleźć możemy w starszych i nowszych podręcznikach historii wychowania (S. Kota, S. Wołoszyna, Ł. Kurdybachy — red.), w tomach III i IV *Historii nauki polskiej* pod red. B. Suchodolskiego oraz w pracach W. Bobkowskiej, J. Dobrzańskiego, R. Gerbera, J. Kucharzewskiego, M. Manteufflowej, J. Miąso, E. Podgórskiej i innych. Zamierzeniem moim jest zarysowanie jedynie stanu badań pod tą problematyką i położenie akcentu na tych kwestiach, które nie wzbudziły dotąd żywszego zainteresowania badawczego historyków wychowania.

Przez myśl pedagogiczną rozumiem tu nie tylko wypowiedane poglądy na temat oświaty i wychowania w postaci traktatów, teorii i systemowych doktryn. Termin ten ujmuję szerzej. Mówiąc o myśli pedagogicznej biorę pod uwagę nie tylko tzw. teorię, ale również praktykę jako wyraz określonej koncepcji, doktryny lub planów, gruntownie prze-myślanych zamierzeń edukacyjnych, które znalazły wyraz w postaci ustaw, instrukcji, zarządzeń albo też treści i programów kształcenia.

Z uwagi na to, że Rosja zupełnie inaczej traktowała ziemie dawnej Rzeczypospolitej włączone do cesarstwa w wyniku trzech kolejnych rozbiorów, a inaczej ziemie Królestwa Polskiego, utworzonego na obszarach znacznie okrojonego, byłego Księstwa Warszawskiego, trzeba więc uwzględnić tę swoistość także w odniesieniu do myśli pedagogicznej.

¹ Artykuł ten jest skróconą wersją referatu przygotowanego z inicjatywy ś.p. Stanisława Michalskiego na sesję naukową poświęconą XX rocznicy powstania WSP w Bydgoszczy.

LITWA I ZIEMIE RUSKIE

Na ziemiach zagarniętych przez Rosję w pierwszym rozbiore Polski istniały jedynie nieliczne szkoły zakonne, głównie jezuickie, które mimo kasaty tego zakonu działały według dawnych zasad i reguł dając miejscowej szlachcie możliwość kształcenia swych synów według programów opartych na łacinie i tzw. klasycznych humaniorach, wspartych duchem tradycyjnej pobożności oraz wiernopoddaną lojalnością wobec cesarskiego tronu.

Natomiast na olbrzymich terenach Litwy i Rusi, wchłoniętych przez Rosję w drugim i trzecim rozbiore, działały dosyć prężnie szkoły świeckie i zakonne zreformowane już przez Komisję Edukacji Narodowej. Stosunek Katarzyny II do tych szkół był wyraźnie wrogi. Traktowała je jako niebezpieczne ośrodki wybujałego liberalizmu. Nie więc dziwnego, że część ich zamknięto, a inne oddano w ręce zakonów i poddano ścisłemu dozorowi policyjnemu. W Szkole Głównej b. Wielkiego Księstwa Litewskiego w Wilnie zawieszono wykłady i skonfiskowano fundusze edukacyjne czerpane z dóbr pojezuickich. General-gubernator Mikołaj Repnin otrzymał od cesarzowej zalecenie roztoczenia szczególnej czujności nad „tworami” Komisji Edukacyjnej ze względu na panujący w nich szkodliwy kierunek wychowania oparty „na zasadach burzliwych nowszego francuskiego mędrkowania”. „Jak wiadomo — pisała — Akademia Wileńska, szczególnie zaś szkoły pijarów, zarażały młodzież przeciwnym Bogu i zgubnym dla całego rodzaju ludzkiego wpływem, toteż z największą przenikliwością należy zbadać te szkodliwe szkoły, a wpływające z nich zło w samym źródle wykryć i wykorzeńić, do czego wszelkich starań i sposobów winieneś Pan używać”².

Dyrektywy Katarzyny II na szczęście nie obowiązywały długo. Już w listopadzie 1796 r. nowym carem został Paweł I, który wcale nie zamierzał kontynuować polityki swojej matki. W kilka miesięcy później rektor, Marcin Poczobut, uzyskał jego zgodę na uruchomienie uniwersytetu, ale z wyraźnie okrojoną autonomią i bez władzy zwierzchniej nad innymi, niżej zorganizowanymi szkołami. Nowymrektorem został pijar Hieronim Strojnowski, co przekreśliło zamiar jezuitów przejęcia zwierzchnictwa nad tą uczelnią.

Po wstąpieniu na tron w 1801 r. cara Aleksandra I, sytuacja polskiego szkolnictwa na Litwie i Rusi uległa wyraźnej poprawie. Młody car, dążąc do urządzenia państwa na nowoczesnych i bardziej liberalnych zasadach, chciał pozyskać dla swoich planów Polaków. W najbliższym jego otoczeniu znaleźli się młodzi, wybitni przedstawiciele polskiej arystokracji: ks. Adam Jerzy Czartoryski i Seweryn hr. Potocki. Kiedy w nowokreowanym ministerstwie oświecenia publicznego utworzono w 1804 r.

² S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, Lwów 1934, s. 223—224.

Komisję Szkolną, obydwaj powołani zostali na jej członków. Sięgając do wzorów i doświadczeń Komisji Edukacji Narodowej — całą Rosję podzielono na 6 okręgów szkolnych, w których zarząd, nadzór i piecza nad całym szkolnictwem oznaczonego terytorium należała do uniwersytetu. Obywatelski nadzór nad całokształtem jego działalności miał z kolei sprawować kurator okręgu szkolnego, podporządkowany bezpośrednio ministrowi oświecenia publicznego.

Kuratorię Wileńską, obejmującą wszystkie ziemie dawnej Rzeczypospolitej zagarnięte w I, II i III rozbiórce przez Rosję, otrzymał ks. Adam Czartoryski, a Kuratorię Charkowską, obejmującą zadnieprzańską Ukrainę — hr. S. Potocki. W tych warunkach przez okres kilkudziesięciu lat, bo w zasadzie aż do wybuchu powstania listopadowego, mogła rozwijać się polska myśl pedagogiczna skupiona głównie wokół Uniwersytetu Wileńskiego jako centrum życia naukowego i oświatowego Litwy i Rusi.

Struktura tego okresu nie była oczywiście jednolita. Carat z upływem lat, zwłaszcza po zwycięstwie nad Napoleonem, coraz wyraźniej zmierzał do wykorzystania szkolnictwa jako instrumentu mającego ułatwić integrację rozrastającego się imperium, przez upowszechnienie na podbitych terenach języka rosyjskiego jako państwowego i wychowanie młodzieży w duchu wiernopoddańczych uczuć do panującego monarchy i ustalonego przez niego porządku społecznego. W tym kontekście zaczęto ograniczać utrzymujące się dotąd więzi szkolnictwa z polską nauką, oświatą i kulturą.

Pierwszym posunięciem, które było wyrazem nowych tendencji, było oderwanie od Okręgu Szkolnego Wileńskiego w 1812 r. jezuickiej Akademii Połockiej i szkół Białej Rusi. W dwa lata później car podpisał ustawę o wprowadzeniu nauki języka rosyjskiego do wszystkich szkół Okręgu Wileńskiego. W 1818 r. odłączono od niego gubernię kijowską i całkowicie zrusyfikowano tamtejsze gimnazjum. Wreszcie w 1823 r., po wykryciu w Uniwersytecie Wileńskim tajnych związków młodzieży, car powołał na kuratora Mikołaja Nowosilcowa i rozpoczęła się otwarta wojna rosyjskiej reakcji z wszelkimi przejawami polskiego patriotyzmu i przywiązania do narodowych tradycji.

Cheąc ograniczyć wpływ Uniwersytetu Wileńskiego na kierunek oświaty i wychowania, wyjęto spod jego nadzoru w 1824 r. gubernie witebską i mohylewską, a w 1829 r. gubernię mińską — wprowadzając wszędzie na tych terenach do szkół naukę w języku rosyjskim. Szczególnie ostre represje przeciwko wszystkiemu, co polskie, nastąpiły po upadku powstania listopadowego. W 1831 r. odłączono od Okręgu Szkolnego Wileńskiego gubernie podolską i wołyńską. W kilka miesięcy później, 1 maja 1832 r., z polecenia cara Mikołaja I zamknięto Wileński Uniwersytet. Pewne jego szczątki w postaci Akademii Duchownej i Akademii Medyko-Chirurgicznej przetrwały wprawdzie jeszcze 10 lat, ale

nie oddziaływały ani na teorię, ani na praktykę pedagogiczną Litwy i Rusi.

Myśl pedagogiczna tej części zaboru rosyjskiego rozwijała się prężniej jedynie w pierwszym dwudziestolecu XIX w. Na te lata przypadają w zakresie organizacji szkolnictwa i wychowania pełne inwencji twórczej prace kuratora ks. Adama Czartoryskiego, wizytatora szkół Tadeusza Czackiego i współpracującego z nim Hugona Kollątaja, kolejnych rektorów Uniwersytetu Wileńskiego Hieronima Strojnowskiego i Jana Śniadeckiego oraz liczne grono wybitnych profesorów z Jędrzejem Śniadeckim na czele.

Głównym bohaterom tego okresu poświęcono w naszej historiografii wiele uwagi, z tym że zdecydowana większość prac ukazała się w XIX i w początku XX w., a myśl pedagogiczna nie zawsze stanowiła ich główną ośnowę. Z prac o charakterze ogólnym wymienić trzeba *Uniwersytet Wileński* Józefa Bielińskiego³, *Liberalizm i obskurantyzm na Litwie i Rusi* Piotra Chmielowskiego⁴, *W promieniach Wilna i Krzemieńca* Ludwika Janowskiego⁵, oraz *Ateny wołyńskie* Michała Rollega⁶. Z najnowszych publikacji tego typu wymienić należy *Współpracę polsko-rosyjską nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX w.* Stefana Truchima⁷ i *Tradycje Komisji Edukacji Narodowej na ziemiach litewsko-ruskich w początkach XIX wieku* Juliana Dybca⁸. Dziesiątki publikacji poświęcono natomiast najwybitniejszym indywidualnościom tego okresu.

Szczególnie żywe zainteresowanie badawcze budziła działalność Jana Śniadeckiego jako rektora Uniwersytetu Wileńskiego i wybitnego uczonego. Zarówno w okresie Komisji Edukacji Narodowej jak i w okresie wileńskim pasjonowały go trzy problemy z kręgu zagadnień pedagogicznych: modernizacja zawodu nauczycielskiego, rola szkół wyższych w państwowym systemie oświaty oraz zasady budowania programów szkolnych⁹. Dla poznania jego dzieła i osobowości podstawowe znaczenie mają wydane przez Michała Balińskiego *Dzieła Jana Śniadeckiego* i *Pamiętniki o Janie Śniadeckim*¹⁰. Po drugiej wojnie światowej opublikowano nowe

³ J. Bieliński, *Uniwersytet Wileński*, t. I—III, Kraków 1899—1900.

⁴ P. Chmielowski, *Liberalizm i obskurantyzm na Litwie i Rusi*, Warszawa 1898.

⁵ L. Janowski, *W promieniach Wilna i Krzemieńca*, Wilno 1923.

⁶ M. Rolle, *Ateny wołyńskie*, Lwów 1923.

⁷ S. Truchim, *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX w.*, Łódź 1960.

⁸ J. Dybca, *Tradycje Komisji Edukacji Narodowej na ziemiach litewsko-ruskich w początkach XIX wieku*, „*Studia Pedagogiczne*”, t. XXIX, Wrocław 1973.

⁹ K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław 1980, s. 6.

¹⁰ J. Śniadecki, *Dzieła*, wydanie nowe M. Balińskiego, t. I—VII, Warszawa 1837—1839, oraz *Pamiętniki o Janie Śniadeckim, jego życiu prywatnym i publicznym, i dziełach jego*, t. I—II, Wilno 1865.

materiały. Mirosława Chamcówna i Stanisław Tync przygotowali ze spuścizny po Ludwiku Kamykowskim i wydali *Korespondencję Jana Sniadeckiego. Listy z Krakowa*, zaś Jan Hulewicz wybrał i opublikował *Pisma pedagogiczne*¹¹.

Z odrębnych publikacji poświęconych w całości lub w części działalności pedagogicznej Jana Sniadeckiego wymienić należy prace: Michała Balińskiego, Maurycego Straszewskiego, Aleksandra Skórskiego, Stanisława Brzozowskiego, Ignacego Halperna, Ignacego Chrzanowskiego¹², a z najnowszych opracowań prace Mirosławy Chamcówny i znakomitą źródłową monografią Kaliny Bartnickiej¹³.

Niezwykle żywe zainteresowanie badawcze budziła, nie tylko zresztą wśród historyków wychowania, twórczość pedagogiczna Jędrzeja Sniadeckiego. W niezbyt obszernym studium *O fizycznym wychowaniu dzieci*¹⁴, adresowanym głównie do rodziców i wychowawców, bardzo nowocześnie podszedł do tej kwestii, łącząc w jedną całość ideały pedagogiczne J. J. Rousseau i niemieckich neohumanistów z fachową wiedzą lekarza i przyrodnika. „Człowiek zdrowy”, którego chciał wychować, miał być jak u starożytnych greków harmonijnym połączeniem zalet ciała i ducha. Cały proces wychowania zalecał oprzeć na niezmiennych wskazówkach natury i korzystać z pomocy rozumu i doświadczenia. Potępiając zbyt wczesnie rozpoczynane jednostronne kształcenie umysłu, Sniadecki domagał się oparcia wychowania dzieci na swobodnych, pełnych ruchu grach i zabawach. Systematyczną naukę zaczynać dopiero wtedy, gdy w dzieciach budzą się określone teoretyczne zainteresowania. Uczyć należy tylko tego, co wiąże się z tymi zainteresowaniami. Nauka powinna być swobodna, połączona z ruchem, z uprawianiem rzemiosł i sportów. Dzieci nie należy zbyt długo, siedzącą pracę z książką. Obecne wychowanie młodzieży — pisał — jest niedoskonałe, bo „zajmując się jedynie kształ-

¹¹ *Korespondencja Jana Sniadeckiego. Listy z Krakowa*, t. II, oprac. M. Chamcówna i S. Tync, Wrocław 1954, oraz J. Sniadecki, *Pisma pedagogiczne*, wstęp J. Hulewicz, Wrocław 1961.

¹² M. Baliński, *Żywot uczony i publiczny Jana Sniadeckiego*, [w:] J. Sniadecki, *Dzieła*, wyd. M. Balińskiego, t. I, Warszawa 1937; M. Staszewski, *Jan Sniadecki. Jego stanowisko w dziejach oświaty i filozofii w Polsce*, Kraków 1875; A. Skórski, *J. Sniadecki na polu pedagogicznym*, „Muzeum”, 1892; S. Brzozowski, *Jan Sniadecki. Życie i dzieła*, Warszawa 1904; I. Halpern, *Systemat pedagogiczny Jana Sniadeckiego*, Warszawa 1919, oraz I. Chrzanowski, *Jan Sniadecki jako nauczyciel narodu*, Kraków 1930.

¹³ M. Chamcówna, *Jan Sniadecki jako człowiek*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego”, seria A, 11, 1958, a także, *Jan Sniadecki*, Kraków 1963, oraz Bartnicka, *op. cit.*

¹⁴ J. Sniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, „Dziennik Wileński”, 1805, nr 5—7, oraz *Sniadeckiego uwagi o fizycznym wychowaniu dzieci*, wyd. A. Toma, Warszawa 1920.

cenieniem umysłu i naładowaniem młodych głów nauką, mało częstokroć w dalszym życiu przydatną, zaniedbujemy siły ciała i zdrowie". Wiele z jego wskazówek jest tak trafnych i ważnych, że odwołujemy się do nich nawet i dziś.

Z pierwszych prac badawczych dotyczących myśli pedagogicznej Jędrzeja Śniadeckiego wymienić należy opracowania Michała Balińskiego, S. Kamińskiego, A. Kolberg-Brzozowskiej i Adama Wrzosa¹⁵. Z nowszych prac na szczególną uwagę zasługuje wydanie wspomnianego studium J. Śniadeckiego ze wstępem i opracowaniem Wincentego Okonia oraz monografia Jerzego Stabińskiego¹⁶.

O wiele mniejsze zainteresowanie wzbudziła inna praca Jędrzeja Śniadeckiego pt. *Jak wiele nauka języków wpływa na rozwinięcie władz umysłowych w dzieciach*. Zwróciła na nią uwagę głównie R. Nussbaumowa w szkicu *Jędrzej Śniadecki i Herbert Spencer jako pedagogowie* („Kosmos”, 1897).

Ciekawo, że prawie od 30 lat nie mamy w naszej literaturze ani jednego nowego opracowania poświęconego temu wybitnemu pedagogowi. Nasz stosunek badawczy do działalności oświatowej i myśli pedagogicznej Tadeusza Czackiego jest podobny. W istocie rzeczy zadowolamy się tym, co przyniosły publikacje z końca XIX i początku XX w., w których szczególnie eksponuje się jego współpracę z Hugonem Kollątajem i stworzenie Liceum Krzemienieckiego. Zbyt słabo uwypuklono natomiast oryginalność i znaczenie jego pomysłów na temat oświaty ludu i kształcenia nauczycieli dla szkół elementarnych. Ich poziom merytorycznego i pedagogicznego przygotowania daleko przekraczał to, co proponowała Komisja Edukacji Narodowej i pruskie seminaria nauczycielskie. Wanda Bobkowska podkreśla np., że w przedkładanych władzom uniwersyteckim i ks. A. Czartoryskiemu propozycjach skutecznie bronił szkoły parafialnej przed klerykalizacją wskazując, iż na tych terenach będzie ona obejmowała dzieci różnych wyznań, a program nauczania obok tzw. nauki elementarnej miał obejmować wiadomości teoretyczne i praktyczne z rolnictwa, ogrodnictwa, mechaniki i weterynarii. Kandydaci na nauczycieli szkół parafialnych mieli kształcić się przez osiem lat. Na kursach niższych mieli uczyć się języka polskiego, rosyjskiego i łaciny, praktycznego ogrodnictwa i rolnictwa, muzyki wokalne i instrumentalnej, nauki moralnej, geografii powszechnej i arytmetyki. Natomiast na kursach wyższych, obok wspólnej nauki z uczniami gimnazjum, Czacki wprowa-

¹⁵ M. Baliński, *Życie Jędrzeja Śniadeckiego*, Wilno 1840; S. Kamiński, *Jędrzej Śniadecki o wychowaniu fizycznym*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1898, nr 3—4; A. Kolberg-Brzozowska, *Fizyczne wychowanie dzieci podług J. Śniadeckiego i innych*, Warszawa 1902; A. Wrzosek, *Jędrzej Śniadecki. Życiorys i zbiór pism*, t. I—II, Kraków 1910.

¹⁶ J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, wstęp i opr. W. Okoń, Wrocław 1956, oraz J. Stabiński, *Profesor Jędrzej Śniadecki*, Warszawa 1961.

dzał dodatkowo do programu budownictwo, mechanikę praktyczną, chemię, historię naturalną, weterynarię i prawo¹⁷.

Odrębne studia i rozprawy poświęcili Tadeuszowi Czackiemu m.in.: Franciszek Majchrowicz, Piotr Chmielowski, A. J. Mikulski i Zygmunt Kukulski, a w okresie międzywojennym Michał Rolle i Ludwik Janowski; niestety prace te są ostatnie, a jednocześnie najświeższe, chociaż od ich wydania upłynęło niemal 70 lat¹⁸.

W ścisłym związku z działalnością pedagogiczną T. Czackiego pozostawała bliska, trwająca kilka lat współpraca z Hugonem Kollątajem. Cennym jej świadectwem, poza stworzonymi wspólnie instytucjami oświatowymi i różnego rodzaju propozycjami edukacyjnymi, jest ich wzajemna korespondencja¹⁹. Znakomite opracowanie tego okresu życia H. Kollątaja dali Władysław Tokarz i Michał Janik. Z nowszych publikacji, których również jest niewiele, wymienić należy pracę Stanisława Michty oraz niezbyt obszerne studium Wacława Najmowicza²⁰.

Całkiem ubogo przedstawia się stan badań nad działalnością oświatową i myślą pedagogiczną innych znaczących dla tego okresu postaci. Artykuł na temat poglądów pedagogicznych ks. Adama Czartoryskiego opracował A. Zmigrodzki, a J. Kallenbach studium o Kuratorii Wileńskiej²¹.

Nie jest dotąd zbadana, w szerokim rozumieniu, pedagogika rektora Hieronima Strojnowskiego, kładącego fundamenty pod odradzający się Wileński Uniwersytet z jego szerokimi oświatowymi prerogatywami, ani poglądy edukacyjne Gotfryda Grodka, rywalizującego z Janem Śniadecim na temat koncepcji i funkcji tej uczelni.

Odrębną kwestię stanowią badania nad poglądami Ignacego Legatowicza, wieloletniego nauczyciela języków klasycznych, a następnie inspektora szkolnego, który po przejściu na emeryturę napisał dla dzieci kilka poczytnych książek o treści moralizującej²².

¹⁷ W. Bobkowska, *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX w.*, Kraków 1928, s. 52—54.

¹⁸ F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i jego poglądy na sprawę wychowania publicznego*, „Museum”, 1894; P. Chmielowski, *Tadeusz Czacki. Jego życie i działalność wychowawcza. Zarys biograficzny*, Petersburg 1898; A. J. Mikulski, *Działalność oświatowa Tadeusza Czackiego*, Poznań 1913; Z. Kukulski, *Działalność pedagogiczna Tadeusza Czackiego*, Warszawa 1914; M. Rolle, *Tadeusz Czacki i Krzemieniec*, Lwów 1913; idem, *Ateny wołyńskie*, Lwów 1923, oraz L. Janowski, *W promieniach Wilna i Krzemieńca*, Wilno 1923.

¹⁹ *Hugona Kollątaja korespondencja listowa z Tadeuszem Czackim*, wydał F. Kojasiewicz, t. I—IV, Kraków 1844.

²⁰ W. Tokarz, *Ostatnie lata Hugona Kollątaja*, t. I—II, Kraków 1905; M. Janik, *Hugo Kollątaj*, Lwów 1913, oraz W. Najmowicz, *Działalność pedagogiczna Hugona Kollątaja*, „Ruch Pedagogiczny”, 1973, z. 2.

²¹ A. Zmigrodzki, *Poglądy pedagogiczne ks. Adama Czartoryskiego*, „Przewodnik Naukowy i Literacki”, t. 13, Wilno, 1885; J. Kallenbach, *Kuratoria Wileńska w latach 1803—1823*, „Biblioteka Warszawska”, 1904.

²² I. Legatowicz, *Prawdy, prawidła życia, maksymy, zdania, przysłowia*

Żywe zainteresowanie w początkach XIX w. budziła w Wilnie pedagogika J. H. Pestalozziego. Jej orędownikiem był cieszący się dużym uznaniem opinii publicznej, wizytator szkół guberni grodzieńskiej, Józef Kossakowski. W 1806 r. Józef Mostowski w „Dzienniku Wileńskim” zamieścił obszerny artykuł pt. *Instytut Pestalotsego*, zaś Antoni Marcinkowski podjął próbę zastosowania w praktyce zdobyczy dydaktycznych Pestalozziego. Spośród licznych uwag, doniesień publicystycznych i inicjatyw na szczególną uwagę zasługuje przetłumaczona i wydana przez niego w 1808 r. książka: D. A. Chavannes *Wykład metody elementarnej Henryka Pestalozziego*, która przez długi czas zalecana była przez władze oświatowe do bibliotek szkolnych i seminariów nauczycielskich budząc wśród czytelników refleksje na temat nowych założeń ideowych edukacji elementarnej.

Godna bliższego poznania jest także inicjatywa ziemianina, Dominika Moniuszki, który w swoich dobrach w guberni mińskiej założył w 1824 r. konwikt dla dziewcząt i dwuoddziałową szkołę dla chłopców, w których według metody Pestalozziego uczono dzieci wiejskie. Obok nauki elementarnej zdobywały praktyczną wiedzę z zakresu ogrodnictwa, pszczelarstwa, higieny, weterynarii, technologii i miernictwa. Szkoła ta działała przez 24 lata, do końca życia fundatora²³. Czy ta wieloletnia praca i próba powielenia metody Pestalozziego w stosunku do dzieci polskich nie dostarczyła doświadczeń skłaniających do pedagogicznych refleksji?

Warte zbadania pod kątem problematyki oświatowo-wychowawczej jest również polskie czasopiśmiennictwo Wilna, Grodna, Krzemieńca, Białegostoku, Mińska i Kijowa. Nie tylko zresztą w odniesieniu do pierwszego trzydziestolecia XIX w., ale także lat następnych. Wystarczy powiedzieć, że w latach 1832—1864 na tych terenach wychodziło ok. 30 tytułów polskich czasopism. Działyły zwykle krótko, po kilka lat, ale miały silny wpływ na polskie centra kulturalno-oświatowe i kształtowanie określonej świadomości także ideowo-wychowawczej. Taką rolę spełniało założone przez J. I. Kraszewskiego w 1841 r. „Atheneum” oraz „Wizyrunki i Roztrząsania Naukowe” których wydano aż 60 tomów²⁴.

Dorobek polskiej myśli pedagogicznej na Litwie i Rusi chociaż w sensie teorii i praktyki nie jest zbyt bogaty, to jednak zasługuje na stałą uwagę i dalsze zgłębianie badawcze jako ważna część naszej tradycji oświatowo-wychowawczej, tym cenniejsza, że nie miała ani sprzyjających warunków politycznych, ani nie cieszyła się życzliwym wsparciem najwyższych czynników oświatowych. Bez przesady można powiedzieć, że we wszystkim była rezultatem inicjatywy wybitnych indywidualno-

i myśli w dwuwierszach zamknięta, do moralnej nauki zastosowane, dla pożytku uczących się obojga płci..., Wilno 1848 i 1854; idem, *Gościniec dla dzieci*, Wilno 1849 i 1851, oraz idem, *Prawdy, to jest nauka moralna dla dzieci*, Wilno 1853.

²³ Bobkowska, op. cit., s. 181.

²⁴ *Historia prasy polskiej*, t. II, pod red. J. Eojka, Warszawa 1976, s. 95—106.

sci skupionych wokół wileńskiego centrum nauki i kultury, poszukujących dróg i możliwości służenia zniewolonej, ale czekającej na rychłe odrodzenie Rzeczypospolitej.

KRÓLESTWO POLSKIE

Myśl pedagogiczna w Królestwie Polskim, podobnie jak na Litwie, rozwijała się na tyle, na ile polityczne i społeczno-ekonomiczne warunki sprzyjały samodzielnemu kształtowaniu oblicza narodowej kultury i wpływania na powiązane z nią ideały wychowania. Ponieważ warunki te nie były stabilne, a polityka oświatowa caratu coraz natęczywiej ingerowała w życie wewnętrzne szkoły, zmieniały się więc kierunki, formy i możliwości poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych.

Przedmiotem naszej analizy jest niemal 50-letni wycinek dziejów Królestwa, jeżeli uwzględni się również ponad dwuletni okres okupowania przez wojska rosyjskie (od lutego 1813 r.) Księstwa Warszawskiego. W obrębie tego półwiecza wyróżnić można trzy okresy dziejowe:

— pierwszy, trwający około 20 lat, obejmujący ostatnie lata Księstwa Warszawskiego oraz lata konstytucyjne Królestwa Polskiego, do upadku powstania listopadowego i wprowadzenia Statutu Organicznego, na mocy którego zreformowano m.in. szkolnictwo opierając się na wzorach ustawodawstwa rosyjskiego;

— drugi, trwający około 35 lat, tzw. epoka paskiewiczowska, której kres przyniosła śmierć cara Mikołaja I w 1855 r. i namiestnika Iwana Paskiewicza w 1856 r.;

— trzeci, trwający zaledwie około 7—8 lat, na który złożyły się czasy tzw. odwilży posewastopolskiej, charakteryzujące się szeregiem reform, które car Aleksander II wprowadził w Rosji; odbiciem ich w Królestwie Polskim było zniesienie trwającego od ćwierćwiecza stanu wojennego i utworzenie Akademii Medyko-Chirurgicznej w Warszawie, a następnie zniesienie Warszawskiego Okręgu Naukowego, zgoda na uruchomienie Warszawskiego Uniwersytetu oraz reforma całego szkolnictwa.

Wybuch powstania styczniowego i załamanie się reformy szkolnej Wielopolskiego zamyka badany tu okres dziejów.

Pierwszy okres dziejów zaboru rosyjskiego był niezwykle złożony. U jego zarania, a więc jeszcze przed powstaniem Królestwa Polskiego, na oświacie i myśli pedagogicznej odcisnęło się kilka warstw ideowych różnej proveniencji. Niewątpliwie świeża była pamięć reform Komisji Edukacji Narodowej. Na obszarach, które w wyniku trzeciego rozbioru zagarnęły Prusy, silnie zdołano rozbudować sieć szkolnictwa elementarnego oraz opierając się na wzorach Pestalozziego i Fellenberga stworzyć system kształcenia nauczycieli. Na obszarach zaś zaboru austriackiego,

w b. Galicji Zachodniej, wyczuwalne były wpływy organizacyjne, programowe i metodyczne pedagogiki Felbigera.

Po utworzeniu Księstwa Warszawskiego zaczęła rozwijać się własna myśl pedagogiczna wzbogacana naleciałościami francuskimi, zwłaszcza tymi, które nosły napoleońskie ustawy szkolne z lat 1802 i 1806, powodujące do życia silnie scentralizowany system oświaty, gwarantujący państwu pełną kontrolę nad wychowaniem młodzieży.

Po zajęciu przez Rosjan Księstwa Warszawskiego i po utworzeniu następnie Królestwa Polskiego nie zaszły żadne poważniejsze zmiany personalne w miejscowych władzach oświatowych. Można więc przyjąć, że również myśl pedagogiczna owych pięciu lat Księstwa Warszawskiego była ideowo tożsama z tą, która rozwijała się w Królestwie do 1820 r., tzn. do odwołania z urzędu ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego Stanisława Kostki hr. Potockiego.

Niewątpliwie najbardziej znaczącą indywidualnością dla myśli pedagogicznej pierwszego okresu dziejów Królestwa Polskiego był Stanisław Staszic, znany już w tym czasie jako wybitny pisarz polityczny, autor *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego* i *Przestróg dla Polski*, ceniony filozof i uczonec, twórca polskiej geologii, współzałożyciel, a następnie długoletni prezes Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie, który w wielu dziełach, pismach i wypowiedziach, szczególnie w poemacie dydaktycznym *Ród ludzki*, zawarł swoje poglądy na temat oświaty i wychowania. Nie stworzył pedagogicznego systemu, który stanowiłby pewną całość, ale wypowiadał się na temat wielu podstawowych kwestii związanych z określeniem celów wychowania, zagadnień moralno-etycznych, wychowania patriotycznego, społeczno-wychowawczych funkcji rodziny, zadań i zasad organizacji szkolnictwa, kładąc szczególny nacisk na wiązanie kształcenia ogólnego z zawodowym i teorii z praktyką.

Poglądy pedagogiczne S. Staszica cechuje optymizm oraz wiara w potęgę rozumu wspomaganego doświadczeniem i zdrowym rozsądkiem.

Godny szczególnego podkreślenia jest fakt, że wszystkie uwagi, zasady i racje wiązał ściśle z niezwykle szeroką i różnorodną działalnością na polu nauki, oświaty i polityki. Był gorącym rzecznikiem pełnego upowszechnienia szkolnictwa elementarnego z programem obejmującym taki zakres wiedzy ogólnej i umiejętności praktycznych, które pozwoliłyby dzieciom chłopów i mieszczan dobrze wypełniać społeczne obowiązki. Był współtwórcą nowej koncepcji programowej szkolnictwa średniego, propagatorem i założycielem różnego typu szkół zawodowych od rzemieślniczo-niedzielnych zaczynając, a na instytutach i akademiach kończąc. Był wreszcie głównym organizatorem Uniwersytetu Warszawskiego.

Literatura poświęcona Stanisławowi Staszicowi jest ogromna. Wiele jest też wydawnictw źródłowych i opracowań odnoszących się tylko do jego pedagogicznej działalności. Do pierwszej grupy wydawnictw zaliczyć należy *Pisma pedagogiczne* w opracowaniu Z. Kukulskiego, *Pisma*

i wypowiedzi pedagogiczne oraz *Materiały do działalności pedagogicznej* w opracowaniu T. Nowackiego. Tu wymienić także należy wydanie *Rodu ludzkiego* w opracowaniu Z. Daszkowskiego i z przedmową B. Suchodolskiego²⁶.

Do opracowań o charakterze monograficznym należą prace A. Karbowiaka, M. Brzezińskiego, W. Hahna, E. Ptaszyńskiego, I. Chrzanowskiego i Z. Kukulskiego, a z nowszych, wydanych po II wojnie światowej: B. Suchodolskiego, L. Bandury, B. Szackiej i A. Jendryśka²⁷. Wreszcie z opracowań, w których myśl lub działalność pedagogiczna Stanisława Staszica ukazana została na tle innych zagadnień edukacyjnych, wymienić trzeba prace: W. Gorzyckiego, W. Bobkowskiej, E. Podgórskiej i J. Miąso²⁸.

Obok Stanisława Staszica wielkiego formatu działaczami pedagogicznymi byli przede wszystkim: Stanisław Kostka Potocki i Józef Lipiński. Żaden z nich, niestety, nie doczekał się monograficznego opracowania ukazującego ich wkład do myśli pedagogicznej. Pierwszy był wybitnym politykiem i niewątpliwie kształtował oblicze ideowe polskiego szkolnictwa przez okres 14 lat w jego podstawowych aspektach ustrojowych, organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych. Drugi natomiast, działając na niższych szczeblach administracji państwowej jako sekretarz generalny Izby Edukacyjnej, członek Dyrekcji Edukacyjnej i generalny wizytator szkół, częściej rozwiązywał bieżące problemy i nadawał realny kształt zlecanym przez rząd do realizacji zamierzeniom edukacyjnym. Był gorliwym propagatorem dorobku pedagogicznego Grzegorza Piramowicza oraz metody wzajemnego nauczania Bell-Lankastra²⁹.

²⁶ S. Staszic, *Pisma pedagogiczne*, wyd. i oprac. Z. Kukulski, Lublin 1926; S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, oprac., wstęp i komentarz T. Nowacki, Wrocław 1956, oraz S. Staszic, *Materiały do działalności pedagogicznej*, oprac. i wstęp T. Nowacki, Wrocław 1957; A. Karbowiak, *Z działalności Stanisława Staszica jako członka Dyrekcji Edukacji Narodowej*, „Muzeum”, 1904, oraz S. Staszic, *Ród ludzki. Wersja brulionowa po raz pierwszy ogłoszona drukiem wg zachowanego rękopisu*, oprac. Z. Daszkowski, przedmowa B. Suchodolski, t. I—III, Warszawa 1959.

²⁷ M. Brzeziński, *Myśli Staszica o wychowaniu*, „Szkoła Polska”, Warszawa 1906; W. Hahn, *Staszic jako pedagog*, „Ziemia”, 1926, nr 2; E. Ptaszyński, *Poglądy Staszica na wychowanie*, Lublin 1927; Z. Kukulski, *Udział Staszica w pracach Izby Edukacyjnej (1807—1812)*, [w:] *Stanisław Staszic. Księga zbiorowa*, Lublin 1928; B. Suchodolski, *Pedagogiczna działalność Staszica*, „Nowa Szkoła”, 1952, nr 2; L. Bandura, *Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica*, Warszawa 1955; B. Szacka, *Stanisław Staszic*, Warszawa 1966; A. Jendryśk, *Staszic uwagi o edukacji*, „Rocznik Komisji Historyczno-Literackiej”, 1973, t. 11.

²⁸ W. Gorzycki, *Oświata publiczna w Księstwie Warszawskim*, Lwów 1921; Bobkowska, *op. cit.*, s. 108—238; E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807—1831*, Warszawa 1960, oraz J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815—1915*, Wrocław 1966.

²⁹ E. Kłipa, *Stanisław Kostka Potocki jako minister wyznań religijnych*, „Rocz-

Wybitną osobowością kształtującą oblicze szkół elementarnych i średnich tej epoki był Samuel Bogumił Linde, główny organizator Liceum Warszawskiego, autor wielu projektów urządzenia szkolnictwa. Wprawdzie gasną one na tle jego najwybitniejszego dzieła *Słownika języka polskiego*, ale są także trwałym śladem myśli pedagogicznej początków XIX w.²⁰

Ważne miejsce w rodzącym się systemie kształcenia nauczycieli szkół elementarnych zajmowały przekazywane do ogólnej wiadomości plany urządzenia seminariów nauczycielskich oraz informacje o nowych metodach nauczania początkowego według L. Oliviera i J. H. Pestalozziego czy o pedagogice A. Niemeyera. Szczególną rolę w tworzeniu szerszej świadomości pedagogicznej na tej płaszczyźnie odegrali: Józef Jeziorowski, Wojciech Chojnacki, Edward Czarnecki i Jan Siewieluński. Sporo informacji o ich działaniach i pomysłach odnaleźć możemy we wspomnianych już opracowaniach W. Bobkowskiej, E. Podgórskiej i W. Gozdyckiego, a z innych wymienić należy prace Renaty Dutkovej, Ewy Witkowskiej i Stefana Wołoszyna²¹.

Na bliższą analizę zasługuje wkład do pedagogiki ekspijara, Konstantego Wolskiego, twórcy nowoczesnego elementarza pt. *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków z dołączonymi do niego Przepisami dla nauczycieli dających naukę początkowego czytania*, zwłaszcza że jak utrzymuje S. Kot, wprowadzając w miejsce sylabizowania wybrzmiewanie spółgłosek bez samogłosek, wyprzedził w tym Stefaniego, uchodzącego za wynalazcę tej metody. Także po raz pierwszy w Polsce zamieścił w elementarzu materiał do nauki o rzeczach o bardzo szerokiej tematyce²¹.

Z ideą upowszechniania oświaty dla ludu wiązała się działalność ks. Izabelli z Flemingów Czartoryskiej, autorki *Pielgrzymy w Dobromilu*, Michała Krajewskiego, autora *Rozprawy o przyczynach ciemnoty nie-*

nik Historii Sztuki", t. I, 1956; S. K. Potocki, *Rozprawa o sztuce pisania*, Warszawa 1813; idem, *O wymowie i stylu*, t. I—IV, Warszawa 1815—1816; idem, *Pochwały, mowy i rozprawy*, t. I—II, Warszawa 1816, natomiast J. Lipiński wydał m.in. G. Piramidowicza przeróbkę „Powinności nauczyciela” pt. *Instrukcja dla nauczycieli szkół początkowych*, Warszawa 1817, oraz *Wykład sposobu wzajemnego nauczania zwanego metodą Lankastra*, Warszawa 1819.

²⁰ Bobkowska, *op. cit.*, s. 109—112.

²¹ R. Dutkova, *Z problematyki szkolnictwa elementarnego w Polsce w czasach Księstwa Warszawskiego*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej”, 1968, seria A, z. 12; E. Witkowska, *Powstanie i rozwój zakładu kształcenia nauczycieli w Łowiczu w XVIII i XIX wieku*, Łódź 1984; S. Wołoszyn, *Rozprawa Edwarda Czarnieckiego o nauczycielu przedstawiona w 1808 r. Towarzystwu Warszawskiemu Przyjaciół Nauk*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1976, nr 2.

²¹ „Nauka początkowego czytania...” była wydana w Warszawie w 1811, 1818, 1819 i 1830 r., a „Przeplisy dla nauczycieli...” w 1811 i 1830 r.; Kot, *op. cit.*, t. II, s. 243—244; Podgórska, *op. cit.*, s. 124—126, oraz J. Madzia, *Elementarze, ich dzieje, rola i stan współczesny*, Katowice 1946, s. 31—35.

których osób duchownych stanu niższego i o ciemnocie ludu wiejskiego, oraz Jana Kantego Krzyżanowskiego, który z polecenia władz oświatowych wyjechał za granicę m.in. dla zapoznania się z metodą Bell-Lankastra. Po powrocie do kraju w 1816 r. Krzyżanowski stał się rzecznikiem jej upowszechnienia w szkołach elementarnych o dużej ilości uczniów. Wspólnie z nauczycielem Janem Ciepielewskim wprowadził ją do szkoły elementarnej w Lublinie, a w 1818 r., po zebraniu doświadczeń, opublikował *Krótki rys sposobu uczenia według metody Lankastra* i zachęcił ordynata Stanisława hr. Zamoyskiego do zaprowadzenia tego sposobu nauczania w szkole elementarnej w Janowie Lubelskim²². Wreszcie w 1819 r., kiedy z ramienia Komisji Rządowej WRiOP występował już jako ekspert i główny organizator nauczania systemem Lankastra, wygłosił na posiedzeniu Lubelskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk odczyt pt. „Uwagi nad instytucjami pedagogicznymi Pestalozzgo i Fellenberga, tudzież metodą Bella-Lankastra”, starając się ukazać ich dodatnie i ujemne strony oraz celowość i możliwość uwzględnienia w polskiej praktyce edukacyjnej. W kilka lat później spod jego pióra wyszła bardzo interesująca rozprawa *O potrzebie i sposobie porównywania edukacji podług Jullien*, w której informował czytelników o zamiarze prowadzenia naukowych badań komparatystycznych nad europejskim szkolnictwem. Słusznie więc uznawany jest za prekursora pedagogiki porównawczej w Polsce²³.

Niemniej gorącym rzecznikiem metody Lankastra był wspomniany już J. Lipiński, autor *Wykładu sposobu wzajemnego nauczania*, z którego inicjatywy, również w 1817 r., nauczyciel Wincenty Kraiński w szkole elementarnej przy szpitalu im. Dzieciątka Jezus w Warszawie prowadził naukę tą metodą²⁴.

Wielkie zainteresowanie problemami oświaty elementarnej i wychowania młodzieży wykazywała prasa warszawska, a zwłaszcza „Pamiętnik Warszawski”, „Orzeł Biały” i „Gazeta Wiejska”.

Drugim, obok oświaty ludu problemem, który żywo interesował społeczeństwo Królestwa Polskiego, była sprawa wychowania i kształcenia dziewcząt. Główną rzeczniką tego tematu była Klementyna Tańska-Hoffmanowa (1798—1845), która na zmianę sposobu wychowania kobiet próbowała wpłynąć swoją działalnością literacką i publicystyczną. Główne myśli rozwinęła, mając zaledwie dwadzieścia kilka lat, w dwóch książ-

²² Popis publiczny uczniów Szkoły Wojewódzkiej w Lublinie z 1818 r.

²³ J. Dobrzański, *Ze studiów nad szkolnictwem elementarnym na Lubelszczyźnie w pierwszej połowie XIX wieku*, Wrocław 1968, s. 84—89; T. Wiloch, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1970, s. 9.

²⁴ Rozprawka ta miała dwa wydania: w 1819 r. pt. *Wykład sposobu wzajemnego uczenia zwanego metodą Lankastra* i w 1834 r. pt. *Wykład wzajemnego nauczania*.

kach. Pierwsza: *Pamiętka po dobrej matce* (I wyd. 1819 r.), oparta była na niemieckim pierwowzorze, a druga: *Listy do matki o wychowaniu córek swoich* (wyd. 1824—1826) — na francuskim. Niemniej na gruncie polskim obydwie książki były czymś zupełnie nowym i znaczącym. Zarysowany w nich ideał wychowawczy kobiety nie był ani zbyt wysokich lotów, ani porywający. Akcentował jednak zupełnie nowe wartości, zwykle niedoceniane. Dotąd w wychowaniu dziewcząt na pensjach, w klasztorach i w edukacji domowej była moda na francuszczyznę, sentymentalizm i egzaltację, na powierzchowną pobożność i pogardę dla rzeczy ojczyźstych.

Tańska tworzyła nowy ideał kobiety, czerpiąc dla niego założenia nie tylko z literatury zachodniej, ale także, a może przede wszystkim z dorobku Komisji Edukacji Narodowej. Najsilniejszy nacisk kładzie na zdrowe zasady moralne, trzeźwą pobożność, gruntowne poznanie języka polskiego i historii ojczyźstey. Celem kształcenia kobiet miało być przygotowanie ich na dobre żony, matki i gospodynie, odznaczające się takimi cnotami, jak skromność, wdzięczność, cierpliwość, dobre ułożenie i miłe obejście, czułość i delikatność oraz gościnność i dobroczynność.

W opublikowanym w 1822 r. na łamach „Pamiętnika Warszawskiego” artykule pt. *Myśli o wychowaniu kobiet* żądała przyznania im prawa do wyższych nauk, także w zakresie matematyki, fizyki i chemii oraz prawa krajowego. Nie oznaczało to jednak dążenia do emancypacji kobiet. Bardzo ważne miejsce miało nadal zajmować rozwijanie tzw. talentów, tzn. muzyka i śpiew, taniec, rysunek, pisanie listów, konwersacja oraz hafty, szycie i inne prace ręczne.

Odębnego zbadania, pod względem upowszechnienia wśród najmłodszych czytelników nowych postaw i wzorów społeczno-moralnych, wymaga jej pisarstwo beletrystyczne oraz wydawane przez 5 lat pierwsze czasopismo dla młodzieży: „Rozrywki dla Dzieci”³⁶.

Tę linię działania podjął następnie Stanisław Jachowicz jako wydawca codziennego pisemka dla dzieci: „Dziennik dla Dzieci”, a w latach międzypowstaniowych tę formę kształcenia najmłodszych kontynuował Teofil Nowosielski³⁷.

³⁶ P. Chmielowski, *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, zarys biograficzno-pedagogiczny*, Petersburg 1896; Klementyna Hoffmanowa, *Pamiętniki*, t. I—III, Berlin 1849; M. Straszczyńska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832—1848*, cz. I, Wrocław 1953, s. 134—135, oraz J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.

³⁷ F. Łagowski, *Spuścizna literacko-pedagogiczna Stanisława Jachowicza*, „Biblioteka Warszawska”, 1890, t. III; L. Zarów-Mańszewska, „Dziennik dla Dzieci” Stanisława Jachowicza, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. IV, Wrocław 1961; o Teofilu Nowosielskim zobacz: J. I. Starożyk, „Przegląd Pedagogiczny”, 1884, nr 4, i „Kłosy”, 1869, nr 128, oraz B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław 1968.

Po odejściu z Komisji Rządowej WRiOP Stanisława Potockiego i wyraźnym umocnieniu się obozu reakcji waga problemów oświatowo-wychowawczych nie zmniejszyła się, ale diametralnie zmienił się kierunek działania. Z inicjatywy Nowosilcowa już w grudniu 1821 r. zaczął działać Komitet Reformy Szkół i Uniwersytetu z udziałem nowego ministra WRiOP, Stanisława hr. Grabowskiego, dyrektora jeneralnego Wychowania Publicznego Józefa Kalasantego Szaniawskiego, biskupa płockiego ks. Adama Prażmowskiego, senatora Jana hr. Tarnowskiego i dwóch generalów: Maurycyego Heukego i J. Malleta. Car Aleksander I godząc się na opracowanie przez ten zespół planu reformy wyraźnie zaznaczał, „iż w podejmowanej reformie nie chodzi o krępowanie wolności nauczania ani o zawężanie zakresu nauk, ale przede wszystkim o zwalczanie areligijności i niekarności”²⁷. Głównym rezultatem prac Komitetu Reformy było ustanowienie w 1823 r. Kuratorii Generalnej. Spowodowało to oddzielenie w szkolnictwie średnim i wyższym władzy dozorczej od naukowej i stworzenie nowej hierarchii szkolnej o charakterze policyjnym, na której czele stanął kurator generalny Dawid Oebschelwitz. Jego podstawowym zadaniem był ogólny nadzór nad ugruntowaniem w uczniach bogobojności i poszanowania istniejącego w kraju porządku. W tej swoistej sferze wychowania szczególną rolę odegrał J.K. Szaniawski. Bardzo wnikliwe studium poświęciła mu Maria Manteufflowa, Kuratorii Generalnej — Stefania Koelichenówna, zaś całokształtem polityki oświatowej rządów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego zajął się Adam Winiarz²⁸.

Zmianę sytuacji przynosi powstanie listopadowe. Mimo dramatycznej scenerii wydarzeń i krótkotrwałej działalności Rządu Narodowego znalazło się miejsce na rozniecenie nowej wizji oświaty i wychowania. W styczniu 1831 r. Joachim Lelewel jako zastępca ministra wyznał i oświecenia, zwolennik podporządkowania uniwersytetowi całego systemu szkolnictwa, zwrócił się „do wszystkich znakomitych w naukach mężów” z odezwą o nadsyłanie projektów reformy szkoły. Projekty takie wpłynęły od Józefa Goluchowskiego, b. profesora Uniwersytetu Wileńskiego, od Bronisława Trentowskiego, naówczas nauczyciela Szkoły Obwodowej w Szczuczynie, oraz od prof. Uniwersytetu Warszawskiego Kajetana Grabińskiego, współorganizatora Instytutu Politechnicznego. Domagano się w nich, ażeby oświata była powszechna i ogólnie dostępna, budująca świadomość narodową, doskonaląca moralność społeczną, umac-

²⁷ M. Manteufflowa, *J.K. Szaniawski. Ideologia i działalność 1815—1830*, Warszawa 1936, s. 63.

²⁸ *Ibidem*, s. 70—71, oraz S. Koelichenówna, *Ustanowienie Kuratorii Jeneralnej Królestwa Polskiego*, „Przegląd Historyczny”, t. 26, 1927, i A. Winiarz, *Polityka oświatowa Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807—1831)*, Lublin 1989, maszynopis w Bibl. Gł. UMCS w Lublinie.

niająca poczucie wolności i sprawiedliwości, a jednocześnie służąca celom utylitarnym i rozwijająca siłę ekonomiczną narodu³⁹.

Drugi okres w dziejach Królestwa Polskiego otwierają represje powstaniowe, dotyczące bardzo silnie oświatę i wychowanie. Szkolnictwo wyższe ulega całkowitej likwidacji, a elementarne i średnie ma być podporządkowane nowym celom: wychowania w duchu wiernopoddańczego przywiązania do tronu i bezwzględного poszanowania władzy.

Na kanwie tych zasad opiera się wąta i pozbawiona postępowego polotu myśl pedagogiczna, dla której granice oznacza obowiązujące w Rosji ustawodawstwo szkolne. Jej wyrazicielami są członkowie obradującego w Petersburgu Komitetu: gen. Wincenty hr. Krasiński i gen. Stefan hr. Grabowski, który na polecenie cara Mikołaja I zajął się opracowaniem założeń reorganizacji szkolnictwa w Królestwie Polskim i projektem nowej ustawy, a z kraju wspomagał go J.K. Szaniawski⁴⁰. Ponieważ wspomniana ustawa otrzymała w 1833 r. sankcję cara tylko na jeden rok, w maju 1834 r. Rada Wychowania Publicznego powołała pod przewodnictwem Szaniawskiego specjalny komitet dla opracowania projektu nowej ustawy. W jego skład jako członkowie weszli: S.B. Linde, J.K. Krzyżanowski, Leopold Sumiński, dyrektor warszawskiego gimnazjum na Lesznie, oraz dwaj wizytatorowie szkół: Onufry Lewocki i Jan Radomiński. Prace komitetu koncentrowały się głównie wokół dwóch problemów: wychowania moralno-religijnego i przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. Komitet działał tylko przez rok i chociaż nie przedstawił końcowego dokumentu, który znalazłby odbicie w praktyce szkolnej, to jednak rozpoczęta dyskusja, zwłaszcza nad sprawą upowszechnienia szkolnictwa zawodowego, wykroczyła poza grono członków komitetu i trwała do połowy 1836 r.⁴¹. Podobnie żywy oddźwięk na łamach warszawskiej prasy we wrześniu i październiku 1834 r. wywołały nowe „Przepisy o karności szkolnej”⁴².

Bezwzględna polityka oświatowa namiestnika Paskiewicza i podległych mu władz szkolnych powodowała, że wszystkie zamierzenia i decyzje zapadały bez udziału jakichkolwiek czynników społecznych, konsultacji z nauczycielstwem, a nawet poza Radą Wychowania Publicznego, którą

³⁹ J. Enderówna, *Sprawy szkolnictwa w Królestwie Polskim w dobie powstania listopadowego*, „Museum”, 1931, z. 2; T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807—1915)*, Warszawa 1920, s. 25; W. Horodyski, *Bronisław Trentowski*, Kraków 1913, s. 498—504; K. Poznański, *Bronisław Trentowski 1808—1869*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 11, oraz R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795—1945*, Warszawa 1980, s. 76.

⁴⁰ K. Poznański, *Sprawa przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim po upadku powstania listopadowego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXIII, Wrocław 1980.

⁴¹ Miąso, *op. cit.*, s. 58—62.

⁴² J. Kucharzewski, *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa—Kraków 1914, s. 192—216.

zapehnięto do roli zbiurokratyzowanego ciała administracyjnego. W tych warunkach nie mogło być mowy o ruchu sprzyjającym rozwojowi myśli pedagogicznej. Jej przejawy miały ograniczony charakter i niewielki rezonans społeczny.

Godną szczególnej uwagi indywidualnością był Feliks Jezierski (1817—1901), wychowanek, a następnie nauczyciel gimnazjum lubelskiego, absolwent Uniwersytetu Moskiewskiego, który obok szerokich zainteresowań historią literatury i filozofią w pewnym okresie życia skierował swoją pasję badawczą na problematykę pedagogiczną. Będąc gorącym zwolennikiem filozofii Hegla — z jej stanowiska inaczej widział zagadnienia pedagogiczne. Twierdził, że każda jednostka ludzka istnieje na tyle autentycznie, na ile uczestniczy czynnie w życiu zbiorowym narodu; że z wartości przez nią wytworzonych pozostaje tylko to, co ma ogólnospołeczny i ponadczasowy charakter. Przewodnią myślą jego filozofii była więc zasada, że „w królestwie ducha” ginie wszystko co indywidualne, zostaje zaś to, co należy do społeczeństwa i ludzkości.

Powyższa zasada nadawała pedagogice F. Jezierskiego charakter socjalny. Wyraźne odzwierciedlenie znalazła już w pierwszym jego artykule pt. *Spoleczne i naukowe stanowisko szkoły*, który zamieścił w 1845 r. w „Przeglądzie Naukowym”. Krytykując wychowanie domowe jako zbyt indywidualistyczne podkreślał, że nie jest ono w stanie wyrobić w uczniu właściwie pojętego krytycyzmu i sprawności myślenia „nad płaską praktyczność”. Jedynie wychowanie szkolne może dać młodzieży wiedzę i rozwinąć zdolności, ale głównym jej celem jest urabianie charakterów swoich wychowanków pod kątem potrzeb ogółu, czyli narodu i ludzkości.

Te myśli i zasady znacznie szerzej rozwinął F. Jezierski w opublikowanym w dwa lata później obszernym studium pt. *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego*, wydanego w 1848 r., w którym podjął próbę zbudowania własnego systemu pedagogicznego.

Cała praca składa się z dwóch części. W pierwszej Jezierski omówił cechy charakteru dzieci i osobowości młodzieży oraz ukazał zalety umysłu i serca, którymi winien się wyróżniać nauczyciel. Szczególny nacisk kładł na wychowanie „w duchu narodowym i socjalnym”. Skoro, jak utrzymywał, nie można oddzielić pracy dydaktycznej od wychowawczej, to nie można uznawać nauczycielstwa tylko za zawód, lecz że jest to swoiste powołanie (kapłaństwo) w służbie społecznej.

Część druga, to analiza uzdolnień intelektualnych wieku młodzieńczego i omówienie metod dydaktycznych, które należy stosować w procesie nauczania, by rozwinąć u każdego ucznia wszystkie jego zdolności i talenty. Młodzieńczość nie jest tylko etapem rozwojowym związanym z wiekiem w sensie biologicznym, ale stanem otwartości umysłu, najbardziej twórczym okresem w życiu człowieka.

Wbrew oczekiwaniom autora książka nie znalazła szerszego odzewu. To prawdopodobnie spowodowało, że do zagadnień pedagogicznych po-

wrócił Jezierski dopiero po trzydziestukilku latach, kiedy w 1883 r. został sekretarzem *Encyklopedii wychowawczej* i sam opracował do niej kilka haseł, m.in. o ćwiczeniu pamięci, w którym przedstawił własny pogląd na istotę pamięci ludzkiej i zasady jej kształcenia⁴³.

O wiele mniejszego formatu teoretykami pedagogiki byli: Józef Paszkowski (1787—1858) i Teodor Sierociński (1789—1857).

J. Paszkowski, b. pułkownik artylerii wojska polskiego, po powstaniu listopadowym był właścicielem prywatnej szkoły męskiej, a następnie wieloletnim inspektorem Kursów Dodatkowych Pedagogicznych i nauczycielem synów Zygmunta Krasińskiego. O jego talencie i takcie pedagogicznym pisał na podstawie relacji wychowanków Kazimierz Kaszewski, że był „serdeczny, kochający, pociągający młodzież przymiotami duszy; w potrzebie radził i pomagał, a w razie czego strofował i karciał, ale zawsze po ojcowsku, a co większa, biegły matematyk. Bardzo często na korytarzu lub w audytorium po lekcjach objaśniał trudniejsze ustępy wykładu profesorów uczniom, którzy na razie wykładu zrozumieć nie mogli. Był to prawdziwy przyjaciel młodzieży”⁴⁴. Paszkowski był autorem godnej analizy naukowej rozprawy *O metodach nauczania, Listu do ucznia* oraz studium o Janie Śniadeckim⁴⁵.

Teodor (Teodozy) Sierociński przejął na krótki czas po Wincentym Smacznińskim na Kursach Dodatkowych (w r. szk. 1841/42) wykłady z pedagogiki, a w następnych latach — już na Kursach Pedagogicznych — uczył języka polskiego. Obok paru tłumaczeń książek z literatury zachodniej o treści moralno-wychowawczej opublikował dwa oryginalne opracowania: *Zasady poprawnego czytania i pisania po polsku* (Warszawa 1845) i *Pedagogika, czyli nauka wychowania* (Warszawa 1846). Obydwa adresowane były do kandydatów sposobających się do zawodu nauczycielskiego⁴⁶.

W tym miejscu wspomnieć można o paniach, kontynuatorkach pedagogiki K. Tańskiej-Hoffmanowej: o Eleonorze Zamięckiej (1815—1869), autorce *Myśli o wychowaniu kobiet* i *Kursu nauk wyższych dla kobiet*, oraz o Narcyzie Żmichowskiej (1819—1876), wysoko cenionej przez

⁴³ J. Lepianka, *Feliks Jezierski — życie i dzieło*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1989, nr 1; B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów—Warszawa 1938, s. 57—58, oraz S. Borzym, H. Floryńska, B. Skarżga, A. Walicki, *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815—1918*, Warszawa 1986, s. 100.

⁴⁴ K. Poznański, *Kursy Dodatkowe Pedagogiczne w Warszawie 1836—1848*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXI, Wrocław 1978, s. 23, i K. Kaszewski, *Kursa dodatkowe warszawskie*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. IV, Warszawa 1904, s. 425.

⁴⁵ *Bibliografia literatury polskiej „Nowy Korbut”*, t. IX, Warszawa 1972, s. 13, oraz J. Paszkowski, *O metodach nauczania*, „Dzwon Literacki”, t. I, Warszawa 1842 i *List do ucznia*, *ibidem*, 1843.

⁴⁶ Poznański, *Kursy dodatkowe...*, s. 25, 28 i 46.

współczesnych nauczycielce i pisarce, która za działalność niepodległościową w 1849 r. została aresztowana i osadzona w klasztorze karmelitek w Lublinie, a po zwolnieniu w 1852 r. przez kolejne trzy lata pod dozorem policji pozostawała przymusowo w Lublinie, pracując jako prywatna nauczycielka. Jej spuścizna pisarska dotycząca zagadnień pedagogicznych jest dosyć bogata. Z ważniejszych publikacji można wymienić: *Wykład nauk przeznaczony do pomocy w domowym wychowaniu panien*, *Zdarzenia prawdziwe przez pedagoga opowiadane*, *Pogląd na dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej* i *O początkowym wychowaniu dzieci*⁴⁷.

Na 25 lat rządów namiestnika Paskiewicza niewiele wypadło godnych uwagi intelektualnych wydarzeń, które torowałyby postęp pedagogice. Trwający przez całe ćwierćwiecze stan wojenny w Królestwie Polskim, niezwykle ostra cenzura, policyjny nadzór nad młodzieżą, nieustanne śledztwa za spiskowcami i drakońskie sankcje za ucieczki uczniów za kordon (m.in. likwidacja gimnazjów w Kaliszu i w Kielcach) oraz niemal zupełne odcięcie nauczycieli od kontaktów z myślą pedagogiczną zachodu, to tylko kilka przyczyn, które prawie do końca zdławiły tę sferę twórczej refleksji nad oświatą, szkolnictwem i wychowaniem⁴⁸.

Pewne zmiany na lepsze przyniosła dopiero druga połowa lat pięćdziesiątych, kiedy nowy car, Aleksander II, nękany trudnościami wewnętrznymi Rosji, klęską w wojnie z Turcją, buntami chłopów i pustym skarbem musiał przystąpić do reform, których pewne reperkusje zaczęło odczuwać także Królestwo Polskie, zwłaszcza po śmierci Paskiewicza.

Na płaszczyźnie edukacyjnej najbardziej znaczącym wydarzeniem, zwiastującym nowy okres w polityce oświatowej caratu, było uruchomienie w Warszawie 1 października 1857 r. Cesarsko-Królewskiej Medyko-Chirurgicznej Akademii, a dyrektor główny Komisji Rządowej Sprawiedliwości, Fryderyk hr. Skarbek, tocząc boje o założenie wyższej szkoły prawa ośmielił się poddać ostrej krytyce system kształcenia prawników dla miejscowego polskiego sądownictwa w rosyjskich uniwersytetach.

W związku z dyskusją nad oczyszczaniem chłopów w prasie warszawskiej zaczęły pojawiać się artykuły na temat szkolnictwa elementarnego i tzw. oświaty ludu. Lansowane przez koła ziemiańskie plany oświatowe dla wsi dążyły nie tyle do wykształcenia chłopca, nawet na poziomie elementarnym, ile do zaszczepienia w nim określonych moralno-religijnych wartości i wytworzenia sprzyjającego klimatu dla nadchodzących zmian w stosunkach między dworem a zagrodą wiejską. Szkoła

⁴⁷ Zob. „*Nowy Korbut*”, t. IX, s. 389 i 413, oraz Hulewicz, *op. cit.*, s. 140—148 i 165—168.

⁴⁸ J. Berghausen, *Ruch patriotyczny w Królestwie Polskim 1833—1850*, Warszawa 1974, i W. Dżakow, *Konspiracja w Królestwie Polskim w latach 1839—1845, Rewolucyjna konspiracja w Królestwie Polskim w latach 1840—1845*. Edward Dembowski, Wrocław 1981.

wiejska i literatura dla ludu miały popularyzować ideę harmonii, zaufania i współpracy, łagodzić walkę o serwituty i całkowite uwłaszczenie oraz rozpowszechniać ideę poszanowania tradycji, cudzej własności i respektowania wziętych na siebie zobowiązań.

Głównym rzecznikiem tych dążeń i twórcą stosownego programu oświatowego był Tomasz hr. Potocki, który w obszernej rozprawie pt. *Poranki karlsbadzkie*, kryjąc się pod pseudonimem Adama Krzyżtopora, proponował stworzenie dla dzieci chłopskich zamkniętego systemu szkolnego, obejmującego trzy typy szkół: elementarne — dające początki wykształcenia ogólnego; rolniczo-włościańskie — dające wiedzę o uprawie roli, ogrodnictwie i hodowli zwierząt domowych i trzody chlewnej oraz znajomość prawa krajowego; rzemieślniczo-włościańskie — nastawione na przekazanie wiedzy i umiejętności z rzemiosł mających szersze zastosowanie na wsi. Obmyślił też tani sposób zabezpieczenia dla tych szkół godnych zaufania nauczycieli. Proponował, na wzór Francji, stworzenie zakonu „braci nauki chrześcijańskiej”. Jako nauczyciele mogli być także wykorzystani organisci, wysłużeni żołnierze, woźni i kanceliści, słowem wszyscy, którzy już nie mogą marzyć o robieniu innej kariery. Każdemu nauczycielowi świeckiemu należało jednak najsurowiej polecić, aby do programu nauczania nie wprowadzał żadnych zmian „i nie wdawał się broń Boże w wyższą naukowość”, pod groźbą natychmiastowego zwolnienia z posady⁴⁹.

Prymitywny i nacechowany obskurantyzmem plan oświatowy T. Potockiego bynajmniej nie był źle przyjęty. W całości poparł go czołowy przedstawiciel szlachty litewskiej Jakub Kazimierz Gieysztor, a także utworzone niedawno pod przewodnictwem „Pana Andrzeja” hr. Zamoyckiego Towarzystwo Rolnicze⁵⁰.

Wyraźne ożywienie myśli pedagogicznej nastąpiło jednak od marca 1861 r., kiedy odwołano z urzędu kuratora Pawła Muchanowa i w miejsce Okręgu Naukowego Warszawskiego przywrócono do życia Komisję Rządową WRiOP z margrabią Aleksandrem Wicłopolskim jako dyrektorem głównym i organizatorem zapowiadanej przez carat reformy szkolnej.

Z jego inicjatywy wszyscy dyrektorzy szkół średnich, ambitniejsi nauczyciele i ludzie nauki przekazali Komisji blisko 40 memoriałów na temat potrzeby i kierunków zmian w obecnym systemie edukacyjnym. Część z nich została opublikowana na łamach „Dziennika Powszechnego” tworząc kanwę do szerszej, ogólnospołecznej dyskusji⁵¹. Warto podkreślić, że

⁴⁹ A. Krzyżtopór (T. Potocki), *Poranki karlsbadzkie, czyli rozbiór zarzutów, uzupełnień i uwag nad pismem o urządzeniu stosunków rolniczych w Polsce*, Poznań 1858.

⁵⁰ [J.K. Gieysztor], *Głos szlachcica do swoich współbraci o wolności i równości kmiczej*, Poznań 1859, oraz S. Kieniewicz, *Między ugodą a rewolucją. Andrzej Zamoycki w latach 1861—1862*, Warszawa 1962.

⁵¹ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław 1966, s. 77—101. Na szczególną uwagę zasługują memoriały: J. Pająłowski

na łamach takich czasopism, jak „Gazeta Codzienna”, „Gazeta Polska”, „Gazeta Rolnicza”, „Gazeta Warszawska”, „Jutrzenka”, „Pszczola”, i „Tygodnik Ilustrowany”, tylko w 1861 r. ukazało się kilkadziesiąt artykułów na temat oświaty i wychowania, a zwłaszcza szkolnictwa elementarnego i kształcenia nauczycieli, organizacji nauczania początkowego dla chłopów i dziewcząt, literatury dla ludu i czytelnictwa, edukacji domowej i prywatnej, szkolnictwa żydowskiego itp.⁵². Warto dodać, że z odrębną, całościową koncepcją przebudowy szkolnictwa w Królestwie Polskim wystąpił prezes komisji kodyfikacyjnej Romuald Hube, późniejszy następca Wielopolskiego na stanowisku dyrektora głównego Komisji Rządowej WriOP. Wysunął on interesujące propozycje dotyczące rozbudowy szkolnictwa zawodowego oraz wyraźnego złagodzenia barier ekonomicznych i stanowych tamujących zdolnej młodzieży dostęp do oświaty⁵³.

Godnym szczególnej uwagi dokumentem, który można uznać za swoisty traktat pedagogiczny, był opracowany pod kierunkiem Wielopolskiego, z udziałem Józefa Korzeniowskiego, Stanisława Przystańskiego i Maksymiliana Vidala „Projekt ustawy o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim” (zatwierdzony przez cara z niewielkimi zmianami 20 maja 1862 r.) wraz z „Powodami do projektu ustawy”, w których rozwinięto i uzasadniono przyjęte przez projektodawcę rozstrzygnięcia i sformułowania⁵⁴.

g o, *Wychowanie publiczne; A. Plewego, Obraz stanu istniejącego w Królestwie Polskim szkół ogólnych, to jest mających na celu ogólne wychowanie, ich dogodności i niedogodności oraz myśli co do przyszłej tychże szkół organizacji; J. Łaszczyńskiego, Uwagi nad organizacją szkół elementarnych w Królestwie Polskim; K. Rogińskiego, Obraz dotychczasowego położenia zakładów naukowych niższych i średnich z uwagami dotyczącymi ich poprawy; A. Celińskiego, Myśli i uwagi w przedmiocie nastąpić mającej organizacji szkół; A. Formińskiego, Uwagi nad obecnym stanem i organizacją Szkoły Wyższej Realnej w Kielcach; T. Chałubińskiego, Humanizm i realizm. Znaczenie nauk przyrodniczych w kształceniu ogólnym; J. Korzeniowskiego, Kierunek realny i humanistyczny; J. Skupiewskiego, Uwagi o potrzebie w szkołach pośrednich podniesienia wykładu przedmiotów filologicznych i historycznych; I. Boczylińskiego, O potrzebie ulepszenia metody wykładu geografii i historii; B. Podczaszyskiego, Gdzie najwłaściwsze jest miejsce dla nauki budownictwa w ogóle szkolnych urzędzeń; E. Stuarta, Uwagi, jako materiał do uorganizowania zakładów naukowych; A. Wolińskiego, Projekt do nowej organizacji naukowej obejmującej Wydział Budownictwa; F. Miłosza, Zakłady naukowe rolnicze; H. Krzyżanowskiego, Uwagi i wnioski w przedmiocie urzędzenia szkoły prawa lub wydziału prawnego przy uniwersytecie, oraz W. Szokałskiego, O wykształceniu lekarza.*

⁵² K. Poznański, *Opinia publiczna Królestwa Polskiego wobec sprawy oświaty ludu w 1861 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. VII, Wrocław 1964.

⁵³ Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 72—74.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 134, oraz [H. Lisicki] *Aleksander Wielopolski 1808—1877*, t. III, Kraków 1878, s. 275—346.

Warto przypomnieć, że projekt ustawy rodził się w niezmiernie trudnych warunkach politycznych. Uzasadniając jej założenia Wielopolski nie mógł zapominać o okolicznościach, w jakich car Aleksander II przyznał Królestwu Polskiemu tzw. koncesje, w ramach których miała być przeprowadzona ogólna reforma szkół i uruchomienie szkolnictwa wyższego, z tym jednak zastrzeżeniem, że wydatki rządu na oświatę miały być utrzymywane na dotychczasowym poziomie.

Trudnością innej natury był zupełny brak własnych doświadczeń pedagogicznych, na których można było się oprzeć przy projektowaniu nowej struktury organizacyjnej, programowej i dydaktyczno-wychowawczej dla poszczególnych typów szkół. Odrzucając wzory ostatniego trzydziestolecia i rezygnując ze sztucznego przenoszenia na własny grunt wzorów obcych, Wielopolski zmuszony był sięgnąć do tradycji rodzinnych z końca XVIII i początku XIX w. Ideale wychowawcze i koncepcje ustrojowe szkolnictwa z czasów Komisji Edukacji Narodowej i Izby Edukacyjnej po upływie kilkudziesięciu lat od czasu ich narodzin, przeniesione do innych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych, mimo modyfikacji nie odpowiadały już aktualnym potrzebom kraju. Zjawisko to bodaj najsilniej zarysowało się w przepisach o organizacji i założeniach oświatowo-wychowawczych szkół średnich. Niewątpliwie na ich koncepcji wywarł swoje piętno konserwatyzm samego Wielopolskiego, dla którego szkoła średnia ciągle jeszcze miała być przede wszystkim placówką oświatową dającą młodzieży przygotowanie do studiów wyższych. Tak, jak w odległej tradycji, kształcenie ogólne oparto na przedmiotach filologiczno-klasycznych, rezygnując jednocześnie niemal zupełnie ze szkolnictwa zawodowego na szczeblu szkoły średniej. Wykształcenie techniczne, które w miarę rozwoju przemysłu cieszyło się coraz większym zainteresowaniem, według założeń projektu ustawy można było zdobywać jedynie w Instytucie Politechnicznym i Rolniczo-Leśnym.

Projekt ustawy składał się z sześciu działów: o szkołach elementarnych, o zakładach naukowych średnich, o zakładach rządowych żeńskich, o wyższych szkołach specjalnych, o Szkole Głównej i o zakładach naukowych prywatnych.

Podstawowe założenia ideowe projektu nowej ustawy zakładały upowszechnienie oświaty elementarnej, nadanie wychowaniu kierunku religijno-moralnego i humanistycznego oraz stworzenie takich warunków kształcenia, ażeby wszyscy mieszkańcy kraju, bez względu na stan i wyznanie, mieli „ułatwione środki usposobienia się do rozmaitych powołań bądź w zakładach specjalnych, bądź wyższych naukowych”⁵⁵.

⁵⁵ Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 137, oraz J. Enderówna, *Sprawa oświaty ludowej w Królestwie Polskim w dobie reform Wielopolskiego*, „Przebieg Historyczny”, t. 27, 1928, i A. M. Skałkowska, *Aleksander Wielopolski w świetle archiwów rodzinnych*, t. III, Poznań 1947.

Wybuch powstania styczniowego przekreślił warunki ugody i spowodował, że mimo wprost imponującego pośpiechu we wdrażaniu w życie założeń nowej ustawy, znaczna jej część nie doczekała się realizacji — zwłaszcza przebudowa szkolnictwa elementarnego. Bodaj największym osiągnięciem było uruchomienie Szkoły Głównej, która z instytucji edukacyjnych stworzonych przez Wielopolskiego zdołała przetrwać najdłużej, bo do jesieni 1869 r. Było to niewątpliwą zasługą jej rektora, Józefa Mianowskiego. Spośród jej wychowanków rekrutowali się późniejsi wybitni przedstawiciele polskiej inteligencji, czołowi działacze życia społeczno-ekonomicznego, a także twórcy, rzecznicy i propagatorzy pozytywistycznej pedagogiki.

Z krótkiego przeglądu myśli pedagogicznej w Królestwie Polskim wynika, że w ciągu pierwszego pięćdziesięciolecia jego istnienia nie było zbyt wielu osiągnięć. Większą dynamikę rozwojową, tak w zakresie teorii, jak i praktyki można dostrzec tylko w początkowej i w końcowej fazie tej epoki. Tak było również w innych dziedzinach życia społecznego, a zwłaszcza w nauce i kulturze. Status myśli pedagogicznej był tylko smutnym potwierdzeniem tej rzeczywistości.

STANISŁAW GAWLIK
Brzeg

MYŚL PEDAGOGICZNA NA ZIEMIACH POLSKICH POD ZABOREM PRUSKIM

PRZEOBRAŻENIA W SZKOLNICTWIE ELEMENTARNYM W DRUGIEJ POŁOWIE XVIII WIEKU

Dążenie do poprawy stanu szkolnictwa, szczególnie elementarnego, było główną dziedziną zainteresowania przedstawicieli Oświecenia niemal we wszystkich krajach europejskich w drugiej połowie XVIII wieku. Liczne grono myślicieli tamtej doby zwracało baczną uwagę na krzywdy społeczne, zwłaszcza niepohamowany wyzysk poddańczy, wyprowadzało swoje stanowisko z filozofii moralnej, głoszącej istnienie naturalnych praw człowieka do wolności osobistej i szczęścia doczesnego. W przejawianych dążeniach humanitarnych zwracano uwagę także na dziecko, przede wszystkim jego edukację, szukając takich ulepszeń, które by dostarczyły mu więcej radości w życiu, stworzono bogatą literaturę pedagogiczną przepelnioną duchem utylitaryzmu i humanitaryzmu.

Wiemy, że w dobie Oświecenia przodowała kultura francuska, chciwie przyjmowana przez inne kraje europejskie, nie wyłączając Niemiec holdujących wpływowi francuskich teorii pedagogicznych, a przede wszystkim ideom Condillaca, Rousseau i La Cholotais'go¹.

W Niemczech tendencje te przejawiały się w poglądach i działalności tzw. filantropistów, reprezentowanych głównie przez J.B. Basedowa, Ch. Salzmann'a i E. Rochow'a. Oni to wzorując się na J.J. Rousseau zwracali uwagę na to, iż dziecko przychodzi na świat z dobrym i czystym sercem, domagali się wychowania w duchu tolerancji, miłości, szczerości i przyjaźni, rozwijania wrodzonych zdolności i zainteresowań oraz zastą-

¹ F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*, 1885 i 1886, t. 2, s. 213 i n.; S. Kot, *Historia wychowania*, Lwów 1934, t. 2, s. 6—35.

pienia w praktyce pedagogicznej nauki pamięciowej metodą pogładową. Te poglądy silnie oddziaływały na szkolnictwo w zaborze pruskim, docierając tu wieloma drogami, w tym również za pośrednictwem podręczników Rochowa, drukowanych w oficynie wrocławskiej — dodajmy, iż także w języku polskim. Gorący zwolennicy reform rekrutujący się zarówno z pedagogów duchownych wyznania ewangelickiego (Schäffer, Rambach, Gerhard), jak też i katolickiego, którym przewodził Felbiger, kierując się nowymi prądami pedagogicznymi, domagali się szybkiej poprawy oplakanego stanu szkolnictwa².

Ten kierunek myślenia i działania szedł w parze z ideologią Oświecenia, fizjokratyzmem, budzącym refleksje ekonomiczne i zwracającym uwagę na zagadnienia gospodarcze, a zatem i oświatę, którą interesowano się w Prusach marzących o postępie gospodarczym i przekształcenia szkół na zagrabionych ziemiach polskich w zakłady przymusowej i bezpardonowej germanizacji.

Wpływy filantropistów i fizjokratyzmu oraz inne hasła Oświecenia, znajdujące patronat u Fryderyka II, szybko znalazły odbicie w Prusach, pragnących wioski i miasteczka uszczęśliwić szkołami elementarnymi. W dwa lata po zawarciu pokoju w Hubertsburgu (15 XI 1763) program reformy szkolnictwa na zlecenie króla przygotował Jan Ignacy Felbiger, najgłośniejszy ówczesny pedagog katolicki, opat augustianów w Żaganiu³. Ten świątły kapłan, o niezwykle silnej osobowości kierując się ideami oświeceniowymi i przewyżczając uprzedzenia wyznaniowe oraz wykorzystując berlińskie doświadczenia Hechera, zreformował szkolnictwo na Śląsku, nadając mu postępowy kształt organizacyjny i programowy.

Zdaniem Felbigera, którego metody spowodowały gruntowny przełom w nauczaniu elementarnym, szkołą ludową obowiązuje wychowanie dobrych obywateli i wiernych kościołowi chrześcijan — z równą troską zabiegających o interesy doczesne, jak i życie wieczne. Dzięki Felbingerowi śląska myśl pedagogiczna i ożywienie reformatorskie w oświacie wyszło daleko poza granice dzielnic. Nikt przed nim nie zyskał na Śląsku tak

² J. Ender, *Szkice z dziejów szkoły ludowej na Śląsku*, „Kwartalnik Opolski”, 1958, nr 4; E. Reimann, *Über die Verbesserung des niederen Schulwesens in Schlesiens in den Jahren 1763 bis 1769*, „Zeitschrift des Vereins für Geschichte Schlesiens”, 17, 1883; A. Rembowski, *Marcin Fryderyk Schäffer. Reformator ewangelickiego szkolnictwa na Śląsku (XVIII w.)*, „Studia i Materiały z Dziejów Śląska”, 4, 1962; J. Heimbrod, *Beiträge zur Kenntnis des Elementar-Schulwesens Oberschlesiens von 1764—1838*, Gliwice — Bytom 1942; W. Klawitter, *Hundert Jahre preussischer Volksschulpolitik in Oberschlesien*, „Aus Oberschlesien Vergangenheit und Gegenwart”, 1, 1922; F. Zych, *J.B. Basedow, twórca szkoły filantropijnej w Niemczech*, Drohobycz 1830.

³ F. Volhner, *Johann Ignaz Felbiger und seine Schulreform*, Habelschwerdt 1890, s. 39—41; J. Madeja, *Elementarce i nauka elementarna na Śląsku w wieku XVIII i XIX (1763—1848)*, t. 1. Katowice 1960, s. 22.

rozległej sławy europejskiej i uznania za działalność szkolno-reformatorską i piśmienniczą. Wysiłek piśmienniczy Felbigera odnosił się do regulaminów, instrukcji, książek szkolnych i podręczników, do nauki czytania, pisania i rachowania. Felbiger był również tym pedagogiem, który nawoływał nauczycieli do uprawiania systematycznego samokształcenia, zalecając im lekturę fachowych czasopism i książek, co stanowiło całkowicie nowe zjawisko w poglądach na zawód nauczycielski. Podobnie jak Rousseau i Basedow, Felbiger był zdania, że dzieci nie można wychowywać chłostą lub krzykiem, lecz łagodną perswazją i radami oraz przyjacielskimi napomnieniami.

Inicjatywie Felbigera zawdzięcza Śląsk pierwsze instytucjonalne kształcenie nauczycieli, początkowo w Zaganiu, dokąd na krótkotrwałe przeszkolenie przyjeżdżały osoby świeckie i duchowne z całej prowincji śląskiej, następnie we Wrocławiu, mającego katolickie seminarium nauczycielskie od 1765 roku⁴.

Podobnie, jak to czynił Felbiger, przeciwko polityce przymusowego niemieczenia szkoły ludowej na ziemiach polskich zagarniętych przez Prusy występował również Józef Jeziorowski, syn chłopski spod Olesna⁵. Zdarzyło się w karierze nauczycielskiej Jeziorowskiego kilka wielkich wydarzeń pedagogicznych, modelujących osobowość tego wybitnego praktyka i teoretyka polskiej oświaty na przełomie XVIII i XIX w. Najpierw pracował w Sycowie, dalszą praktykę nauczycielską odbył w Warszawie, a ciekawe doświadczenia i wiedza zdobyte podczas interesującej podróży odbytej w 1803 roku z inicjatywy władz pruskich do Ludwika Oliviera i Jana Pestalozziego, a także kierowanie seminarium nauczycielskim w Poznaniu zadecydowały o zaangażowaniu się Jeziorowskiego w nowoczesny nurt oświatowy. Przenosząc do szkolnictwa ludowego na ziemiach polskich drugiego i trzeciego zaboru pruskiego najlepsze pomysły pedagogów zachodnich, ulepszał je i twórczo modyfikował oraz dostosowywał do warunków polskich. Będąc gorącym orędownikiem oświaty dla ludu domagał się szkoły ogólnokształcącej wszechstronnie rozwijającej umysł ucznia, przy czym chodziło mu o szkołę ponadwyznaniową, ponadstanową, świecką i państwową oraz obowiązkową, wspieraną finansowo podatkiem szkolnym. Zorientowany na szkołę nowoczesną, opartą na kulturze i języku narodowym, zmierzał do przygotowania ludności polskiej zaboru pruskiego do obrony własnych wartości i godności oraz poglądów i tradycji⁶.

Był więc Jeziorowski Ślązakiem, który polską myśl pedagogiczną, po-

⁴ A. Patthast, *Geschichte der ehemaligen Cistercienserkloster Rauden in Oberschlesien*, Leobschütz 1958, s. 168.

⁵ J. Ender, *Józef Jeziorowski*, „Szkice Legnickie”, t. 4, 1967, s. 133—154; eadem, *Józef Jeziorowski*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 11, 1965, s. 220—222.

⁶ H. Barycz, *Śląsk w polskiej kulturze umysłowej*, Katowice 1979, s. 56.

dobnie jak przed nim J.I. Felbiger, wzbogacił o wartości wynikające z doby rozbiorowej. Różni go jednak od reformatora żagańskiego kwestia dosyć istotna. Felbiger bowiem był stroną zapładniającą ideały pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej i praktyczne rozwiązania oświatowe jej twórców (Piramowicz, Bieliński), Jeziorowski zaś dostrzegany jest jako reprezentant polskiego Oświecenia, w którego poglądach zetknęły się i zintegrowały śląskie, pruskie, Księstwa Warszawskiego i zachodnie koncepcje pedagogiczne.

Sprawie oświaty ludowej w zaborze pruskim na przełomie XVIII i XIX w. służył także Burgund, zakonnik, w przyklasztornej szkółce wychowujący dzieci wrocławskiej biedoty, zwolennik francuskich encyklopedystów, reprezentujących poglądy, że teoria prawa natury dała każdemu człowiekowi prawo do szczęścia doczesnego⁷. Ta samorzutnie prowadzona działalność oświatowa pozwoliła mu rozwinąć własny talent pedagogiczny, poszerzony iniejaytywami i projektami francuskimi, niemieckimi i szwajcarskimi, poznanymi przede wszystkim na uniwersytecie berlińskim i w Halle, gdzie przez rok oddawał się studiom pedagogicznym pod opieką Augusta Hermana Niemeyera, autora książki *Grundsätze der Erziehung und Unterrichts*. Książkę wydaną w 1796 roku S. Wołoszyn nazwał „sumą pedagogiki epoki, najbardziej pewną i najbardziej niezawodną, powszechnie zrozumiałą i powszechnie możliwą do zastosowania, najszerszą i najtrwalszą empiryczną podstawą teorii wychowania”.

Zdaniem Burgunda o skuteczności pracy nauczyciela decydują co najmniej trzy czynniki: poznanie ucznia przez nauczyciela, dostosowanie metod nauczania do cech indywidualnych dziecka i przestrzeganie zasady stopniowania trudności dydaktycznych. Twierdził, iż nie ma „lepszej metody co do czytania nad Oliviera, a w nauczaniu poszczególnych przedmiotów metoda Pestalozziego”⁸.

Zdobywcze pedagogiczne Pestalozziego i Oliviera przeniesione na grunt polski przez Jeziorowskiego i Burgunda wykorzystał Konstanty Wolski, autor *Nauki początkowego czytania i pisania i rachunków oraz Przepisów dla nauczycieli, dających naukę początkowego czytania*, książek przygotowanych na zlecenie Izby Edukacyjnej.

Jak trafnie podkreśla Zygmunt Kukulski, „Oba te elementarze, jako ostatni wyraz zdobyczy pedagogiczno-dydaktycznych Zachodu, są chlubą i dumą pedagogiki polskiej”⁹. W przywołanej myśli zabrakło wszakże

⁷ J. Dutkiewicz, *Historia Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. Marszałka Józefa Piłsudskiego (1786—1933)*, Łowicz 1934, s. 1—2.

⁸ Burgund, *Prospekt niektórych książek elementarnych oraz metody względem ich użycia, których przygotowaniem nauczyciele seminarium łowickiego są zajęci*, [w:] *Zróżdła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807—1812*, Lublin 1931, w. 140—253.

⁹ *Pestalozzi w Polsce na początku XIX stulecia*, zebrał i wstępem opatrzył Z. Kukulski, Lublin 1930, s. 42.

uzupełnienia wskazującego na obu pedagogów śląskich jako pośrednich współtwórców owej chluby i dumy.

Podsumowując — można z całą pewnością wyrazić pogląd, iż pedagogika ostatniego ćwierćwiecza osiemnastego stulecia na omawianym obszarze wymaga gruntownych badań odkrywających jej związek z prądami oświeceniowymi i uznawanymi kierunkami wychowania, zgodnymi z filozofią empiryczną, a także filozofią Christiana Wolffa, rodem z Wrocławia, przedstawiciela niemieckiego racjonalizmu XVIII w. Pogląd ten wyrażam na podstawie poszukiwań własnych, gromadząc bowiem materiał do niniejszej pracy nie natrafiłem na źródła pisane, które dostarczyłyby pełniejszych informacji naukowych, sięgających w dziedzinę myśli pedagogicznej na interesującym nas terenie u schyłku osiemnastego stulecia¹⁰.

Liczni badacze dziejów Wielkopolski i Pomorza, zajmujący się stosunkami oświatowo-szkolnymi, mniej natomiast myślą pedagogiczną, własne zainteresowania naukowe kierowali przede wszystkim na wiek dziewiętnasty i okres późniejszy, a w gruncie rzeczy poszukując teorii pedagogicznej nie sięgali do czasów wcześniejszych, kiedy jeszcze daleko było do samodzielności naukowej pedagogiki, niemniej funkcjonowały już liczne jej koncepcje teoretyczne¹¹.

Jawią się tu zatem trzy istotne sfery życia ludzkiego obejmujące moralność i społeczeństwo, oświatę oraz rodzące się nowe poglądy pedagogiczne, które domagają się gruntowniejszego poznania, pozwalającego dokładniej prześledzić, pełniej odczytać i lepiej zrozumieć mechanizmy ideowe tworzenia się nowoczesnego narodu polskiego, samorzutnie podejmującego olbrzymi wysiłek polityczno-wychowawczy, mającego najlepszą wolę, ażeby pomnażać siły dające szansę na ocalenie własnej tożsamości.

KONCEPCJE PROGRAMOWE SZKOŁY ELEMENTARNEJ

Nowy etap polityki oświatowej zapoczątkowały władze pruskie zarządzeniem wydanym 3 lipca 1798 roku w sprawie podniesienia poziomu

¹⁰ Wyjątek stanowi Śląsk. S. Gawlik, *Dzieje myśli pedagogicznej na Śląsku*, Warszawa—Wrocław 1990.

¹¹ Chodzi tu przede wszystkim o prace następujących autorów: B. Osmałska-Piskorska, *Pomorskie Towarzystwo Pomocy Naukowej. Pół wieku istnienia i działalności*, Toruń 1948; T. Cieślak, red., *Pomorze u progu dziejów najnowszych*, Warszawa 1961; S. Truchim, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815—1915*, Łódź 1967; *Konferencja Pomorska 1954*, Warszawa 1956, oprac. A. Bukowski; *Pomorze Gdańskie 1807—1850. Wybór źródeł*, Wrocław 1958; *Pomorze pod zaborem pruskim*, Gdańsk 1973; D. K. Rakowski, *Dzieje Wielkiego Księstwa Poznańskiego w zarysie (1815—1900)*, Kraków 1904; J. Buzek, *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków*,

kształcenia dzieci chłopskich i mieszczańskich¹². Równoległe z dążeniami poprawy oplakanego stanu nauczania, rokującego nadzieje na lepsze przygotowanie obywateli do wykonywania wzrastających powinności wpływających z przekształceń ustrojowych państwa, pojawiały się projekty modernizacji szkoły, upowszechnienia kształcenia elementarnego, zmiany programów oraz treści nauczania i unowocześnienia całego procesu dydaktyczno-wychowawczego, w czym miały dopomóc pedagogiczne poglądy Pestalozziego. Ale — jak pisze K. Trzebiatowski — „projekty nowego wychowania narodowego i patriotycznego zaczęli wysuwać niemieccy filozofowie, poeci i politycy, między innymi Wilhelm II Humbolt, Johann Gottlieb Fichte, Wilhelm Harnisch, Fryderyk Daniel Schleiermacher, Johann Gottfried Herder, Karol Stein i inni”¹³. Wśród propagatorów nowych ideałów w wychowaniu i upowszechnianiu szkoły elementarnej na gruncie hasła „jeden naród, jedna szkoła” szczególny entuzjazm okazywał Fichte, który wyłożył swoje poglądy pedagogiczne w książce *Reden an die Nation*¹⁴.

Kierując się poglądami teoretyków wychowania i dążeniami polityków, w imię jedności narodowej pragnących przystosować szkołę do potrzeb państwa pruskiego, władze rządowe wydały w 1808 r. specjalne rozporządzenie w sprawach oświatowych. Jego wykonanie przerwały na pewien okres wojny napoleońskie.

Kiedy zatem wraz z upadkiem Księstwa Warszawskiego zgasła nadzieja Polaków na odzyskanie niepodległości, osłabły związki między dzielnicami, ziemie poszczególnych zaborów przeszły na odrębne drogi rozwoju historycznego, ukształtowane specyficznymi warunkami ekonomicznymi, politycznymi, prawnymi i kulturalnymi. Specyficzne odrębności zachodziły także wewnątrz zaborów, zwłaszcza pruskiego, gdzie po upadku Napoleona rząd stosował podwójną politykę szkolną względem

Lwów 1909; L. Trzebiatowski, *Pod pruskim zaborem 1850—1918. Dzieje Pomorza Nadwiślańskiego. Od VII wieku do 1945 roku*, Gdańsk 1978; T. Cieślak, *Sylwetki kaszubskie*, Warszawa 1967; W. Bobkowska, *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX w.*, Kraków 1928; K. Trzebiatowski, *Oświata i szkolnictwo polskie na Pomorzu Zachodnim w pierwszej połowie XX wieku*, Poznań 1961; W. Frąckowiak, *Wydawnictwa z zakresu elementarnej nauki języka polskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1840—1920*, Gdańsk 1977; idem, *Pedagogiczne aspekty polskiego czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży na Pomorzu Nadwiślańskim i Kujawach Zachodnich w okresie rządów Bismarcka (1862—1890)*, Bydgoszcz 1977; J. Szewc, *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815—1920*; A. Wakar, *Sto lat walki o szkołę polską na Mazurach i Warmii*, Warszawa 1955.

¹² J. Tewa, *Ein Jahrhundert preussischer Schulgeschichte*, Leipzig 1914, s. 30—39. Było to zarządzenie wydane przez utworzone w 1787 r. Oberschulkolegium, czyli najwyższą świecką władzę szkolną w Prusach.

¹³ K. Trzebiatowski, *Polityka oświatowa rządów pruskich na Pomorzu Gdańskim w okresie zaboru (1772—1918)* „Rocznik Gdański”, 1975, nr 1, s. 38.

¹⁴ Ibidem, T. Ziegler, *Geschichte der Pädagogik*, München 1929, s. 310—316.

ludności polskiej. Jeżeli bowiem wobec oświaty w Wielkopolsce władze pruskie okazywały postawę łagodniejszą, to na Śląsku usunęły język polski ze szkół ewangelickich oraz rozszerzyły sieć szkół elementarnych z nauczycielami Niemcami, zakazując używania w nich języka polskiego, a w Prusach Wschodnich, gdzie użycie polskiej mowy podlegało karze, nawet religii uczono po niemiecku, podobnie zresztą w Prusach Zachodnich szkoły elementarne były niemieckie.

Zapewne również z tych powodów główny nurt myśli pedagogicznej na ziemiach polskich zagrabionych przez Prusy w całym dziewiętnastym stuleciu bardzo wyraźnie zmierzał w dwóch głównych kierunkach: podniesienie oświaty wśród ludu i pielęgnowanie języka ojczystego, rozumiane jako historyczny obowiązek podtrzymywania narodowości polskiej. Pierwszy był kontynuacją wielkiego ruchu oświeceniowego i procesu zapoczątkowanego przez Komisję Edukacji Narodowej, a następnie rozwiniętego w programie Izby Edukacyjnej, drugi natomiast stanowił naturalną i jedynie słuszną reakcją na wzrastające naciski germanizacyjne i im towarzyszące ograniczanie swobód językowych polskiej grupy etnicznej.

Cel wytknięty szkole na kongresie wiedeńskim na pierwszy plan wysuwał czynnik narodowościowy, skierowany przeciw społeczeństwu polskiemu, zmierzający do zniszczenia go jako grupy narodowej, co bardzo jasno wyrażała ustawa z 1819 r. o organizacji szkolnictwa w Prusach i rozporządzenia ministerialne z lat 1834 i 1837¹⁶. W każdym z tych dokumentów łatwo dawały się odczytać ograniczenia językowe Polaków, nie zaś rozszerzenie oddziaływania oświatowego szkoły w duchu filozofii Karola Libelta, który uważał ją za filozofię narodową, stwierdzając, że „jest to filozofia postępu, filozofia twórcza, filozofia czynu”¹⁶.

I ten nurt ideowy charakteryzował cały ruch pedagogiczny w XIX wieku, mniej natomiast stały się zauważalne wartości bliskie nowoczesnym tendencjom w teorii pedagogicznej, odgrywające dużą rolę w dydaktyce, metodyce i wychowaniu, co tak jasno wyrażał lider pedagogiki tamtego okresu — Johann Friedrich Herbart.

Zwróćmy uwagę, że pedagogika, dydaktyka i metodyka w XIX w. traktowane były jako dyscypliny oddzielne. „Otóż czego nauczyciel ma uczyć — pisał Ewarest Estkowski — o tym mówi dydaktyka, jak zaś uczyć — metodyka”¹⁷. Obok Estkowskiego do wybitnych nauczycieli przenoszących na ziemię polskie zaboru pruskiego elementy zachodnich systemów dydaktyczno-metodycznych należeli: Daniel Rakowicz, Ksawery Łukaszewski, Józef Graf, Józef Lompa, Feliks Rendschmidt, Karol

¹⁶ Trzebiatowski, *Polityka oświatowa...*, s. 45; Truchim, *op. cit.*, s. 66—74.

¹⁶ Z. Gret, *Zycie i działalność Karola Libelta*, Warszawa — Poznań 1977, s. 59.

¹⁷ E. Estkowski, *O sposobach uczenia, czyli ważność metod*, „Szkoła Polska”, t. 4, 1852, s. 10.

Fryderyk Wilhelm Wander i Józef Bernard Bogedain¹⁰. Sam Estkowski długoletnią twórczą działalnością praktyczną, artykułami i rozprawami pedagogicznymi upowszechnił w polskim środowisku nauczycielskim postępowe poglądy na nauczanie w szkolnictwie elementarnym. Szukając polskiego ducha w pedagogice zapoznał się z dorobkiem i ideałami wychowawczymi Komisji Edukacji Narodowej i teoriami pedagogicznymi Izby Edukacyjnej, a także z twórczością Grzegorza Piramowicza, Jędrzeja Śniadeckiego i Stanisława Staszica.

W rozległej i aktywnej pracy pedagogicznej Estkowskiego przejawiało się kilka nurtów, ale nurt dydaktyczny przeważał nad pozostałymi, chociaż nie były mu obojętne także i cele i istota wychowania, połączone z drogami wiodącymi do ich urzeczywistnienia. Cel nauki elementarnej dostrzegał trojako. Był bowiem zdania, że trzeba: po pierwsze — oddziaływać emocjonalnie i nieprzerwanie na serca wychowanków, zwłaszcza rozbudzać ich uczucia religijne, etyczne i estetyczne, umacniać wolę i pogłębiać wiarę; po drugie — rozwijać i kształcić cały umysł dzieci; po trzecie — przekazywać uczniom taką wiedzę, która będzie im potrzebna w życiu zawodowym. Do tak pojmowanego celu edukacyjnego proponował jednolity program nauczania na poziomie szkoły elementarnej dla wszystkich dzieci narodowości polskiej. Jako gorący entuzjasta wychowania fizycznego, wzorowanego na myśli Jędrzeja Śniadeckiego, pisał w *Szkole polskiej*: „ciału trzeba nadawać zdrowie, siłę, zręczność i szlachetną postawę, a siłom duszy doskonałość, do jakich są zdolne, oto cel wychowania”¹¹. Ten wybitny pedagog wielkopolski dostrzegał także różnorodność źródeł, z jakich mogą pochodzić cele wychowania. Ponieważ uważał, że mogą one pochodzić ze świata leżącego poza dzieckiem lub też znajdować się w samej jego naturze, przeto doskonale rozumiał, że psychikę dziecka można urabiać według celu wychowania leżącego poza nim, jak też systemów uznających cele tkwiące w samym dziecku.

Podobnie ważną rolę przypisywał wychowaniu moralnemu młodzieży i przygotowaniu jej do przyszłych obowiązków zawodowych. Sądził, że „nie tak człowieka nie podnosi i umacnia, jak cnota i praca”. W dążeniu do enoty, w kształtowaniu osobowości dziecka szczególnie ważną rolę przypisywał rodzinie, zwłaszcza takiej, w której silna pozycja ojca reprezentującego wysokie wartości moralne stanowić może niedościgniony wzór wychowawczy, dotyczący sfery obywatelsko-społecznej, religijnej, moralnej i narodowej.

Tym prawdom pedagogicznym, nie pomijając ustawicznej troski o przyzwyczajanie do prawości i szlachetnych czynów, przyjaźni wobec bliźnich, budzenia zachęty do wysiłku fizycznego i umysłowego, czyli

¹⁰ Truchim, *op. cit.*, s. 282; S. Gawlik, *Dzieje myśli pedagogicznej na Śląsku*, Warszawa — Wrocław 1990, s. 113—116.

¹¹ E. Estkowski, *Jakie być powinno wychowanie młodzieży, zwłaszcza męskiej*, „Szkola Polska”, t. 5, 1853, s. 62.

wartości kierujące coraz wyraźniej rozwój osobowy dziecka na tory poczucia godności narodowej, współżycia społecznego i praktycznego działania, jako trwałych składników wychowania i wchodzenia w krąg utilitaryzmu, przyznawali doniosłą rolę także inni przedstawiciele polskiej myśli pedagogicznej w zaborze pruskim, myśli orientującej na świadome kształtowanie psychiki w kierunkach wynikających z realiów życia Polaków pod obcym zaborem.

Wiemy, że najwybitniejszymi teoretykami pedagogiki tamtego okresu byli dwaj uczeni: Karol Libelt i Bronisław Trentowski. W ich twórczości wartości pedagogiczne traktowane są zarówno w kategoriach kształcenia umysłowego, jak też wychowania społecznego i narodowego. Jednak w przeciwieństwie do Libelta, który zajmował się przede wszystkim teorią szkoły średniej, Trentowski ostatnią część *Chowanny*, noszącą tytuł „Epika”, poświęcił nie tylko szkole średniej, ale także seminarium nauczycielskim i szkole elementarnej. Wobec szkoły elementarnej zajmował stanowisko postępowe i wykluczał jakikolwiek jej podział z powodów stanowych. Toteż wypowiadał się za korzystaniem z niej przez wszystkie dzieci, nie wyłączając dziewcząt, chociaż w innym miejscu autor *Chowanny* nie zachęcał do edukacji kobiety, która w jego ocenie jest „wyczystym dzieckiem”, w czym był zgodny z Libeltem²⁰.

A zatem ideał wychowawczy Trentowskiego adresowany był do mężczyzn, bez względu na pochodzenie społeczne, posiadających podobne uzdolnienia do nauki. „Rzeczą jest powszechnie uznaną — pisał Trentowski — że dzieci również królewskie jak żebracze, również miejskie jak wiejskie zdolne są do nauki, potrzebują jej i mają do niej przyrodzone prawo”. Libelt natomiast wierzył, że przez upowszechnienie oświaty życie ludzkie stanie się godniejsze, pełniejsze, pogłębione ideałami wolności, bardziej humanistyczne i szczęśliwsze. Jego „Pedagogika ludów polega zatem na rozwijaniu w nich aż do ostatnich sił trzech miłości (Boga, bliźniego i ojczyzny), a środkami do tego: szerzenie nauki, religii, prawa i historii, aż do ostatnich warstw towarzystwa”²¹.

Dla Libelta, człowieka o szczególnie rozległych zainteresowaniach społecznych i filozoficznych, entuzjasty Hegla, niebanalnego myśliciela i bystrego uczestnika życia naukowego oraz politycznego nie uszła uwagi sprawa wychowania narodowo-patriotycznego, będącego zresztą świadectwem czasu, kiedy tęsknoty wolnościowe Polaków nie miały szans na rychłe urzeczywistnienie. Matkom wyznaczał pierwsze miejsce w tym kierunku wychowania. Od nauczycieli wymagał wysokiego poczucia narodowego. Im też przypisywał rolę strażników „ognia narodowego”. Jednym z wielu takich strażników był Józef Lompa, który podobnie jak inni

²⁰ S. Kot, *Historia wychowania*, Lwów 1934, t. 2, s. 283.

²¹ B. Suchodolski, oprac., *Karol Libelt, Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa 1947, s. 29.

światlejsi nauczyciele śląscy wiedział, że „Nie ma więc narodowości polskiej bez języka polskiego i nie ma wychowania, ni nauczycielstwa narodowego, jeżeli środkiem ojczystego języka się nie odbywa; nie może nosić na sobie charakteru nauczyciela narodowego, kto albo polskiego języka nie posiada, albo co gorsza, będąc Polakiem, w obcym języku młódz polską naucza”²².

Należy tedy, nie odrzucając także oddziaływania innych czynników, wyrazić pogląd, że Libelt był tym teoretykiem pedagogiki, którego wpływ na dydaktykę i wychowanie zaznaczył się bardzo silnie, czego nie osiągnął Bronisław Trentowski. Jego dzieło noszące tytuł *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętność wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (Poznań 1848) mimo dużej objętości nie spełniło oczekiwań społecznych, zarówno w warstwie filozoficznej zbudowanej na poglądach Kanta, Fichtego, Schillinga i Hegla, jak również dydaktycznej, wyprowadzonej z myśli pedagogicznej i doświadczenia Komisji Edukacji Narodowej. Ten wybitny uczony wyrażając troskę o ciało, a przede wszystkim o jego rozwój fizyczny jako „mieszkanie duszy i jaźni”, okazał się bardzo bliski sposobu pojmowania tego problemu przez Libelta. Kryterium zdrowia, sprawności fizycznej, odżywiania się i wypoczynku, ubioru, powietrza, ruchu i pracy, zbieżne z ideałami pedagogicznymi Locke’a, Rousseau i Śniadeckiego, łączył z „rozwojem zmysłów, wyobraźni, pamięci i rozumu”²³.

W podobnym duchu wypowiadał się August Cieszkowski, w powszechnej oświacie ludu dostrzegający główną drogę prowadzącą do podniesienia świadomości narodowej, kultury życia codziennego, higieny osobistej i umiejętności produkcyjnych ludności wiejskiej. Cieszkowski okazał się zwolennikiem fizjokratyzmu, nieustrudzenie propagował filozoficzną postawę fizjokratycznego systemu, mimo niechęci ze strony szlachty i oporu części kleru katolickiego głosił ideały oparte na prawie natury²⁴.

Pragnienie upowszechnienia oświaty elementarnej skłoniło Cieszkowskiego do zainteresowania się metodą Andrzeja Bella i Józefa Lancastera. Dla tej metody nauczania okazał się bardzo przychylny i był nawet zdania, że udoskonalenie systemu wzajemnego nauczania mogłoby mieć bliżej niepojęte skutki oświatowe i społeczne. Jednak brak zwolenników podyktowany obawą przed negatywnymi skutkami w wynikach nauczania na szczeblu najniższym spowodował, że nie znalazła ona zainteresowania w szkolnictwie zaboru pruskiego, chociaż nie wiemy, czy podejmowano próby jej wprowadzenia.

²² Suchodolski, *op. cit.*, s. 30.

²³ Karola Libelta *rozprawy o odwadze cywilnej, miłości ojczyzny, wychowaniu ludów*, Kraków 1860, s. 166; Suchodolski, *op. cit.*, s. 34.

²⁴ J. Helwig, *Działalność pedagogiczna Augusta Cieszkowskiego*, Poznań 1978, s. 94—96.

Na zakończenie omawiania tego problemu zwróćmy uwagę i na to, że w pierwszej połowie XIX w. na kierunek i siłę całego ruchu pedagogicznego w zaborze pruskim mocno oddziaływali Adolf Diesterweg i Fryderyk Fröbel, a także wspomniany już J.F. Herbart. Dopiero tzw. regulatywy 1854 r., nakazujące szkole wychowywać dla rodziny, państwa i króla, odrzuciły zasady dydaktyczno-wychowawcze tych najwybitniejszych pedagogów tamtego okresu, kiedy w ich poglądach po burzliwym przebiegu Wiosny Ludów władze pruskie doszukiwały się zagrożenia dla religii i narodu niemieckiego.

W świetle zaś potrzeb oświatowych, wynikających z położenia społeczeństwa polskiego pod zaborem pruskim, sprawami szkoły i nauczyciela najżywiej interesowali się: J. Lompa, B. Bogedain, B. Trentowski, E. Estkowski, H. Cegielski, K. Libelt i inni. Rozumiemy, że ich koncepcje pedagogiczne przenikały na ziemie pozostałych dwóch zaborów, chociaż w całości nie wiemy, i tu rodzi się pytanie o skalę, o wymiar historyczny tego oddziaływania na całą oświatę, ale w szerokim aspekcie, na postawy patriotyczne społeczeństwa polskiego i kształtowanie się pedagogiki narodowej. Trudno przecież nie odnieść wrażenia, że próba takiej oceny to nie tylko problem zaboru pruskiego, to także kwestia jego roli sprawczej w tworzeniu polskiej myśli pedagogicznej nauczania początkowego.

RUCH NARODOWO-PEDAGOGICZNY

Ziemie polskie w drodze rozbiorów przez Prusy oderwane od Polski bardzo wcześnie skazane zostały na ataki germanizacyjne i unicestwienie polskich instytucji oświatowo-kulturalnych, bujnie rozwijających się w dobie Oświecenia, zwłaszcza dwóch ówczesnych centrów życia umysłowego: Gimnazjum Akademickiego w Gdańsku i Akademii Chełmińskiej²⁵.

Proces kruszenia polskości, przyspieszone tempo wynaradawiania polskiej młodzieży w zniemczonych szkołach średnich i zawłaszczenie urzędów przez funkcjonariuszy pruskich osłabiły dopiero lata czterdzieste i towarzysząca im fala zmagających rewolucyjnych Wiosny Ludów. Ruch ten o wyraźnym nastawieniu antyzaborczym i antyfeudalnym, torując drogę do ożywienia długo tłumionego życia narodowego, w szczególności upominał się o podstawowe wartości narodowej oświaty wszystkich warstw społecznych i ich prawo do języka ojczystego w urzędach i kościele, o książkę i czasopismo oraz szkołę polską.

²⁵ B. Osmólska-Piskorska, *Nauka polska na Pomorzu Gdańskim w XIX wieku [w:] Pomorze na progu dziejów najnowszych*, red. T. Ciecślak, Warszawa 1961, s. 244; L. Ręgorowicz, *Szkolnictwo polskie w byłym zaborze pruskim w w. XIX*, Lwów, Warszawa, Kraków 1927.

Rok 1848 pociągnął za sobą korzystne następstwa w polskim życiu kulturalnym i bycie narodowym na Pomorzu, Śląsku i w Wielkopolsce, a także w kształtowaniu się rodzimej inteligencji, rekrutującej się z różnych środowisk społecznych, oraz wychowaniu najmłodszego pokolenia. Wielką w tym dziele była zasługa Ligi Polskiej, która działając zaledwie dwa lata (1848—1850) zdołała objąć swym zasięgiem ziemie całego zaboru pruskiego, skutecznie broniąc interesów polskich.

Powyższe sprawy, zwłaszcza opieki nad młodzieżą i popierania jej aspiracji oświatowych za pośrednictwem udzielanych stypendiów, przez wiele dziesiątków lat z wielką korzyścią dla edukacji narodowej i myślenia kategoriami przyszłości stały się programowym celem wszystkich przedsięwzięć Towarzystwa Pomocy Naukowej, założonego w 1848 r. w Chełmnie. Właściwie do Wiosny Ludów główne ognisko wszelkiego ruchu naukowego Polaków stanowiły gimnazja, a przede wszystkim w Chełmnie i Chojnicach oraz Collegium Marianum w Pelplinie²⁶. One to już w czasach Wiosny Ludów zatrudniały wielu wybitnych nauczycieli polskich, którzy rozwinęli regionalny ruch naukowy o silnym zabarwieniu narodowym. Obok Stanisława Węclewskiego, badacza polskiej literatury, niemale zasługi na polu naukowym i dydaktycznym, także w sferze wychowania patriotycznego, położyli: Stanisław Maroński, Bonifacy Łazarzewicz, Wojciech Łożyński, Józef Łagorski i inni²⁷. Jednak na skalę najrozleglejszą historiografię uprawiali duchowni — profesorowie szkoły pelplińskiej: Stanisław Kujot, Jakub Fankiedejski i Romuald Frydrychowicz²⁸. Choć uprawiane kierunki badań bezpośrednio nie wносиły nowych wartości do myśli pedagogicznej, jednak własną treścią oddziaływały aktywizująco na świadomość kulturalną polskiej ludności, przez co kierowały jej wolę w stronę idei narodowej i umacniały u młodzieży usposobienia moralne, społeczne i patriotyczne.

Wspieraniem edukacji młodzieży na poziomie szkoły średniej i wyższej aktywnie zajmowało się TPN, które wraz z wieloletnim doświadczeniem Wielkopolski żywo uczestniczyło w rozwoju inteligencji polskiej w całym zaborze pruskim. A kiedy w latach siedemdziesiątych, na skutek wzmożonej akcji germanizacyjnej szkoły średnie przestały wspierać ruch naukowy nauczycieli polskiej narodowości, inicjatywę przejęło Toruńskie Towarzystwo Naukowe, zespalałające swą działalnością najbardziej ważne kierunki badawcze, służące zachowaniu bytu narodowego, tradycji wolnościowych i życia duchowego.

²⁶ B. Osmólska-Piskorska, *Pomorskie Towarzystwo Pomocy Naukowej. Pół wieku istnienia i działalności*, Toruń 1948; Trzebiatowski, *Polityka oświatowa...*, s. 53; Osmólska-Piskorska, *Nauka polska...*, s. 252—253.

²⁷ B. Osmólska-Piskorska, *Wojciech Łożyński. Fragmenty biograficzne 1808—1884*, Toruń 1950, odbitka „Zapiski TNT”, t. VI, nr 3—4, s. 118—119.

²⁸ J. Łęgowski, *Collegium Marianum w Pelplinie. Wspomnienia*, „Mestvin” R. 3, 1927, nr 1, s. 3—4; Osmólska-Piskorska, *Nauka polska...*, s. 276.

Widzimy zatem, iż z pedagogicznych poglądów teoretycznych społeczeństwo polskie żyjące pod pruską przemocą najpełniej przyswoiło sobie idee narodowe, zachowania języka ojczystego, ochrony rodzimej kultury, kontaktów z nauką i tradycją polską, co znalazło odbicie w niezachwianej pracy oświatowo-społecznej wielu Polaków, reprezentujących różne zawody. Byli wśród nich duchowni, właściciele ziemscy, przemysłowcy, kupcy, redaktorzy, naukowcy, lekarze, poeci, nauczyciele itp.

Do grona tych czołowych postaci należy Józef Lompa, cieszący się chlubnym mianem nauczyciela ludu śląskiego²⁰. Właściwym powołaniem życiowym Lompy była praca oświatowo-pisarska, popularyzacja wiedzy rolniczej, historycznej, geograficznej i pedagogicznej oraz bardzo ruchliwy wysiłek kulturalny, wynikający z rozległych potrzeb ludności Śląska. Był chyba pierwszym nauczycielem na Śląsku, który istotę pracy pedagogicznej pojmował wszechstronnie i uprawiał ją wielopłaszczyznowo. Nie ograniczał jej jedynie do zajęć dydaktycznych w szkole, lecz rozszerzał na obszary szeroko rozumianej służby środowisku. Tę niezwykłą powinność nauczycielską wypełniał w bliskiej współpracy z poznańskim i warszawskim środowiskiem pedagogicznym, nie pomijając również Krakowa. Dosyć wcześnie, bo już po powstaniu listopadowym, nawiązał kontakt ze Stanisławem Jachowiczem, warszawskim pedagogiem i pisarzem dla dzieci.

W kręgach poznańskich wysoko cenił Karola Libelta oraz Ewarysta Estkowskiego, nieprzejednanych przeciwników polityki przymusu germanizacyjnego i teoretyków pedagogiki. Lompa służąc oświacie ludu nicjako realizował w swoim niestrudzonym działaniu także te myśli Libelta, które ten wybitny filozof zawarł w artykule *Nauczyciel pod względem narodowym*, przede wszystkim w tej jego warstwie, w której autor pisał: „powołanie nauczyciela jest niesłychanie ważne i święte [...] on wychowuje i wykształca naród; w jego rękach złożona przyszłość, a losy tego narodu na jego nauczycielskiej pracy zawisły”²⁰. Podobnie jak Libelt, Lompa głęboko wierzył w wartości moralne ludu. Stąd też energicznie krzątał się wokół utrzymania polskości ludu górnośląskiego w ścisłej łączności ideowej, jaka wytworzyła się między nim a ośrodkiem poznańskim, kierowanym przez Estkowskiego. Godne jest podkreślenia, że obaj pisali podręczniki, których właściwie nie było: oczywiście chodziło o podręczniki w języku polskim.

Lompa pisał jednak nie tylko podręczniki. „On pierwszy zrozumiał potrzeby ludu i bez wielkiej nauki, bez materialnych środków potrafił im zaradzić. Okolica, w której on mieszka, bardzo mu wiele zawdzięcza, bo

²⁰ M. Treszel, *Związki Józefa Lompy z nauką i kulturą polską oraz jego podręczniki szkolne i książki rolnicze*, Opole 1979, s. 36–37.

²⁰ K. Libelt, *Nauczyciel pod względem narodowym*, „Szkoła Polska”, R. 1, 1849, t. 1, s. 3.

przez lat trzydzieści zdołał zaspokoić wszystkie jej duchowe potrzeby z wytrwałością godną do naśladowania" — pisał w 1856 r. J.F. Nowakowski o Lompie²¹. Niewątpliwie romantycznego pochodzenia był zapal i wprost niespożyty entuzjast, z jakim bronił potrzeby ideałów w wychowaniu, kiedy z całą świadomością i pełnym zdecydowaniem podjął trudne dzieło narodowego wychowania. Lompa więc pierwszy podjął próbę stworzenia pedagogiki narodowej na Śląsku a Libelt i Trentowski oraz Estkowski w Wielkopolsce, Mrongowiusz w Gdańsku, Gezuwiusz na Mazurach, zaś wiele lat później Stanisław Prus-Szczepanowski w Galicji. Odnosnie do Szczepanowskiego trzeba podkreślić, co jest ważnym szczegółem, że ród swój wywodził z Wielkopolski. Z jej sąsiedztwa pochodził Józef Bogedain, urodzony pod Głogowem w 1810 r. ów syn chlopskiej rodziny niemieckiej z wyjątkową energią i najskuteczniej pracował nad umocnieniem szkoły polskiej na Śląsku. Z Zielonka zauważył, iż „Nawet mszy prymicyjnej nie odprawił w rodzinnych stronach, lecz w Śmiglu Wielkopolskim, oczywiście bez jednego słowa niemieckiego”²².

Jesienią 1848 r. znalazłszy się w Opolu objął stanowisko naczelnego inspektora i radcy szkolnego przy rejencji opolskiej, powstałej w 1848 r.²³. Energia oraz konsekwencja, z jaką Bogedain wprowadzał swój program szkolny do praktyki pedagogicznej, okazały się bardzo owocne dla odrodzenia się polskości. Nie tylko zadbał o to, aby w ośmiuset podległych mu szkołach elementarnych na Górnym Śląsku lekcje były prowadzone w polskim języku literackim, ale także uczniom zapewniał polskie podręczniki szkolne, co uznać trzeba za dokonanie wyjątkowe. Bogedain spowodował również, że proces nauczania w niektórych seminariach nauczycielskich oparty został na języku polskim (Pyskowice, Głogówek). Podobny porządek językowo-dydaktyczny wprowadził do wybranych gimnazjów (Opole, Nysa, Głubczyce, Racibórz). Za jego też sprawą na uniwersytetach wrocławskim i berlińskim powstały katedry języków słowiańskich.

Bogedain, ten oświecony konserwatysta, katolicki uniwersalista, człowiek dwóch języków: rodzimego i państwowego, głoszący pogląd, iż „Mowa ojczysta jest w szkole tchnieniem wszystko ożywiającym”, był zdania, że „Chęć odebrania ludowi mowy ojczystej jest rzeczą niemądrą, niewykonalną”²⁴.

Podobny do Bogedaina kierunek działalności oświatowo-pedagogicznej i publicystycznej uprawiał w Gdańsku Krzysztof Celestyn Mrongowiusz (1764—1855). Pochodzący z Olsztyńka, wykształcony na uniwersytecie

²¹ „Czas” z 4 stycznia 1856 r. J.F. Nowakowski opisał swoje „odwiedziny u Józefa Lompy” w „Kurierze Wileńskim” w 1860 r.

²² Z. Zielonka, *Sprawa Bogedaina*, „Opole”, 1978, nr 4.

²³ *Echa Komisji Edukacji Narodowej na Śląsku*, pod red. T. Musioła, Opole 1974, s. 33.

²⁴ J. Ender, *Obrońcy ludu śląskiego*, Warszawa 1956, s. 249.

w Królewcu, stał się wysoko cenionym badaczem i zdecydowanym obrońcą mowy polskiej, kiedy w 1798 r. jako lektor języka polskiego znalazł się w gdańskim Gimnazjum Akademickim, a następnie będąc kaznodzieją w kościele Św. Anny z wielką żarliwością służył sprawie ojczystej²⁶. Nawet w sytuacji osobistego zagrożenia ze strony władz pruskich nieustępliwie trwał na stanowisku wiernego nauczyciela i obrońcy języka polskiego. Także wszystkie jego publikacje, a wydał ich kilkadziesiąt po polsku i niemiecku, głoszą piękno i szczerę umiłowanie mowy ojczystej. W przedmowie napisanej do *Słownika polsko-niemieckiego* nawet przestrzegał: „Jeżeli w szkołach niemieckich będzie się obrzydzało dziecku polskiemu jego język ojczysty przez jego lekceważenie, wówczas będzie się szkodziło jego moralności albo będzie się zasiewało nasiona niezgody, budziło rozgoryczenie i wrogie usposobienie, zgubne dla państwa”²⁷.

Opór społeczny przeciw wynaradawianiu ludu mazurskiego stanowiło główną treść działalności oświatowej także Gustawa Gizewiusza²⁸. Ten pastor z Ostródy, syn nauczyciela w Piszcu, do obrony praw językowych ludności polskiej najczęściej wykorzystywał lokalną prasę, zwłaszcza „Przyjaciela Ludu Łęckiego” i „Tygodnik Obwodu Łęckiego”. W publikowanych artykułach, a także w trzyltomowej książce *Die Polnische Sprachfrage in Presussen*, wydanej w Lipsku (1845/46) demaskował zbrodnicze metody wynaradawiania, polemizował, wykazywał, udowadniał i przekonywał oraz ostrzegwał, że systematyczne zwalczanie narodowości polskiej dokonywane nie tylko na Mazurach, Warmii i Pomorzu, lecz również w Wielkopolsce i na Śląsku jest bolesne i niesprawiedliwe, jest groźnym deptaniem świętej dla Polaków mowy ojczystej. W ich solidarności dostrzegał szanse przeciwstawienia się zagrożeniu polskim wartościom kulturalnym w zaborze pruskim²⁹. Ta swoista pedagogika trwania przy ojczystej tradycji, pedagogika oświeccania ludu mazurskiego, poszukiwania sposobów ochrony praw narodowościowych, konsekwentnie uprawiana przez Gizewiusza, znajdowała odbicie w całym zaborze pruskim i wskazywała kierunek wychowawczy rodzinom polskim, prasie, organizacjom społecznym, stowarzyszeniom, czytelnikom i nauczycielom i piętnowała tych, „którzy stali się pacholkami germanizatorów”³⁰.

²⁶ *Pomorze Gdańskie 1807—1850. Wybór źródeł*, oprac. A. Bukowski, Wrocław 1958, s. LXII; W. Pniewski, *Krzysztof Celestyn Mrongowiusz. Żywot, dzieła, Księga pamiątkowa*, Gdańsk 1933.

²⁷ Największą sławę przyniosły K.C. Mrongowiuszowi następujące prace: *Słownik niemiecko-polski* (1825), *Dokładny słownik polsko-niemiecki krótko opracowany* (1835), *Niedzielne i świąteczne ewangelie* (1806).

²⁸ T. Cieślak, *Sylwetki mazurskie i kaszubskie*, Warszawa 1967, s. 41—61. Gizewiusz objął funkcje pastora w Ostródzie w 1835 r.

²⁹ *Konferencja Pomorska 1954*, Warszawa 1956, s. 391.

³⁰ T. Cieślak, G. Labuda, S. Hoszczewski, *Pomorze na progu dziejów najnowszych*, Warszawa 1961, s. 73—83.

Ale przy całej złożoności pracy Gizewiusza trzeba zwrócić także uwagę na to, że przez niego głoszona idea wychowania w duchu narodowym, której tak niezachwianie służył wspólnie z Mrongowiuszem w okresie powszechnego zastoju ruchu umysłowego i niebezpiecznie słabej aktywności kulturalnej, kiedy zanikały postawy patriotyczne wśród Polaków na Pomorzu, stała się konstruktywnym początkiem wielkiego ruchu kulturalnego, zrodzonego w niewoli, łączącego tradycję narodową, polskie pokolenia całego zaboru pruskiego i pozostałych dwóch zaborów, znalazła wyraźne odbicie w filozofii słowiańskiej Libelta, a w ostatnim ćwierćwieczu dziewiętnastego stulecia w twórczości historycznej Wojciecha Kętrzyńskiego⁴⁰. Kształtowanie się osobowości polskiej Kętrzyńskiego i całe dzieło jego pracowitego życia: inicjowanie kolportażu książek polskich, zakładanie bibliotek, podejmowanie akcji wydawniczej na Mazurach, zmierzało do tego, ażeby „wpływać zbawiennie na podniesienie ducha narodowego i oświaty, na podniesienie moralności i bytu materialnego” oraz „zainteresowania całego społeczeństwa polskiego losem Mazurów”⁴¹.

Ich los, duchowe przeobrażenia, celowa praca i świadome działania w kierunku jaśniejszego rozumienia dominującej funkcji rodzimej mowy w życiu zniewolonego narodu były bardzo bliskie także Michałowi Kajce, mazurskiemu poecie ludowemu, który tę warstwę głębokich uczuć, myśli i dążeń wyraził w prostych słowach swego wiersza: „ O ojczysta nasza mowo, coś kwitnęła nam przed laty, zakwitnijże nam na nowo, jako kwitną w lesie kwiaty”⁴².

W tym wspólnym trzonie obrońców językowych i kultury rodzimej w zaborze pruskim znaleźli się także: Florian Ceynowa, autor wielu książek informacyjno-dydaktycznych dla ludności kaszubskiej⁴³, a ponadto Hieronim (Jarosz) Derdowski, orędownik jedności Kaszub z Polską, tak jednoznacznie zwartej w jego zdaniu: „Nie ma Kaszub bez Polonii, a bez Kaszub Polści”⁴⁴.

Agitację i propagandę na rzecz polskości i oświaty wśród Polaków w Niemczech uprawiał również Aleksander Majkowski, założyciel Towarzystwa Młodokaszubskiego (1912), autor ciekawych książek i opracowań o ludności kaszubskiej oraz regionu kaszubskiego⁴⁵.

Tak więc wśród wielu innych osób aktywnie pracujących nad kształtowaniem postaw narodowych i zachowaniem rodzimej tradycji Kaszu-

⁴⁰ W. Kętrzyński jest autorem następujących rozpraw: *Nazwy miejscowe polskich Prus zachodnich, wschodnich i Pomorza wraz z przezwiskami niemieckimi*, Lwów 1879; *O ludności polskiej w Prusach niegdys krzyżackich*, Lwów 1882.

⁴¹ A. W a k a r, *Wojciech Kętrzyński*, Olsztyn 1936, s. 35.

⁴² *Ibidem*, s. 152—153.

⁴³ Cieślak, Labuda, Hoszowski, *op. cit.*, s. 188—196.

⁴⁴ Borowik, red., *Polskie Pomorze*, Toruń 1931, t. 2, s. 146.

⁴⁵ Do najciekawszych prac J. Majkowskiego należą: *Szkice z życia Kaszubów w powiecie kartuskim*, 1913, *Przewodnik po Kaszubskiej Szwajcarii*, Kartuzy 1936, *Historia Kaszubów*, Gdynia 1939.

bów na czoło wysunęły się trzy wybitne postacie: Ceynowa, Derdowski i Majkowski. Wielką zasługą Derdowskiego i Majkowskiego jest to, że zapoczątkowując lokalny ruch umysłowy przenieśli do struktury psychicznej ludności kaszubskiej czynnik wspólnoty historycznej z całym narodem polskim. To prawda, że nie byli nauczycielami zawodowymi, nie tworzyli szkolnej teorii pedagogicznej, ale zgodzić się trzeba, że zdobywszy wykształcenie dbali o ożywienie i pielęgnowanie ducha narodowego, pomagając swojemu ludowi w przetrwaniu naporu germanizacyjnego, a przez ten fakt uczestniczyli w wielkim procesie wychowawczym społeczności kaszubskiej w dobie rozbiorowej.

Na zakończenie tej części rozważań trudno oprzeć się przekonaniu, iż stosunkowo wiele już wiemy o dokonaniach w sferze wychowania narodowego poszczególnych jednostek, natomiast stosunkowo skromna jest nasza wiedza o sposobach współdziałania poszczególnych osób na polu tworzenia i realizacji programu obrony polskości. Nasuwa się przy tym jeszcze inna uwaga, której trudno nie wypowiedzieć. Ponieważ ludność polska w zaborze pruskim musiała sama tworzyć wartości i angażować w nie samą siebie, nie mając przy tym żadnych dyrektyw, więc chodzi o gruntowniejsze poznanie siły oddziaływania piśmiennictwa i całej bardzo złożonej działalności J. Lompy, B. Bogedaina, K.C. Mrongowiusza, G. Gizewiusza, F. Ceynowy, J. Derdowskiego, J. Majkowskiego, K. Kętrzyńskiego i wielu innych świątłych jednostek tamtej doby na postawy i profil umysłowy, moralny i patriotyczny Polaków w zaborze pruskim.

IDEA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Ten ruch wychowania rozwijał się jako działalność filantropijna jeszcze w XVIII wieku, ale do szerszego rozwoju teorii i praktyki przedszkolnej doszło dopiero w drugiej połowie dziewiętnastego stulecia, kiedy szybki postęp gospodarczy wpłynął na pojawienie się nowego myślenia należącego do wcześniej nie uprawianej dziedziny pedagogicznej. W zaborze pruskim jej niekwestionowanym prekursorem był August Cieszkowski, filozof, polski heglista, twórca naukowych przesłanek nowoczesnego systemu edukacji, pierwszy organizator ochron w Wielkim Księstwie Poznańskim⁴⁶.

Teoria wychowania przedszkolnego jako ważnego etapu przygotowania dziecka do nauki w szkole elementarnej znalazła najpełniejsze uzasadnienie w twórczości M. Pape-Carpentiera⁴⁷. Z kolei J.F. Oberlin, V. Svoboda, F. Fröbel, L. Chinami i T. Nowosielski w ochronkach dostrzegali w zasadzie instytucje opiekuńczo-wychowawcze⁴⁸.

⁴⁶ J. Hellwig, *Działalność pedagogiczna Augusta Cieszkowskiego*, Poznań 1978, s. 3 i 4.

⁴⁷ M. Pape-Carpentier, *Radę dla prowadzących ochronę*, Warszawa 1860.

⁴⁸ Hellwig, *Działalność pedagogiczna...*, s. 83 i 84.

Cieszkowski natomiast nie tylko łączył te dwa kierunki myślenia, ale nawet poszerzał je o wartości moralne, pedagogiczne i ekonomiczne, znajdując dla nich teoretyczne uzasadnienie w hasłach fizjokratyzmu i oświeceniowych żądań oświecenia ubogich. Ich praktycznymi wartościami usiłował pobudzić wyobraźnię właścicieli ziemskich.

Powołując się na doświadczenia krajów zachodnich, a przede wszystkim Anglii, Francji i Niemiec, proponował zorganizowaną opiekę ochroniarską nad dziećmi wiejskimi do siódmego roku życia. W rozprawie pt. *O ochronkach wiejskich* przedstawił założenia organizacyjno-programowe pedagogiczne tych dotąd nie znanych instytucji, według Cieszkowskiego najbardziej potrzebnych środowisku wiejskiemu⁴⁹. Ogólnym celem ochronek w myśl teoretycznych założeń ich autora miał być rozwój fizyczny dziecka, jego uspołecznienie i podniesienie poziomu umysłowego oraz kulturalnego, czyli głównych czynników ułatwiających mu przyszłą naukę szkolną. Był zdania, że dziecko wiejskie wychowane w przedszkolu mogłoby z większym skutkiem, a przez to krócej uczyć się w szkole elementarnej. Chociaż dostrzegł także dalsze korzyści pedagogiczne. Upatrywał je w wynikach ekonomicznych pracy rodziców, którzy świadomi zapewniania ich dzieciom fachowej opieki wychowawczej z większym skutkiem materialnym oddawaliby się zajęciom na roli. Tak zachęcająco brzmiące argumenty pedagogiczno-ekonomiczne w sprawie zakładania ochronek nie znalazły upragnionego oddźwięku, nie zaowocowały dużą ilością tych instytucji opiekuńczo-wychowawczych, dla których kwalifikowane kadry miało przygotować odpowiednie seminarium uruchomione w Poznaniu w latach czterdziestych XIX w.⁵⁰. Zauważmy, że jedną z pierwszych ochronek zorganizował w Gostyniu Edmund Bojanowski⁵¹.

Praktycznym urzeczywistnieniem idei Cieszkowskiego i podobnego mu entuzjasty wychowania przedszkolnego, Karola Libelta, zajęło się powstałe w Poznaniu Towarzystwo dla Zakładania i Prowadzenia Ochronek⁵². Jednak mało wiemy o praktycznych sukcesach tej organizacji. I mimo że na innych ziemiach polskich zaboru pruskiego pierwsze ochronki pojawiły się dopiero w początkach drugiej połowy XIX w., gdy złagodzeniu

⁴⁹ A. Cieszkowski, *O ochronkach wiejskich*, „Biblioteka Warszawska”, 1842; H. Michałowska, *Salony artystyczno-literackie 1832—1860*, Warszawa 1974, s. 115; P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie 1959*, s. 28.

⁵⁰ B. Pleśniarski, *Poglądy Wielkopolan na sprawę wychowawczą i oświatową w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego 1814—1847*, Wrocław, Warszawa, Kraków 1962, s. 104; W. Frąckowiak, *Pedagogiczne aspekty polskiego czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży na Pomorzu Nadwiślańskim i Kujawach Zachodnich w okresie rządów Bismarcka (1862—1890)*, Bydgoszcz 1979.

⁵¹ W. Jakóbczyk, *Pierwsze Centralne Towarzystwo Rolnicze w Poznańskim*, Poznań 1939, s. 87.

⁵² Kochler, *Dr Ludwik Gąsiorowski*, „Rocznik Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego”, t. 18, 1891, s. 320.

uległy przepisy władz pruskich, które po 1848 r. każdą nowość pedagogiczną traktowały niechętnie⁸³, jednak niekwestionowaną zasługą Cieszkowskiego jest to, że „W praktycznej przedszkolnej myśli pedagogicznej wyprzedził nawet ówczesną pedagogikę niemiecką, mimo że przecież w Niemczech Fryderyk Fröbel już w 1838 r. założył w Blankenburgu zakład wychowawczy dla małych dzieci”⁸⁴.

Niestety nie wiemy, kto poza A. Cieszkowskim, bądź wspólnie z nim, naukowo uzasadniał ideę instytucjonalnego wychowania małego dziecka w zaborze pruskim. Nie wspomina o tym tak sumienny badacz, jakim jest J. Hellwig, który wśród dotychczasowych historiografów najpełniej przedstawił Cieszkowskiego jako autora teoretycznych podstaw pedagogiki przedszkolnej. Ponieważ Cieszkowski należał do tych nowoczesnych intelektualistów, którzy hołdowali zespołowej pracy uczonych, przeto trudno uwierzyć, by ten wybitny badacz nie miał świątłych współpracowników, interesujących się teoretycznym uzasadnieniem wychowania przedszkolnego.

Mając na uwadze przedstawione wątpliwości, chociaż niezupełnie uzasadnione, zapewne byłoby dobrze przystąpić do dalszych badań nad dziewiętnastowiecznymi koncepcjami zorganizowanego wychowania małego dziecka w zaborze pruskim. Być może wówczas poznalibyśmy jeszcze inne nazwiska oraz twórczość ludzi zasłużonych w tworzeniu genyzy współczesnego przedszkola.

PEDAGOGIKA SZKOŁY ŚREDNIEJ

Blisko związany z tym kierunkiem pedagogiki Bronisław Trentowski przedmiotem części własnych rozważań teoretycznych uczynił gimnazjum, próbując doskonalić jego strukturę wewnętrzną, zwłaszcza w sferze programowej. Niestety, w tych kwestiach wypowiadał się mało precyzyjnie. Przykładem takich nie uporządkowanych intencji był pozbawiony wsparcia naukowego postulat zintegrowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie pierwszych trzech lat nauki w gimnazjum, po której część młodzieży przechodziłaby do szkół zawodowo-technicznych. Z kolei klasy wyższe gimnazjum, zarezerwowane dla młodzieży zamierzającej studiować, pojmował jako swobodne przejście do pracy intelektualnej⁸⁵. Oczywiście, w całości poglądów Trentowskiego na średnią szkołę ogólnokształ-

⁸³ Dzięki fundacjom księżnej Niederlandów, Marianny Orańskiej, Kamieniec Żąbkowicki na Dolnym Śląsku otrzymał w 1842 r. sierociniec dla dzieci w wieku od 3 do 14 lat, a w 1883 r. przedszkole. Zob. *Kamieniec Żąbkowicki, Zarys dziejów i zabytki*, Wrocław 1988, s. 21.

⁸⁴ Pleśniński, *op. cit.*, s. 103.

⁸⁵ *Dzieje Wielkopolski*, t. 1: *Do roku 1793*, red. J. Topolski, Poznań 1960, s. 288; Rakowski, *Dzieje Wielkiego Księstwa...*, s. 144—145; *Sto lat Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, Poznań 1957.

cją można także zauważyć stronę pozytywną. Jest nią dostrzeganie oświaty jako nosiciela niezależnego ducha polskiego w pełnej łączności z postępem nauki i kultury ojczystej w jej nierozzerwalnych związkach z europejskimi wartościami humanistycznymi. Wyznaczając szkole tak rozumiane zadania w gruncie rzeczy pragnął, by była to szkoła nie tylko nauczająca, ale również wychowująca w duchu narodowym pożytecznych obywateli, przywiązanych do wolności, samodzielnych w myśleniu, harmonijnych w tworzeniu własnego świata. Podobne cele wyznaczali szkole średniej także inni twórcy myśli pedagogicznej z Wielkiego Księstwa Poznańskiego w połowie XIX w., przenikającej na pozostałe ziemie polskie zaboru pruskiego. Byli to teoretycy, którzy na trwale zapisali się w oświatowych aspiracjach Polaków, przeciwstawiających się indoktrynacji politycznej i społecznej zaborcy, rzeczywiści projektodawcy nowego modelu szkoły średniej. Należeli do nich przede wszystkim August Cieszkowski, Hipolit Cegielski i Karol Libelt.

Teoretyczne przesłanki programowej wizji gimnazjum przedstawił H. Cegielski w swoim studium *O zasadach wychowania po szkołach wyższych*, opublikowanym w „Orędowniku Narodowym” (1840). Mając głębokie przygotowanie teoretyczne i krótką praktykę pedagogiczną zaprezentował własny pogląd na istotę programu nauczania i wychowania w gimnazjach, zastanawiając się przy tym nad uprzywilejowaną pozycją niektórych przedmiotów, a zwłaszcza języków klasycznych. Dlatego też był zdania, że ówczesna rzeczywistość społeczna i zachodzące przemiany gospodarcze nakazują przejście od formalizmu dydaktycznego do praktycznej strony wykształcenia⁵⁶.

Nicco inaczej założenia teoretyczno-dydaktyczne szkoły średniej dostrzegął A. Cieszkowski, żywo interesujący się strukturą szkolnictwa, a przede wszystkim nadaniu mu jednolitego charakteru. I w miarę tego, jak postępowały przeobrażenia gospodarcze w Europie zachodniej i w zaborze pruskim, filozoficzne i psychologiczne rozważania Cieszkowskiego nad teorią gimnazjum przechylały się w kierunku zachowania równowagi programowej wiedzy humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Szkoła średnia o tak rozumianym ładzie dydaktycznym miałyby realizować program czysto intelektualnego wychowania, usiłującego zapewnić „ludzkości drogi do prawdziwych wiadomości”⁵⁷.

Z podobnego zresztą założenia programowego wychodził H. Cegielski, który przyczynił się do powstania szkoły realnej w Poznaniu. Te inte-

⁵⁶ H. Cegielski, żyjący w latach 1815—1868, był autorem kilku prac. Z punktu pedagogicznego interesuje nas przede wszystkim: *O zasadach wychowania w szkołach wyższych*, „Orędownik Naukowy”, 1840; *Gramatyka grecka dla szkół gimnazjalnych*, 1843; *Nauka poezji*, 1845.

⁵⁷ Hellwig, *Działalność pedagogiczna...*, s. 101—104.

resujące myśli wykorzystał Karol Libelt, konstruując program szkoły realnej, przedstawiony w 1843 r. w czasopiśmie „Rok”. Szkoła realna w rozumieniu Libelta powinna służyć celom praktycznym, kształcić umysł i zapewniać możliwość wstąpienia na uniwersytet. Miała to być szkoła wychowująca obywateli, prowadząca do „ukształcenia pracy” i „ukształcenia ducha”, w wyobrażeniach Libelta kształcąca nie na językach umarłych i obcych wzorach, lecz na własnych narodowych naukach. Według niego takim wymaganiom odpowiadały tylko realne szkoły dwustopniowe o siedmioletnim cyklu nauczania, opartym na metodzie poglądowej, proponowanej dla stopnia pierwszego, oraz analitycznej i heurystycznej dla stopnia drugiego.

Pomysł szkoły realnej Libelta, wartościowszy od koncepcji programowo-organizacyjnej Trentowskiego i Cegielskiego, zmierzający przede wszystkim do rozwijania umysłu i zdolności poznawczych uczniów, wynikał z chęci przeciwstawienia się podziałów społeczeństwa na inteligencję i lud, czemu sprzyjała dwoistość ówczesnego systemu szkolnego, ostro krytykowanego przez poznańską grupę dziewiętnastowiecznych teoretyków pedagogiki. Ich myśli zmierzały do zastąpienia przestrzalego programu nauczania gimnazjum klasycznego nowoczesną formułą odpowiadającą trendom rozwoju ekonomicznego⁵⁸.

Wywodząc cele nauczania z rzeczywistych potrzeb życia społecznego teoretycy ci faktycznie dali początek w zaborze pruskim realnej szkole średniej, w ten sposób właściwie wyprzedzając pozostałe dwa zabory⁵⁹.

Pozostaje jednak szczegółowo zbadać, na ile dążenia do organizacyjno-programowej reformy szkoły średniej wzmogły działania przekształcające jej cele nauczania, uwarunkowane przez zmiany zachodzące w biegu życia społecznego. Ten kierunek poszukiwań wyznacza fakt, iż do tej pory prawdopodobnie nie wiemy, jakie specyficzne elementy teorii nauczania interesujących nas pedagogów przyjęło szkolnictwo i zachowało do praktycznej realizacji w drugiej połowie XIX w.

Rozstrzygając te wątpliwości, poznalibyśmy faktyczny wkład Trentowskiego, Cieszkowskiego, Cegielskiego i Libelta w proces tworzenia szkoły, opartej na zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej i towarzyszących im wzrastającym oczekiwaniom społecznym.

⁵⁸ Według Z. Grota w grupie pierwszej dominować miała matematyka z elementami arytmetyki i geometrii oraz fizyka i chemia. Drugą grupę tworzyły języki: niemiecki, francuski i łacina. Całość poglądów w tej sprawie Libelt wyraził w rozprawie *O szkole realnej*, w której odwołuje się do pracy Chr. H. Nagela, *Die Idee der Realschule*, Ulm 1840.

⁵⁹ J. Bańka, *Narodzinny filozofii nauki o pracy w Polsce. Studium o ergonomii humanistycznej Wojciecha Jastrzębowski*, Warszawa 1970, s. 330—335.

TEORETYCZNE PRZESŁANKI PEDEUTOLOGICZNE

Polityki oświatowej nie można oddzielić od polityki kształcenia nauczycieli. Myśl taka towarzyszyła J. I. Felbigerowi, który w drugiej połowie XVIII w. zapoczątkował w zaborze pruskim systematyczne przygotowywanie kandydatów do pracy pedagogicznej. Ów opat augustiańców w Zaganiu, wzorując się na berlińskich doświadczeniach Juliusza Heckera, rozpoczął w 1764 r. krótkotrwałe przyuczenie duchownych — kandydatów na nauczycieli⁶⁰. W trosce o ich poziom zawodowy i postawę pedagogiczno-moralną Felbiger wydał książkę *Przedmioty, wiadomości i postępowanie dobrych nauczycieli*⁶¹. W tej pierwszej publikacji na ziemiach polskich zaboru pruskiego jej autor zalecał nauczycielom pobożność, miłość do uczniów, cierpliwość i wyrozumiałość, pogodne usposobienie, wstrzemięźliwość oraz pilny i staranny stosunek do wykonywanej pracy. Wskazówki metodyczne, objaśnienia i pouczenia o sposobie zachowania się nauczyciela w szkole oraz zachęta do czytania tekstów pedagogicznych⁶² stanowiły dodatkowe walory książki, która znalazła wielu zwolenników także poza granicami Prus, a zwłaszcza w Austrii i Polsce.

Nieco inny punkt widzenia na kształtowanie i osobowość nauczyciela reprezentował Józef Jeziorowski, który własne poglądy na temat ideału nauczyciela przedstawił we wszechstronnie przemyślanym *Projekcie do tymczasowej instrukcji dla nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego*, wydanym w 1807 r.⁶³. Od nauczyciela wymagał sumienności i gorliwości zawodowej, cierpliwości w miłości, wzorowego postępowania, unikania alkoholu, kłótni, sporów i skarg, skromności, a także godnego postępowania. Myśląc o doskonaleniu metod nauczania elementarnego, Jeziorowski posługiwał się nowym sposobem wychowywania kandydatów na nauczycieli, których przygotowanie proponował odbywać jedynie w wysoko zorganizowanych seminariach nauczycielskich, opartych na przedmiotach pedagogicznych i dydaktycznych, co zresztą było zgodne z prądami Oświecenia. Przy tym wyrażał pogląd, że „wychowawca ludu”, jak chlubnie określał nauczycieli, przez kształcenie w seminarium powinien otrzymać rozległe wykształcenie, „aby przysposobić rozum, serce i ręce dzieci w szczęśliwym stosunku do ich przyszłego przeznaczenia”.

⁶⁰ S. Gawlik, *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim*, Opole 1979, s. 23.

⁶¹ J. I. Felbiger, *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute*, Sagan 1768.

⁶² Wśród książek zalecanych przez Felbigera najczęściej powtarzała się publikacja pedagoga francuskiego Claude Fleury (1640—1723) *Rozprawa o wyborze i metodach nauk (Traite du choix et dela methode des etudes)*.

⁶³ Kukulski, *Zródła do dziejów...*, s. 192.

Poza Jeziorowskim również Burgund wypowiadał się na tematy pedagogiczne. Jego *Projekt względem urzędzenia seminarium nauczycielskiego w Łowiczu*, wzbogacony długimi wywodami wyprowadzonymi z kantowskiego pojmowania egzystencji człowieka i uwagami dydaktycznymi opartymi na współczesnych mu prądach niemieckiej myśli pedagogicznej, a zwłaszcza Niemeyera, obejmował poglądy autora na osobowość absolwenta seminarium. Wypowiadając się w sprawach przygotowania pedagogicznego kandydatów napisał, że „celem jest uczyć nauczyciela praktycznie dobrym i użytecznym, a dzieciom wystawić jak najlepszego przewodnika”.

Postulat przygotowania metodycznego wychowanków pragnął oprzeć na dwóch elementach. Pierwszym miała być wiedza historyczna o metodach nauczania, poczynając od J. A. Komeńskiego, a skończywszy na Olivierze; drugim natomiast praktyczne umiejętności posługiwania się najnowszymi metodami. Burgund nadto ostrzegał przed dwoma wielce szkodliwymi zjawiskami w metodyce nauczania. Zaliczał do nich cklektyzm i sektyzm. „Pierwszy — jego zdaniem — sprawia ociążłość w natężeniu umysłu, martwość, gadulstwo i nieład w nauczycielstwie; drugi czyni w względzie umiejętności najszkodliwszą intolerancję i ślepe naśladownictwo”.

Byłoby oczywiście pomniejszeniem wartości poglądów Burgunda na kształcenie, gdyby nie dodać, że programowe wiadomości pedagogiczne mieli seminarzyści poznać przez opanowanie twórczości J. Campe'go i A. H. Niemeyera, uważane przez Burgunda za najbardziej odpowiednie w zrozumieniu dwóch spraw: konieczności poznania ucznia przez nauczyciela jako istotnego warunku skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej i dostosowania metod postępowania do indywidualnych cech dziecka⁶⁴.

Ci o śląskim rodowodzie przedstawiciele oświeceniowej myśli pedagogicznej, chociaż nie stworzyli oryginalnych poglądów na nauczanie i wychowanie, posunęli jednak znacznie do przodu całą ówczesną koncepcję szkolnictwa ludowego i kształcenia nauczycieli. Mimo zależności od myśli pedagogicznej Europy zachodniej, zwłaszcza ducha pestalocyzmu, wiele kwestii w ich poglądach stało się rezultatem samodzielnych przemyśleń teoretycznych i praktycznych dociekań.

Cele, zadania i osobowość nauczyciela były także bliskie poglądom pedagogicznym K. Libelta, który „pojmował wychowanie jako wielką sprawę społeczną i osobową zarazem, sprawę pełnej postawy człowieka w życiu dziejowym”⁶⁵.

Jego zdaniem, nauczyciel przy całkowitej znajomości metod i celów wychowania musi reprezentować określone wartości etyczne, zwłaszcza

⁶⁴ *Ibidem*, s. 229—231.

⁶⁵ K. Libelt, *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. B. Suchodolski, Warszawa 1948.

odwagę moralną, która w połączeniu z wysiłkiem społeczeństw zapewniających warunki kształcenia i wychowania, spowodować może dalekowszrocne przedsięwzięcia oświatowe poszczególnych rządów. Myśl tę uzasadnił w rozprawie pt. *Nauczyciel pod względem narodowym*, dowodząc w niej, że naród takim będzie, jakim się wychował, a tak się wychował, jakich miał nauczycieli. Nie dziwnego, że osoba i osobowość nauczyciela zajmowała ważną pozycję w zainteresowaniach pedagogicznych Libelta, pragnącego oświatę uczynić dobrem powszechnym, a Boga uznającego za głównego wychowawcę ludów.

Tymczasem Eweryst Estkowski wymagał od nauczyciela, ażeby czuł godność swego powołania, a zwłaszcza posiadał nieugięty charakter, przez co rozumiał niezachwianą wolę opartą na zasadach moralnych. Wyrażał pogląd, iż taka wola, jej niezmiennosc, połączona z pewnością siebie, stanowi źródło szacunku wobec osoby nauczyciela ze strony uczniów i środowiska. Twierdząc, że „wartosc moralna, godność wewnętrzna, etyczny charakter nauczyciela działa skutecznie na młodzież”, stawiał ją wyżej od wiedzy, dowcipu i cech zewnętrznych⁶⁶. Wiadomości i inteligencję cenił bardzo wysoko, lecz sztuka pedagogicznego oddziaływania na młodzież, prawdziwy takt nauczycielski mieści się w charakterze nauczyciela. W jego ocenie tylko nauczyciel o silnej osobowości, wielkich przymiotach serca i duszy, rozumiejący godność swego powołania mógł najlepiej wywiązać się z obowiązków pedagogicznych. A będzie w stanie to osiągnąć dla dobra powszechnego wówczas, gdy „roznieci w piersiach i umysłach młodzieży ten ogień święty, który w niej tleje, jeżeli tę młodzież uczyni światłą i cnotliwą”⁶⁷.

Również II. Cieszkowski wypowiadał się niezwykle refleksyjnie na temat nauczyciela i przejawiał głębokie zainteresowanie jego osobowością. Pojmując misyjnie rolę oświatowo-wychowawczą nauczyciela, dostrzegał ją z pozycji mesjanistycznej filozofii, którą gorliwie uprawiał.

W całości ogólnych rozważań pedeutologicznych najobszerniej pisał o wychowawczyniach ochron, określając je mianem „siostr Opatrzności”⁶⁸.

To mesjanistyczne pojmowanie zawodu nauczycielskiego funkcjonowało w pedagogice do końca XIX w. Dopiero rozwój psychologii eksperymentalnej zdecydował o naukowym spojrzeniu na osobowość nauczyciela, jego funkcję zawodową i pożądane cechy. Dwie z nich okazały się ponadczasowe. Są to wartości moralne i niezachwiane oddanie sprawie narodowej, czyli też cechy osobowe nauczyciela, o które tak stanowczo upominali się twórcy naukowych podstaw pedeutologii w zaborze pruskim.

⁶⁶ E. Estkowski, *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa 1955, s. 193.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 193.

⁶⁸ M. Barlak, *Rozwój idei i koncepcji kształcenia nauczycielek przedszkoli w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny”, 1975, nr 4.

UWAGI KONCOWE

Przeprowadzone tu rozważania nad myślą pedagogiczną na ziemiach polskich pod zaborem pruskim zorientowały nas w rozwoju teorii nauczania i wychowania oraz specyficznych uwarunkowaniach społeczno-politycznych i ekonomicznych, uzależniających postęp i poziom ruchu naukowo-badawczego nad edukacją. W artykule ukazano tylko jak gdyby kierunki reprezentatywne, których główne zasady i pojęcia wystąpiły możliwie wyraźnie i ostro. Są one jedynie charakterystycznymi rysami ogólnych tendencji myśli pedagogicznej, wywiedzionymi z ówczesnej filozofii, najczęściej niemieckiej, wyrosłymi w warunkach wrogiej Polakom rzeczywistości i krytycznie do niej się odnoszących. Nie jest to zatem obraz pełny, ale raczej obraz najistotniejszych idei, wskazujących drogi rozwoju w zaborze pruskim pedagogiki jako nauki.

Artykuł niniejszy nie jest też przedstawieniem historycznego biegu tych idei, nie jest też rysem historii pedagogiki tego okresu. Idzie w nim raczej o wskazanie głównych problemów z teorii pedagogiki, celem wykrycia ich rozwoju pod względem dostosowania edukacji do warunków niewoli i życia duchowego narodu pozbawionego własnego państwa.

Tak więc nie znajdujemy w obecnym opracowaniu ani pełnego monograficznego ujęcia myśli pedagogicznej, ani też jej chronologicznego układu. Nie ma w nim też rozważań, gdy idzie o twórczość w dziedzinie dydaktyki nauczania początkowego, czasopiśmiennictwo pedagogiczne, udział prasy codziennej w upowszechnianiu postępu oświatowego, zagadnienia kształcenia kobiet, przejawy świeckości szkoły oraz rolę pedagogiczną stowarzyszeń społecznych, w tym także „Sokola”.

Nie można było tych problemów przedstawić z dwóch powodów: zakreślonych ram artykułu i niedostatku opracowań źródłowych umożliwiających snucie refleksji nad wartościami pedagogicznymi każdego z wymienionych zjawisk, wymagających szczegółowych badań.

Prawdą jest, że Wiktor Frąckowiak na Pomorzu Gdańskim, a Józef Madeja na Śląsku zajęli się elementarzami. Jednak nie ma podobnie wnikliwych opracowań w odniesieniu do Wielkopolski, Kujaw, Mazur i Kaszub. Dlatego też trudno byłoby pokusić się o pełne przedstawienie piśmiennictwa i ruchu wydawniczego z dziedziny dydaktyki nauczania początkowego na obszarze wszystkich ziem polskich, pozostających pod panowaniem pruskim.

A ponieważ ten rodzaj twórczości naukowej należy do pedagogiki wczesnoszkolnej, przeto chcąc ją w pełni poznać, należałoby wcześniej albo równocześnie zainteresować się publicystyką dotyczącą polskich książek elementarnych na tych ziemiach, które dotychczas takich opracowań jeszcze nie mają.

Wiemy również, że w Poznaniu wydawane były czasopisma pedagogiczne. Myślimy tu przede wszystkim o następujących tytułach: „Szkoła Polska” (1849—1853), „Pedagog” (1862—1863), „Oświata” (1865—1867), „Przegląd Oświatowy” (1914—1917). Te specjalistyczne periodyki miały zaspokajać potrzeby w zakresie metodyki nauczania, odczuwane przez nauczycieli polskich. Zapewne dlatego cieszyły się popularnością i uznaniem z ich strony, a także pochlebnią opinią teoretyków myśli pedagogicznej. Ale z braku odpowiednich opracowań trudno jest ocenić siłę oddziaływania tych czasopism na upowszechnianie postępowej myśli pedagogicznej i rozwijanie myślenia nauczycieli kategoriami nowoczesnych metod nauczania. Gdyby takie badania podjęto, mielibyśmy okazję pełniejszego poznania oddziaływania i formowania się nowoczesnych postaw pedagogicznych nauczycieli, połączonego z rozwijaniem myślenia wyzwającego ich umiejętności dydaktyczne i wychowawcze.

Również w skali całego zaboru pruskiego potrzebny jest trud badawczy nad rolą wychowawczą prasy, jej funkcją w upowszechnianiu kultury pedagogicznej społeczeństwa i rozwoju oświaty pozaszkolnej. Dobrym przykładem takich opracowań częściowych są: B. Pleśniarskiego, *Poglądy Wielkopolan na sprawy wychowawcze w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego 1814—1847* (1962), i W. Frąckowiaka, *Pedagogiczne aspekty polskiego czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży na Pomorzu Nadwiślańskim i Kujawach Zachodnich w okresie rządów Bismarcka 1862—1890* (1979). Dotychczas nie próbowano zająć się tym problemem mimo istnienia silnego ruchu wydawniczego, zwłaszcza na Górnym Śląsku, gdzie historia pierwszego czasopisma polskiego „Gazety Śląskie dla Ludu Pospolitego” sięga 1789 r. Książka F. A. Marka pt. *Najdawniejsze czasopisma polskie na Śląsku 1789—1854* (1972), chociaż bardzo bogata w fakty historyczne i ideowe, próby syntezy w sferze pedagogicznej nie zawiera. Inne opracowania na temat dziejów prasy polskiej w zaborze pruskim, a pisali w tej sprawie: A. Mańkowski, T. Cieślak, J. Łojko, A. Bukowski, B. Danilczuk, A. Tujakowski, J. Kapuścińska, W. Jakóbczyk, F. A. Marek, J. Gleńsk, J. Aleksandrowicz, H. Baranowski, P. Chmielewski, I. Kamowska-Lewańska, K. Kulickowska, J. Papuzińska, w zasadzie nie uwzględniają edukacyjnych aspektów czasopiśmiennictwa i jego oddziaływania na wychowanie patriotyczne oraz budzenie uczuć narodowo-polskich. A zatem również pedagogiczna funkcja czasopiśmiennictwa polskiego w zaborze pruskim czeka na swojego badacza.

W dotychczasowych publikacjach pedagogicznych daje się zauważyć całkowite pomijanie tak istotnej sprawy, jaką dla myśli pedagogicznej jest kształcenie kobiet. Wprawdzie wiemy już, że Burgund uruchomił przy seminarium w Łowiczu szkołkę dla dziewcząt. Znamy także negatywne, nawet lekceważące stanowisko Trentowskiego na temat edukacji kobiet, w czym nie był odosobniony przez poglądy Libelta, ale daje się

zauważyć, zresztą bardzo łatwo, brak opracowań problemowych traktujących o edukacji kobiet w szkołach średnich i wyższych interesującego nas obszaru.

J. Hulewicz w swojej pracy pt. *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX* (1939), pisze: „Ziemie zaboru pruskiego odegrały w rozwoju kwestii kobiecej rolę stosunkowo najmniejszą ze wszystkich dzielnic w w. XIX” (s. 122). Ta opinia znakomitego profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego odnosi się jednak tylko do Wielkiego Księstwa Poznańskiego, na co jednoznacznie wskazuje tytuł rozdziału. Tymczasem w całej pracy nie znajdujemy oceny interesującego nas zjawiska na Pomorzu i Śląsku — także ziemiach polskich pod wrogiem Słowianom pruskim berłem.

Zdawkowo potraktował kształcenie kobiet również K. Trzebiatowski, który w artykule pt. *Polityka oświatowa rządów pruskich na Pomorzu Gdańskim w okresie zaboru 1772—1918* („Rocznik Gdański”, 1975, z. 1) zaledwie w kilku luźnych zdaniach dotknął tego problemu oświatowego i pedagogicznego.

Trzeba zatem zaznaczyć, że edukacja kobiet na ziemiach polskich należących do Prus, jedyne państwa europejskiego najsilniej przeciwstawiającego się ich dążeniom oświatowym, zwłaszcza na poziomie wyższym, nie ma należytego opracowania. Nie należy przesądzać sprawy, ale chyba jest to najbardziej zaniedbany odcinek historii oświaty i myśli pedagogicznej.

Podobne zaniedbania towarzyszą innemu zjawisku. Myślimy tu o tendencjach wycmancypowania się szkolnictwa spod wpływów duchowieństwa.

Trudno jest powiedzieć, czy Karol Fryderyk Wilhelm Wander (1803—1879), nauczyciel niemiecki z Jeleniej Góry, był pierwszy, który najbardziej zdecydowanie opowiadał się za świeckością szkoły i wychowania. W redagowanym przez siebie w latach 1849—1852 czasopiśmie „*Pedagogische Wächter*” pisał między innymi: „Trzykroć nieszczęśliwy jest lud, którego oświecenie znajduje się w rękach kleru”.

Z powodu braku odpowiednich badań nie możemy stwierdzić, jak dalece Wander znajdował zwolenników walki o całkowite oddzielenie szkoły od kościoła i świeckość programów nauczania. Nie wiemy też, czy ruch taki przybierał na sile, czy też był pojedynczym zjawiskiem zaistniałym w połowie XIX w. na Śląsku.

Do wszystkich wyżej wymienionych problemów należy dodać jeszcze przynajmniej jeden, charakterystyczny dla ruchu narodowo-wychowawczego i konsolidującego Polaków w zaborze pruskim. Ta uwaga dotyczy różnych stowarzyszeń kulturalnych i zrzeszeń młodzieżowych, ożywiających polską pracę społeczno-narodową, a szczególnie: Towarzystwo Moralnych Interesów, Towarzystwo Oświaty Ludowej, a od 1880 r. Towarzystwo Czytelników Ludowych, Towarzystwo „Ogniwo”, Towarzystwo

„Jedność”, Towarzystwo Pomocy Naukowej, które doczekały się wielu opracowań typu monograficznego. Niewiele natomiast rzucają światła na stronę pedagogicznych dokonań poszczególnych stowarzyszeń, zwłaszcza w sferze androgoliki.

Jest też wiele opracowań ogólnohistorycznych, które ukazują polski ruch młodzieżowy, najczęściej jednak na Pomorzu Gdańskim i Śląsku. Najwięcej na ten temat napisali J. Szews oraz M. Orzechowski, M. Lis i A. Zawisza. Ale i w tej sprawie brak jest publikacji wychodzących poza region gdański, wielkopolski lub śląski. Ta uwaga odnosi się do drużyn harcerskich, ruchu filomackiego i Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”.

W pruskiej części Śląska pierwsze gniazdo „Sokoła” powstało 21 lipca 1894 r. we Wrocławiu, a dziesięć lat wcześniej w Inowrocławiu. Poznanie wychowawczej roli „Sokoła” w państwie pruskim mogłoby stać się ważnym przyczynkiem do przybliżenia nauce polskiej teorii pedagogicznej z końca XIX i początku XX w. Zresztą zagadnienie myśli pedagogicznej na ziemiach polskich w ujęciu całościowym nie było dotychczas podejmowane. Właściwie tylko S. Truchim (*Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815—1915*) zaprezentował rozwój teorii pedagogicznej na obszarze Wielkopolski.

Łatwo zauważyć, iż w podsumowaniu niniejszym nie ma charakterystyki i oceny wszystkich publikacji, które odnoszą się do wysuniętych problemów, gdyż byłoby to trudne do przedstawienia w tym szkicu. Jego autor ma również świadomość, że temat nie został wyczerpany w takim stopniu, jakiego wymaga waga problemu. Stąd też potrzebny jest dalszy trud częściowych badań empirycznych i analitycznych, które mogłyby wnieść do polskiej myśli pedagogicznej nowe, twórcze wartości poznawcze, ułatwiające poznanie wielu zjawisk pedagogicznych, ale rzeczywiście ujmujących cały zabór pruski, nie zaś jego poszczególne postacie lub ziemie polskie w oderwaniu od wspólnych idci, których nosicielem była także religia, ważny czynnik zachowania tożsamości narodowej. I ta sprawa warta jest wysiłku badawczego, na czym zyska prawda naukowa.

FELIKS W. ARASZKIEWICZ
1933—1987

W dniu 26 marca 1987 roku zmarł w Poznaniu, po długotrwałej chorobie, do końca aktywny na polu naukowym, doktor habilitowany Feliks W. Araszkiewicz, docent w Zakładzie Pedagogiki, dziekan Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku. Przedwczesna śmierć wyrwała z naszego grona wybitnego uczonego, nauczyciela akademickiego, zasłużonego i utalentowanego organizatora życia społeczno-kulturalnego oraz wychowawcę wielu pokoleń nauczycieli.

Docent doktor habilitowany Feliks Araszkiewicz urodził się 23 kwietnia 1933 roku w Sarbi, pow. Szamotuły, w rodzinie robotniczej. Do szkoły powszechnej uczęszczał w latach 1941—1948 w Grzebienisku, a następnie podjął naukę w Korespondencyjnym Liceum Pedagogicznym w Warszawie. Studia wyższe odbywał w latach 1957—1962 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, uzyskując dyplom magistra pedagogiki. W 1964 roku rozpoczął studia doktoranckie w Pracowni Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, gdzie pod kierunkiem naukowym prof. E. Kurdybachy przygotował dysertację pt. *Kształtowanie się szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce w latach 1918—1928*, za którą Rada Wydziału Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego nadała mu w 1969 roku stopień naukowy doktora nauk humanistycznych. Zmieniona i rozszerzona wersja tej pracy została wydana w 1972 r. pt. *Szkola średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918—1932* (Wrocław 1972 Ossolineum). Efektem dalszego rozwoju naukowego było nadanie w 1976 r. przez Radę Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie rozprawy pt. *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej* (Warszawa 1978 PWN).

Feliks Araszkiewicz rozpoczął pracę zawodową w 1948 r. jako starszy referent Zarządu Gminnego w Grzebienisku. Kolejnym etapem Je-

go drogi życiowej była służba zasadnicza i zawodowa w Wojsku Polskim, którą odbywał w latach 1952—1963. Najpierw jako podoficer, a po przeszkoleniu w Oficerskiej Szkole Lotniczej w Dęblinie — oficer w Dowództwie Wojsk Lotniczych w Poznaniu. Po przejściu do rezerwy, ze względu na stan zdrowia, poświęcił się pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej.

Od 1 października 1968 r. rozpoczął pracę w Akademii Medycznej w Poznaniu na stanowisku starszego asystenta, biorąc udział w organizowaniu Zakładu Pedagogiki Medycznej oraz w tzw. pedagogizacji młodych nauczycieli akademickich. W następnym roku przeniósł się do Akademii Rolniczej w Poznaniu, gdzie najpierw pracował na stanowisku adiunkta, a od lutego 1978 r. na stanowisku docenta etatowego. Od początku 1972 r. pełnił jednocześnie funkcję kierownika Studium Pedagogicznego AR, prowadząc zajęcia dydaktyczne z teorii i historii wychowania oraz seminarium magisterskie. Ponadto podejmował wykłady w Studium Kształcenia Ideologiczno-Pedagogicznego Młodych Nauczycieli Akademickich.

Prowadzone w tym okresie przez F. Araszkiewicza badania wynikały niejako z potrzeb środowiska naukowego Akademii Medycznej oraz Akademii Rolniczej w Poznaniu, jak i szkoły wyższej w ogóle. Ich efektem były m.in. następujące artykuły: *Mechanizmy kształtowania postaw w procesie kształcenia akademickiego* („Problemy Dydaktyki Medycznej”, 1974, nr 2); *O potrzebie i funkcji pedagoga w klinice* („Zdrowie Publiczne”, 1971, nr 8); *Prace Akademii Rolniczej w Poznaniu nad systemem dydaktyczno-wychowawczym* („Życie Szkoły Wyższej”, 1974, nr 5); *Problem afirmacji człowieka i sensu życia w procesie kształcenia akademickiego* („Problemy Dydaktyki Medycznej”, 1975, nr 3); *Problemy pedagogizacji lekarzy klinicznych* („Problemy Uczelni i Instytutów Medycznych”, 1969, nr 10—11); *Studenci o własnych technikach uczenia się* („Życie Szkoły Wyższej”, 1970, nr 6); *O kształceniu pedagogicznym młodych pracowników naukowo-dydaktycznych* („Problemy Dydaktyki i Wychowania”, 1977, nr 2).

W 1979 r. Docent Feliks Araszkiewicz przeniósł się do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku, obejmując funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego, którą sprawował nieprzerwanie do 1986 r. Ponadto w latach 1979—1981 kierował równolegle Zakładem Pedagogiki. W WSP w Słupsku prowadził zajęcia dydaktyczne na kierunkach pedagogicznych z historii wychowania i myśli pedagogicznej, seminarium magisterskie oraz wykłady dla młodych nauczycieli akademickich z zakresu problemów wychowania w szkole wyższej. Jako nauczyciel akademicki w znacznym stopniu wykorzystywał własny dorobek naukowo-badawczy. W pracy pedagogicznej konsekwentnie stosował zasadę partnerstwa. Wykłady prowadził przeważnie metodą konwersatoryjną, przy egzaminach zaś zawsze uwzględniał aktywność i osiągnięcia studentów w ćwiczeniach oraz ich pracę samodzielną. Prowadzone przez Docenta seminaria magisterskie

miały charakter monoprobemowy, podporządkowany tematyce jego prac naukowych. Dotyczyły one głównie dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej oraz beletrystycznego nurtu teleologii wychowania. Łącznie wypromował 125 magistrów.

Dla potrzeb młodzieży akademickiej opracował kilka podręczników i skryptów. Jest współautorem i redaktorem takich prac, jak *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki* (Poznań 1977); *Historia wychowania i myśli pedagogicznej* (Poznań 1974); *Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918—1939*, wybór, wstęp i opracowanie B. Ługowski, F. W. Araszkievicz (Wrocław 1972 Ossolineum); *Wybrane zagadnienia społeczno-pedagogiczne* (Poznań 1974); *Wybrane zagadnienia z andragogiki* (Poznań 1974). Wyniki zaś jego badań nad szkolnictwem średnim ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej zamieszczone zostały tak w podręczniku *Historii wychowania wiek XX*, pod redakcją Józefa Miąso (t. I, Warszawa 1980 PWN), jak i na łamach licznych czasopism ogólnopolskich, a zwłaszcza „Rozpraw z Dziejów Oświaty” oraz „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”.

Probleмами rozwoju nauki zajmował się w różnych instytucjach i towarzystwach naukowych. Ścisłe współpracował z Polskim Towarzystwem Historycznym (od 1978 r.), Polskim Towarzystwem Pedagogicznym (od 1981 r.), Poznańskim Towarzystwem Przyjaciół Nauk (od 1978 r.), Pracownią Dziejów Oświaty Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie (od 1964 r.).

Obowiązki dziekana w WSP w Słupsku wypełniał z pełnym poczuciem odpowiedzialności i troski, tak o sprawność i terminowość studiów jak i poziom zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz rozwój naukowy nauczycieli Wydziału. Zasadą Docenta Araszkievicza było zapewnienie wszystkim młodym pracownikom udziału w odpowiednich do ich specjalizacji dydaktycznych seminariach naukowych w uniwersytetach i PAN. Ponadto Docent był recenzentem pięciu prac doktorskich oraz sprawował opiekę nad dwoma asystentami, którzy pod jego kierunkiem przygotowywali prace doktorskie. Dla młodych nauczycieli akademickich prowadził także seminarium naukowe z zakresu metodologii badań historyczno-pedagogicznych.

Jako pracownik naukowo-dydaktyczny WSP w Słupsku wchodził w skład zespołu redakcyjnego „Słupskich Prac Humanistycznych” i Senackiej Komisji Wydawniczej. Od listopada 1982 r. powołany został na członka Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, gdzie z wyboru pełnił funkcję wiceprzewodniczącego Komisji Dydaktyki i Spraw Studenckich. W ramach Rady i Komisji zajmował się przede wszystkim zagadnieniami, które dotyczyły procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej.

Do chwili uzyskania stopnia naukowego doktora działalność naukowo-badawcza F. Araszkievicza odbywała się pod kierunkiem prof. Ł. Kurdybachy i koncentrowała się na szkolnictwie średnim ogólnokształcącym.

cym oraz myśli pedagogicznej w Polsce do 1939 r. W późniejszym okresie prowadził badania nad ideałami wychowawczymi Drugiej Rzeczypospolitej oraz historią szkolnictwa. Będąc docentem skupił swoje zainteresowania na teleologii wychowania Polski Ludowej, jej podstawach metodologicznych i warunkach prawomocności ideałów wychowawczych. Praca z tego zakresu ukazała się w 1986 r. pt. *Teleologia wychowania Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1944—1980)*.

F. Araszkiewicz zajmował się tymi elementami historii szkolnictwa, myśli pedagogicznej i teleologii wychowania, które ze względu na swój postępowy charakter weszły bądź mogłyby wejść do systemu edukacji i nauk pedagogicznych po II wojnie światowej. Jego działalność naukowo-badawcza opiera się na gruntownym przygotowaniu metodologicznym i merytorycznym. Cechuje ją ciągłość przedmiotu zainteresowań, głębocka i wszechstronna erudycja, odzwierciedlająca maksymalne wykorzystanie źródeł i szeroko rozumianej wiedzy pozaźródłowej.

W pracach dotyczących ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej i ich genezy, jak również metodyki wychowania w okresie międzywojennym — rozumianej jako metodologia stanowienia celów wychowania i warunków ich realizacji — Docent wykazał i naukowo uzasadnił klasowy charakter ideałów wychowania, ich funkcje i zadania na rzecz panującego ustroju, jak również pewne wartości względnie trwałe, zwłaszcza narodowo-państwowe i kulturotwórcze. W badaniach nad teleologią wychowania Polski Ludowej dowodzi z kolei, że charakter marksistowski ma ona tylko w tych przypadkach, kiedy opiera się na materializmie dialektycznym i historycznym i za źródło ideałów wychowania przyjmuje ekonomiczną strukturę społeczeństwa oraz perspektywę jej rozwoju, czyli panującą ideologię społeczną. Wykazał też, że istotnym brakiem teleologii wychowania Polski Ludowej jest niewystarczające uwzględnienie przeszłości, jak również niedostateczny stan refleksji nad warunkami prawomocności ideałów wychowania.

Z oceny dorobku Docenta Araszkiewicza wynika jednoznacznie, że podejmowana przez niego problematyka naukowo-badawcza ma charakter nowatorski i niezmiernie ważny pod względem poznawczym, dydaktycznym i opiniotwórczym. Jest ona oryginalna w równej mierze w zakresie założeń metodologicznych, rekonstrukcji podejmowanej problematyki, jak i jej analizy, oceny oraz wniosków. Publikowane przez Docenta prace naukowe są cenione przez historyków wychowania i wykorzystywane w pracy badawczej i dydaktycznej.

Z propozycji złożonej w PWN wynika, że w najbliższym okresie zamierzał przygotować do druku studium historycznopedagogiczne pt. *Polski ideał wychowania*, które miało stanowić podsumowanie jego wieloletnich zainteresowań teleologią wychowania w Polsce, uwzględniające zarazem nurt beletrystyczny, tj. problematykę ideałów i wzorów osobowych w literaturze pięknej.

Docent F. Araszkiwicz posiada ogromny autorytet naukowy w środowisku krajowym. Ponadto jego publikacje wymieniane są w zagranicznych opracowaniach bibliograficznych.

Obok wspomnianych zainteresowań naukowych Docent zajmował się także problematyką deskonalena procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej oraz niektórymi zagadnieniami z historii laicyzacji oświaty i wychowania w Polsce. Ogółem jego dorobek obejmuje ponad sto pozycji wydawniczych, w tym kilka współautorskich.

Oceniając plon pracy naukowej F. Araszkiwicza prof. W. Bobrowska-Nowak stwierdziła, iż jest on historykiem myśli pedagogicznej, wykształconym w ośrodkach warszawskim i poznańskim. „Jako historyk wychowania należy do kręgu cenionych specjalistów, sięgających do źródeł i przedstawiających dzieje naszego systemu na tle historyczno-porównawczym. Doc. dr hab. F. Araszkiwicz w swoich pracach dokonał twórczej prezentacji wątków ideologicznych, osiągnięć i braków pedagogiki jako nauki w XX-leciu międzywojennym. Konstatacje zawarte w swoich pracach oparł na szerokich podstawach źródłowych, materiałach dotychczas nie prezentowanych, dogłębnie spenetrowanych i przeanalizowanych”¹.

Prof. S. Michalski, pisząc na temat książki Docenta *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, stwierdza, iż „nie jest rzeczą przypadku, że problem ten czekał kilkanaście lat na swojego autora. Jest niewątpliwą zasługą F. Araszkiwicza, że podjął próbę opracowania tego złożonego i skomplikowanego zagadnienia. Jego analizy charakteryzują się dużą wnikliwością i obiektywizmem. Dobry znawca problematyki edukacyjnej tego okresu wniósł nie tylko poważny wkład do historiografii historycznooświatowej, lecz także »utorował drogę« do dalszych badań nad genezą i ideałami wychowawczymi w Polsce XX wieku”. Uogólniając zaś stwierdził: „Dorobek naukowy doc. F. Araszkiwicza charakteryzuje świadome realizowanie programów badawczych i w pełni świadome stanowisko metodologiczne”².

Nie odbiega od wspomnianych ocen ujęcie prof. R. Wroczyńskiego, który napisał: „Felix Araszkiwicz (ur. 1933 r.) należy do najwybitniejszych historyków wychowania w Polsce średniej generacji. Nikt z historyków oświaty nie wkroczył tak szeroko w obszar dwudziestolecia międzywojennego i nie ukazał tak ostro jego złożoności, konfliktów, a jednocześnie potrzeb badawczych. Dzięki zdecydowanej koncentracji na zwartym i czasowo ograniczonym terenie badań zdołał Araszkiwicz w ciągu stosunkowo krótkiego okresu dokonać penetracji podstawowych zespo-

¹ W. Bobrowska-Nowak, Recenzja dorobku naukowego doc. F.W. Araszkiwicza, 21 maja 1984 r. — maszynopis.

² S. Michalski, Recenzja dorobku naukowego doc. F.W. Araszkiwicza, 21 maja 1984 r. — maszynopis.

łów źródeł i wypracować stanowisko wobec kluczowych problemów szkoły i oświaty tego okresu oraz sformułować problemy dyskusyjne i wymagające pogłębionych badań"³.

Charakteryzując działalność naukową Docenta prof. J. Miąso podkreślił: „Dorobek pisarski doc. F. Araszkiwicza jest obfity i bardzo zróżnicowany pod względem tematycznym oraz jakościowym. Rozprawy z zakresu historii oświaty i wychowania zajmują w nim ważną pozycję"⁴.

W wyniku działalności naukowej, dydaktycznej i społecznej F. W. Araszkiwicz uzyskał wiele odznaczeń: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1984), Złoty Krzyż Zasługi (1976), Medal XXX-lecia PRL (1974), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1983), Odznakę Zasłużonego Działacza TKKS (1973). W 1976 uzyskał nagrodę indywidualną III^o Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki za upowszechnianie naukowego światopoglądu w ramach działalności TKKS, jeszcze w tym samym roku nagrodę indywidualną II^o Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki za osiągnięcia w działalności dydaktyczno-wychowawczej, a w 1983 r. nagrodę zespołową II^o Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki za osiągnięcia w działalności naukowo-badawczej.

Docent F. W. Araszkiwicz pozostawił po sobie trwale ślady swego życia i działalności. Był wzorem ludzkiej prawości i uczciwości. We wniosku o nadanie Docentowi tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych oraz mianowanie go na stanowisko profesora, przyjętego uchwałą Senatu WSP w Słupsku z dnia 9 stycznia 1985 r. JM Rektor prof. A. Czarnik napisał: „Doc. Araszkiwicz jest uzdolnionym i kompetentnym kierownikiem oraz organizatorem wielostronnej działalności Wydziału. Umiejętnie wyzwala i organizuje twórczą inicjatywę współpracowników i nauczycieli. Jest bardzo zaangażowany w pracy społeczno-kulturalnej”⁵.

Takim też pozostanie w naszej pamięci, nie doczekawszy się zasłużonej profesury.

HENRYK POROZYŃSKI
Słupsk

³ R. Wroczyński, Recenzja dorobku naukowego doc. F.W. Araszkiwicza, 25 sierpnia 1984 r. — maszynopis.

⁴ J. Miąso, Recenzja dorobku naukowego doc. F.W. Araszkiwicza, 25 października 1984 r. — maszynopis.

⁵ A. Czarnik, Pismo do Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. dra hab. B. Miśkiewicza, styczeń 1985 r. — maszynopis.

MATERIAŁY

TOMASZ DEMIDOWICZ
Biała Podlaska

RADA WYCHOWANIA PUBLICZNEGO JAKO „GŁÓWNA ZWIERZCHNOŚĆ SZKOLNA” W KRÓLESTWIE POLSKIM 1833—1839/40

Zatwierdzona 15 VII 1833 r. przez cara Mikołaja I (1825—1855) nowa ustawa szkolna dla Królestwa Polskiego z mocą obowiązywania na 1 rok w miejsce dotychczas funkcjonujących szkół wojewódzkich i wydziałowych wprowadzała na wzór rosyjski 8-klasowe gimnazja i 4-klasowe szkoły obwodowe (powiatowe). Ustawa zachowała szkoły ludowe pod nazwą szkół elementarnych lub parafialnych. Na realizatora w taki sposób zreformowanego szkolnictwa jako „główną zwierzchność szkolną” powoływała Radę Wychowania Publicznego (RWP) „nad właściwym kierunkiem wychowania i instrukcji czuwać mająca”¹. Z propozycją powołania takiego rodzaju kolegium na wzór funkcjonujących w Cesarstwie wystąpił hr. Dymitr Błudow, członek komitetu petersburskiego powołanego do „zajęcia się całym ogółem oświecenia publicznego w Polsce”².

Opracowanie projektu organizacji wewnętrznej RWP za zgodą carską z 25 XI 1832 r. powierzono warszawskiemu komitetowi edukacyjnemu, powołanemu pod przewodnictwem Józefa Kalasantego Szaniawskiego. Komitet ten miał opracować projekt nowej ustawy szkolnej „w celu rozpoznania go pod względem miejscowości [...] stosownego uzupełnienia”³.

¹ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (dalej AGAD) II Rada Stanu (dalej II RS) Królestwa Polskiego, sygn. 102, s. 191—192. Raporta z czynności wydziału spraw wewnętrznych od 16 IX 1831 do końca 1833. Szerzej o tej ustawie T. Demidowicz, *Reforma szkolna 1833 roku w Królestwie Polskim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, XXXII, 1989, s. 7—20.

² AGAD, Protokoły Rady Administracyjnej, t. III, sygn. 22 (dalej R. Adm. III-22), Prot. 39 Rządu Tymczasowego Król. Pol. z 5/17 III 1832 r., s. 378—381; K. Poznański, *Sprawa przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim po upadku powstania listopadowego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXIII, 1980, s. 70—75.

³ AGAD, R. Adm. II-24, Prot. 29 A. Adm. Król. Pol. z 21 VI/3 VII 1832, s. 367—373.

Powołana do życia na mocy § 2 ustawy i organizacji z 15 VII 1833 r. RWP rozpoczęła działalność jesienią tego roku. Składała się z prezydującego, którym z urzędu był dyrektor główny Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego (KRSWDiOP), z członka tej komisji kierującego wydziałem wyznań i oświecenia, 2 członków duchownych kościoła rzymskokatolickiego, 2 radców etatowych oraz z członków powoływanych przez cara na mocy oddzielnych decyzji (art. 2 organizacji)⁴. Prezydujący otrzymał prawo przedstawiania kandydatów do nominacji za pośrednictwem Rady Administracyjnej ówczesnego głównego zarządu Królestwa Polskiego, zwoływania Rady, na które mógł zapraszać także osoby „nauką lub doświadczeniem w zawodzie szkolnym znakomite” oraz wizytatorów szkolnych, i decydowania o tematyce posiedzeń. Komplet do podejmowania decyzji wynosił wraz z prezydującym 5 osób (art. 4 i 5). W przypadku odmiennej opinii wszystkich członków Rady od stanowiska prezydującego należało się odwołać do „wyższej decyzji”. Prezydujący mianował sekretarza etatowego Rady, do którego obowiązków należało prowadzenie protokółów posiedzeń (art. 9). Decydował samodzielnie w sprawach oddawania pod sąd nauczycieli lub urzędników, przestrzegania porządku, przyznawania nagród, dymisji oraz w przypadku „równości zdań” w sprawach naukowych (art. 11—12). Posiadał wreszcie prerogatywę podpisywania protokółów Rady oraz zwoływania posiedzeń nadzwyczajnych (art. 17).

Wszystkie sprawy, korespondencja przychodząca, wychodząca załatwiana była przez wydział wyznań i oświecenia publicznego KRSWDiOP i przechodziła przez jej dziennik generalny (art. 10). Z protokółów posiedzeń Rady robione były wyciągi bieżących decyzji; główne decyzje Rady w formie postanowień odsyłane były dyrekcji wydziału do wykonania (art. 15). W sprawach wymagających dokładniejszego udowodnienia lub gruntownego wyjaśnienia „Rada miała prawo informowania dyrekcję wydziału w celu otrzymania dodatkowych materiałów (art. 16).

W ten sposób zorganizowana RWP otrzymała szerokie kompetencje tak w sprawach organizacji szkolnictwa, jak też formułowania myśli programowej i kontroli całego procesu nauczania. Zobowiązana została do czuwania, opieki i sprawowania zarządu nad całym szkolnictwem Królestwa Polskiego. Decydowała o otwieraniu nowych szkół lub zamknięciu dotychczas istniejących, wydawania „nowych urządzeń”, czynienia zmian w programach nauczania, udzielania odpowiedzi na prośby do niej skierowane i rozstrzygania sporów. Do niej należało mianowanie nauczycieli, profesorów oraz wszystkich pracowników administracji szkolnej, przedstawianie do nominacji kandydatów na honorowych kuratorów gimnazjalnych i honorowych inspektorów szkół obwodowych. W kompeten-

⁴ T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego 1807—1915*, „Rozprawy Historyczne Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, t. VI, z. 2, 1929, s. 127—130; Organizacja RWP z 15 VII 1833.

cyjach Rady było zaopatrzenie szkół w podręczniki, pomoce naukowe, dysponowanie funduszem, zatwierdzanie etatów szkolnych, nadzór nad obrotem, stanem legatów i zapisów prywatnych.

RWP jako „główna zwierzchność szkolna” otrzymała obok już wymienionych kompetencji szerokie uprawnienia jako najwyższy organ merytoryczny szkolnictwa o charakterze instrukcyjno-kontrolującym. Uprawniona została do projektowania wszelkich przepisów dotyczących organizacji szkolnictwa, mających na celu zmianę przepisów dotyczących strony organizacyjnej jak też samego procesu dydaktycznego. W jej kompetencjach leżało dokonywanie zmian w planach i programach wszystkich szkół, zatwierdzanie podręczników i pomocy naukowych, rozpatrywanie kwalifikacji kadry pedagogicznej i pracowników administracji, udzielanie mianowań, zwolnień, urlopów, decydowanie o przeniesieniach służbowych, udzielanie upomnień, nagan i pochwał. Od wszystkich terenowych władz administracji cywilnej w sprawach kadry i stanu szkół Królestwa i naczelników wojennych miała prawo zasięgać informacji. W jej kompetencjach znalazło się szkolnictwo prywatne w Królestwie, miała bowiem wyłączną prerogatywę decydowania o wydawaniu osobom prywatnym i stowarzyszeniom upoważnień na zakładanie tego typu szkół i o ich kształcie organizacyjnym i programowym.

Rada otrzymała wreszcie wyłączną prerogatywę na zdawanie ogólnych raportów o stanie szkolnictwa w Królestwie Polskim. Do niej należało ostateczne decydowanie we wszystkich sprawach szkolnictwa z obowiązkiem przedkładania wniosków Radzie Administracyjnej dotyczących zmian w całym „systemie szkolnym”, w tym także przeznaczaniu dodatkowych funduszy poza wielkość ustaloną etatem (art. 9).

Pierwszy skład w ten sposób zorganizowanej RWP o powyższych kompetencjach stanowili: gen. Aleksander Strogonow — prezydujący, dyrektor główny KRSWDiOP, Ignacy Badeni — dyrektor wydziału wyznań i oświecenia, ks. Jan Dekert, ks. Jan Onoszko — członkowie duchowieństwa rzymskokatolickiego; Jan Kanty Krzyżanowski, Leopold Sumiński — radcy etatowi, Aleksander Colonna Walewski, gen. Piotr Dannenberg, gen. Nikołaj Okuniew, Tomasz Kuczkowski, Samuel Bogumił Linde, Józef Kalasanty Szaniawski, Albert Szpinek — członkowie honorowi³. W końcu 1834 r. gen. A. Strogonowa zastąpił gen. Jewgienij Gołowin. Na skutek starań Konsystorza Jeneralnego wyznań ewangelickich skład rady na mocy decyzji carskiej poszerzony został o obu prześól konsystorza. Obok B. S. Lindego członkiem Rady mianowany został Karol Grabowski. Od listopada 1834 r. zasiada Ludwik Osieński — refe-

³ „Kurier Warszawski”, nr 201 z 29 VII 1833, s. 1073; „Gazeta Codzienna” nr 5752, 20 VII 1833; *Kalendarzyk polityczny Królestwa Polskiego, wydany za zgodą rządu przez F. Radzińskiego na rok 1834*, Warszawa 1833, s. 92. Por. Manteuffel, *op. cit.*, s. 31—32, 59—60.

rendarz stanu w Radzie Stanu Królestwa Polskiego, sekretarzem Rady zatwierdzony został Antoni Bolesław Hlebowicz⁶. W 1835 r. I. Badeniego na stanowisku dyrektora wydziału wyznań i oświecenia publicznego zastąpił Wincenty Kozłowski, a sekretarza Rady A. B. Hlebowicza — Leon Rogalski.

Rada rozpoczynając działalność po prawie dwuletnim okresie prwizorium zastała bardzo złą sytuację w szkolnictwie Królestwa u progu 1834 r. W Królestwie Polskim obowiązywał stan wyjątkowy i wojenny ogłoszony 26 VI 1833 r. „dla zabezpieczenia spokoju mieszkańców”, funkcjonowała Komisja Sledcza do Spraw Przestępców Politycznych, Oddzielny Sąd Kryminalny, trwała okupacja wojenna i akcja konfiskat majątków osób oskarżonych o udział w powstaniu. Zasoby materialne i ludzkie Królestwa mocno były nadwerżzone, ze słabymi ekonomicznie miastami i zniszczonym rolnictwem. Na wdrożenie zaś nowej ustawy szkolnej potrzeba było co najmniej 2 mln złp., podczas gdy fundusz edukacyjny Królestwa wynosił niewiele ponad 560 tys. złp.⁷

Wypełniając zapis ustawy szkolnej z 1833 r. RWP w pierwszym okresie swojego funkcjonowania (XI 1833—1834) wspólnie z KRSWDiOP zwróciła cały wysiłek na uruchomienie rządowego szkolnictwa elementarnego. Na posiedzeniu 11 XI 1833 r. RWP zniósła dotychczasowe dozory szkolne, a w ich miejsce ustanowiła opiekunów szkół. Dokonała rozdziału dozoru nad szkołami elementarnymi i pozostałymi typami szkół w Królestwie pomiędzy inspektorów szkół obwodowych i tymczasowo dyrektorów gimnazjów wojewódzkich. Na jej wniosek KRSWDiOP rozporządzeniem z 11 XI 1833 r. wezwwała komisje wojewódzkie i komisarzy obwodowych do pomocy w „zabezpieczeniu pomyślnego bytu szkół elementarnych”. W kolejnym rozporządzeniu KRSWDiOP z 24 II 1834 r. określone zostały szczegółowe zalecenia i wskaźniki w sprawie organizacji tych szkół na nowej podstawie prawnej według zasady, że „naprzód każde miasteczko i każde dobra rządowe takową koniecznie posiadać powinno”⁸. Zgodnie z opinią RWP przedłożoną przez jej prezydującego na forum Rady Administracyjnej — ówczesnego „głównego zarządu Królestwa” decyzją z 22 XII/3 I 1833/34 r. polecono zastosować środki egzekucji administracyjnej przy ściąganiu składki szkolnej: „ile razy tego wypadnie potrzeby ściągana być ma”⁹. Na wniosek RWP rozporządzeniem KRSWDiOP z 24 III 1834 r. wezwano terenowe władze administracyjne po raz kolejny do zajęcia się istniejącym szkolnictwem i sporządze-

⁶ *Kalendarzyk polityczny... na rok 1835*, Warszawa 1834, s. 116—117.

⁷ ACAD II RS sygn. 102, s. 213—218 Raporta...

⁸ J. Dobrzański, *Ze studiów nad szkolnictwem elementarnym Lubelszczyzny w I poł. XIX w. Monografia z dziejów oświaty*, pod red. Ł. Kurdybachy, Wrocław 1968, s. 93.

⁹ J. Kucharzewski, *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa — Kraków 1914, s. 170—171.

nia dokładnego rejestru stanu tych szkół. Wreszcie rozporządzeniem KRSWDiOP z 14 X 1834 r. „żadne miasto nie mogło pozostać bez szkoły elementarnej, a składka na szkołę stawała się obowiązującą”¹⁰. Rada przyjęła do realizacji postanowienie Rady Administracyjnej wykluczając wpływ na szkolnictwo przedstawicieli zakonu pijarów. Podjęła działania mające na celu zabezpieczenie niezbędnych podręczników dla szkół, zwracając uwagę na stan realizacji treści układu zawartego w czerwcu 1834 r. między KRSWDiOP a Damazym Dzierożyńskim, jednym z właścicieli drukarni w Królestwie. Ze swego grona wyłoniła specjalny komitet „do przejrzenia wszelkich ksiązek szkolnych”, opierając się na zapisie i duchu Instrukcji dla nauczycieli i profesorów szkół w Królestwie z 1833 r. Ułożyła projekt oddzielnej instrukcji karnej dla szkół Królestwa wraz z pismem wstępnym usprawiedliwiającym jej wydanie, który w sierpniu 1834 r. uzyskał akceptację carską. Dokument ten zawierał krytykę dotychczasowego systemu edukacyjnego i potępiał wychowanie domowe. Wzywał władze, „aby nie dały się sprowadzić przez popęd mylącego czasu wyobrażeń na drogę zasad nowych, które samą tylko szkodę i zgubę niosą młodzieży”. Jedyne wyjście widziano w chłości i dodawano, że „doświadczenie atoli wieków przekonywa, że jedynie różga ojcowsku, ręka i rozsądek użytku zdolna utrzymać dzieci w zbawiennej bojaźni, zaslaniając je od szkodliwych wyobrażeń, i wykorzenia zle skłonności, które od samej kolebki walczą już w dziesięciu dla wybicia się na wolność”¹¹. Zalecając wdrożenie tej instrukcji Rada wskazywała na jej „sekretny” charakter „dla trzymania młodzieży w większej grozie”. W samej instrukcji przewidywano 16 stopni kar, z których 6 pierwszych udzielał nauczyciel, 9 następnych zwierzchnik szkoły, 16 stopień kary — chłosta, wymierzana była na podstawie uchwały zgromadzenia nauczycieli po zatwierdzeniu przez Radę. Władze szkolne nie przestrzegające zapisu tej instrukcji pociągane być miały „do surowej i niechybnej odpowiedzialności”¹². Według J. Kucharzewskiego — instrukcja karna z 1834 r. wraz z przedłożonymi motywami stanowiła w ówczesnym systemie edukacyjnym Królestwa zwrot tym znamieny, że zainicjowany przez władze Królestwa, i „była odbiciem, wyczuciem nie jako utrwalającego się systemu rządowego, była systemu tego fragmentem”¹³.

Obok przedsięwzięć związanych z samym szkolnictwem RWP w tym początkowym okresie przyjęła na siebie obowiązki, których nie miała

¹⁰ Zbiór Przepisów Administracyjnych Królestwa Polskiego (dalej ZPA Król. Pol.) Wydział Oświecenia, t. I, Warszawa 1866, s. 173; A. Okolski, *Wykład prawa administracyjnego oraz prawa obowiązującego w Królestwie Polskim*, t. I, Warszawa 1886, s. 380.

¹¹ Kucharzewski, *op. cit.*, s. 182—186.

¹² *Ibidem*, s. 186—193.

¹³ *Ibidem*, s. 203.

w przypisanych kompetencjach. Na mocy decyzji ówczesnego namiestnika Królestwa Polskiego, ks. Iwana F. Paskiewicza, przejęła sprawy cenzury pism periodycznych krajowych, zagranicznych, naukowych oraz nadzór nad handlem księgarskim. Obowiązki komisarza kontrolującego ten handel powierzono Gerardowi Maurycemu Witkowskiemu.

W latach następnych, 1835—1836, pod przewodnictwem gen. J. Golowina Rada kontynuowała prace już rozpoczęte i podejmowała nowe. Na jej wniosek Rada Administracyjna zezwoliła zwiększyć wydatki edukacyjne o sumę 281 516 złp.

W dziedzinie szkolnictwa elementarnego zwróciła uwagę na „potrzebę upowszechnienia tej części edukacji publicznej w całej rozciągłości zasad i środków, jakie jej ustawa przepisała”¹⁴. W pierwszym rządzie uznała „potrzebę nadania szkołom elementarnym tendencji religijno-moralnej” i obok wydania szeregu szczegółowych instrukcji dla nauczycieli podjęła wysiłek mający na celu zachęcenie stanu duchownego „do bliższego i staranniejszego zajmowania się tymi szkołami”. Opracowany przez jednego z jej grona wydany dwukrotnie *Elementarz*, „czyli książka do czytania i rachunków”, poleciła upowszechnić przez rozdanie uboższym uczniom. W porozumieniu z Radą Ogólną Budowniczą doprowadziła do sporządzenia 27 anszlagów (kosztorysów) na restaurację budynków szkolnych i pobudowanie nowych na sumę 80 tys. złp. Wykonując polecenie Rady Administracyjnej z 1834 r. zezwoliła na otwarcie 2 elementarnych szkół ewangelickich w Warszawie oraz 6 w Królestwie, zabezpieczając kontrolę rządową, finanse i obsadę etatową. Wydała zezwolenie na otwarcie piątej szkoły żydowskiej elementarnej w Warszawie, wyłoniła jednocześnie komitet ze swojego grona „do rozpoznania stanu szkół żydowskich” i przedstawienia uwag „nad ich teraźniejszą dążnością, tudzież potrzebą modyfikacji i zebrania spostrzeżeń ściągających się do urzędzenia stałego edukacji ludzi starozakonnych”¹⁵. Równolegle wydała zarządzenie zakazujące „pokątnego nauczania przez tzw. bellrów” w celu skłonienia dzieci żydowskich do uczęszczania do szkół rządowych. Wszystkie te przedsięwzięcia Rady przyczyniły się do powołania 60 szkół elementarnych i utworzenia drugich oddziałów w 6 dalszych szkołach elementarnych w miastach Królestwa. Podjęła kroki mające na celu utworzenie odrębnych żeńskich szkół elementarnych. Wysiłki jej uwieńczone zostały częściowym powodzeniem, gdyż do 1836 r. udało się jej powołać do życia 93 szkoły tego typu¹⁶.

Obok powyższych wysiłków RWP zwróciła dużą uwagę na rozwój szkół rzemieślniczo-niedzielných, mając pełną aprobatę namiestnika

¹⁴ AGAD II RS sygn. 104, s. 53—54. Raporta z czynności Wydziału Spraw Wewnętrznych za lata 1835 i 1836.

¹⁵ *Ibidem*, s. 61—62.

¹⁶ *Ibidem*, s. 414—416.

Królestwa. W 1835 r. jej pozytywna opinia przyczyniła się do powołania 13 szkół tego typu, a w roku następnym kolejnych kilkunastu na podstawie zapisu nowej ustawy szkolnej. Aprobowała inicjatywę Rady Ogólnej Budowniczej Królestwa Polskiego w kwestii powołania szkoły praktycznej budownictwa przy tejże radzie dla cielewów i aplikantów budownictwa i inżynierów. Wysiłki jej na rzecz powołania takiej szkoły skończyły się w praktyce niepowodzeniem, gdyż w latach 1835—1838 funkcjonowały jedynie kursy o tym profilu¹⁷. Pełnym natomiast powodzeniem zakończyły się wysiłki Rady zmierzające do zabezpieczenia finansowego dla tego typu szkół. Opracowany przez nią projekt w tej sprawie uzyskał aprobatę wyższych władz i został wdrożony.

W szkolnictwie gimnazjalnym i szkół obwodowych sklasyfikowanym urzędowo jako „ogólne wyższe” RWP zwróciła uwagę przede wszystkim na stan kadr pedagogicznych i proces nauczania. Podjęła drastyczne kroki w celu przestrzegania Instrukcji dla nauczycieli i profesorów szkół w Królestwie Polskim z 1833 r. Zatwierdziła dla tych szkół obowiązkowe pozycje książkowe, które zgodne były z piśmiennictwem obowiązującym w zreformowanym przez Nikołaja Nowosilcowa szkolnictwie Okręgu Naukowego Wileńskiego¹⁸. Opracowała i wdrożyła szereg instrukcji przedmiotowych, m.in. języka polskiego i języka rosyjskiego, „sprostowała” instrukcję do nauczania nauk fizycznych i matematycznych, przygotowała i zatwierdziła przepisy w sprawie promocji i otrzymywania patentów szkolnych. Zezwoliła „tytułem doświadczenia” na wykład chronologii według metody Jaźwińskiego na lekcjach historii w klasie III gimnazjum w Lesznie pod opieką wyznaczonych ze swojego grona członków Rady. Wydawała polecenie zastosowania w nauczaniu historii programu „Historii Ruskiej dla pośrednich zakładów naukowych w Cesarstwie”. Doprowadziła do pełnej obsady wszystkich etatów nauczycieli języka rosyjskiego i wydzieliła specjalny fundusz dla uczniów wyróżniających się w nauce. Zakwalifikowała 10 przedstawicieli młodzieży Królestwa „sposobem doświadczenia” do wyjazdu na 6-letnią naukę w instytutach pedagogicznych Petersburga i Moskwy i przedstawiła ich do akceptacji namiestnika Królestwa. Rada Administracyjna na jej wniosek zwolniła od opłaty szkolnej uczniów 8 klasy gimnazjalnej, „którzy złożą dostateczną rękojmię”, że poświęcą się zawodowi nauczycielskiemu. W sprawie sieci organizacji tych szkół w Królestwie wydała w 1835 r. decyzję w sprawie przeniesienia szkoły obwodowej z Żuromina do Lipna oraz uruchomienia nowej szkoły obwodowej w Rawie. Po pewnych wahaniach zdecydowała o podniesieniu szkoły obwodowej w Sejnach do stopnia

¹⁷ A. J. Rodkiewicz, *Pierwsza politechnika polska 1825—1831*, Kraków 1904, s. 103—104.

¹⁸ M. Adrianek, *Książki szkolne Królestwa Polskiego 1832—1842*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, XXVII, 1984, s. 145—162.

szkoły gimnazjalnej. W 1836 r. podobnie jak w roku poprzedzającym na podstawie opinii terenowych władz cywilnych i naczelników wojennych wydała decyzje o przeniesieniu szkoły obwodowej z Wąchocka do Końskich i ze Szczuczyna do Suwałk¹⁹.

Prezentując stanowisko, że od kadry pedagogicznej „jedynie cała wartość instytutów naukowych zawisała”, dała w 1835 r. kilkanaście dymisji, w 1836 r. kolejnych 16 zwolnień, 27 przeniesień oraz powołała 18 nowych nauczycieli.

W szkolnictwie specjalnym Królestwa Polskiego obok funkcjonujących 5 szkół tego typu Rada po długim okresie przygotowań doprowadziła do uruchomienia w roku szkolnym 1835/36 Instytutu Agronomicznego na Marymoncie pod kierunkiem znanego wówczas agronoma Michała Oczapowskiego. Podjęła nieśmiałą próbę powołania dwu następnych szkół specjalnych w Królestwie: Instytutu Pedagogicznego i Szkoły Prawa w Warszawie, licząc się z koniecznymi potrzebami kadr w obu tych specjalnościach. W sprawie Instytutu Pedagogicznego, którego projekt uzyskał nawet wstępną akceptację Rady Administracyjnej, osiągnęła połowiczny sukces. Utworzone bowiem zostały na mocy decyzji Rady Administracyjnej z 1/13 IX 1836 r. Dwuletnie Kursy Dodatkowe przy Gimnazjum Wojewódzkim w Warszawie pod kierunkiem RWP celem „usposobienia nauczycieli do szkół wyższych tak publicznych jako i prywatnych” i przygotowania kandydatów do nauki w instytutach pedagogicznych Cesarstwa²⁰. W sprawie Szkoły Prawa RWP powołała pod przewodnictwem J. K. Borakowskiego²¹ komitet do opracowania stosownego projektu w osobach: J. K. Krzyżanowski, A. Engelke, L. Osiński, L. Sumiński. Obok tych inicjatyw podjęła także działania mające na celu reorganizację już istniejących szkół specjalnych. Wyłoniła w 1835 r. ze swego grona komitety do opracowania reorganizacji Instytutu Nauczycieli Elementarnych w Łowiczu i Szkoły Rabinów w Warszawie. Władzom zarządzającym Instytutem Rządowym Wychowania Panien poleciła „przejrzenie” programu nauczania z zaleceniem wprowadzenia przedmiotów: śpiew kościelny, higiena i rysunek. W 1836 r. w wykonaniu decyzji carskiej wyłoniła ze swego grona komitet do opracowania nowej organizacji tego instytutu²². Obok tego prowadziła w tym czasie prace nad koncepcją organizacji Akademii Lekarskiej licząc w niedługim czasie na stosowne decyzje carskie.

W dziedzinie szkolnictwa specjalnego Rada „szczególną uwagę” zwró-

¹⁹ AGAD II RS sygn. 104, s. 418—422, Raporta...; AGAD, R. Adm. III-42, Prot. 47 z 26 VI/8 VII 1836, s. 23—25.

²⁰ AGAD, R. Adm. III-42, Prot. 64 R. Adm. Król. Pol. z 1/13 IX 1836, s. 279; „Dziennik Powszechny”, nr 265 z 9/21 IX 1836, s. 1287; Kucharzewski, *op. cit.*, s. 382—383, 386—390.

²¹ Kucharzewski, *op. cit.*, s. 438—469.

²² AGAD II RS sygn. 104, s. 70—74, 429, Raporta...

ciła na 13 seminariów duchownych diecezjalnych. Wychodząc z założenia, że słuchacze tych szkół „z małym usposobieniem przystępują do słuchania teologii” i że „w rozkładzie nauki nie ma potrzebnej jednostajności i następstwa przedmiotów”, wyznaczyła komitet specjalny do opracowania nowej organizacji seminariów. W okresie tym sfinalizowane zostały wreszcie prace projektodawcze nad powołaniem w Królestwie akademii duchownej. Decyzją carską z 4/16 X 1835 r. ustanowiona została w miejsce Seminarium Głównego w Warszawie Rzymskokatolicku Akademia Duchowna. W lipcu 1836 r. Rada Administracyjna zatwierdziła stosowny projekt ustawy Akademii łącznie z projektem instrukcji dla świeckiego członka w zarządzie szkoły z ramienia Rady²³. Korzystając ze swoich kompetencji w RWP 1836 r. wydała 15 patentów dla nauczycieli elementarnych, 23 patenty dla absolwentek Szkoły Akuszerek i 14 patentów Instytutu Rządowego Wychowania Panien²⁴.

W 1835 r. przejęła do realizacji jeszcze jedno zadanie. Na mocy decyzji carskiej przystąpiła do opracowania projektu „odmiany dotychczasowej ustawy szkolnej”. Kontynuowała te prace w roku następnym „starając się wyczerpać to wszystko, cokolwiek do uzupełnienia przedmiotu tak wielkiej wagi z całą dojrzałością posłużyć mogło”, w sytuacji „gdy wychodzące nowe urządzenia w Cesarstwie podawały sposobność zastosowania do tutejszego kraju ważnych niektórych zasad edukacji”²⁵.

RWP funkcjonując jako najwyższy organ cenzury w Królestwie w 1835 r. sprawowała nadzór nad 18 krajowymi pismami periodycznymi i 16 pismami zagranicznymi. Ocenie cenzorskiej poddała 141 rękopisów, 632 dzieła zagraniczne, z których 328 było dawniej zakazanych. Wydała zgodę na rozpowszechnienie 150 prac bez żadnych zmian i 75 prac po modyfikacjach i zmianach w tekstach, zakazała 66 prac. Opracowała i wydała także specjalną instrukcję w sprawie nadzoru nad handlem księgarskim. Podobne czynności wykonywała w 1836 r. „w zastosowaniu się ścisłym do zasad w innych częściach Cesarstwa”. Rozpatrując 94 dzieła krajowe 48 pracom wydała zezwolenie na rozpowszechnienie, a 10 takiego zezwolenia nie wydała. W grupie dzieł zagranicznych sprowadzonych do Królestwa Polskiego zezwoliła na bezwarunkowe rozpowszechnienie 135 prac, w stosunku do 64 prac takie zezwolenie wydała po dokonanych poprawkach, zakazała zaś rozpowszechniania 34 prac²⁶.

Jako „główna zwierzchność szkolna” w Królestwie RWP po zamkniętym Uniwersytecie w Warszawie doprowadziła do zinwentaryzowania zbiorów i zasobu gabinetów; anatomicznego, zoologicznego, mineralogicz-

²³ AGAD R. Adm. IV — 39, Prot. 68 R. Adm. Król. Pol. z 8/20 X 1835, s. 161—162; AGAD R. Adm. III-42, Prot. 52 R. Adm. Król. Pol. z 13/25 VII 1836, s. 110—113; Kucharzewski, *op. cit.*, s. 426—429.

²⁴ AGAD II RS sygn. 104, s. 428—431, Raporta...

²⁵ *Ibidem*, s. 78—79, 435—436.

²⁶ *Ibidem*, s. 433—434.

nego, fizycznego, chemicznego i modeli gipsowych. Zainicjowała i sfinalizowała urządzenie kolejnych gabinetów modeli techniczno-architektonicznych i modeli geometrii wykreślnej. Gen. N. Okuniew po zwolnieniu S.B. Lindego z jej ramienia przejął w końcu 1835 r. nadzór nad zbiorami gabinetów Obserwatorium i nad Ogrodem Botanicznym w Warszawie, a dyrektorem Biblioteki Rządowej został Tomasz Dziekoński, dyrektor gimnazjum województwa warszawskiego.

Nasilenie polityki centralizacji, rusyfikacji i unifikacji wobec Królestwa Polskiego w połowie lat trzydziestych XIX w., które uwidoczniło się m.in. w narzuceniu ustawy o szlachectwie i prawa o małżeństwie w 1836 r., w 1837 r. zaś przemianowaniu województw na gubernie, komisji wojewódzkich na rządy gubernialne, precesów komisji wojewódzkich na gubernatorów cywilnych, zastąpieniu urzędowego polskojęzycznego „Dziennika Powszechnego” na rosyjsko-polską „Gazetę Rządową Królestwa Polskiego”, odbiło się także na składzie osobowym i funkcjonowaniu tej Rady. W miejsce J. Golowina przewodnictwo w Radzie objął gen. Sergiusz Szypow, bardziej bezwzględny zwolennik rusyfikacji. Umocnieniu uległa pozycja gen. N. Okuniewa wobec pozostałych członków, który decyzją carską mianowany został członkiem KRSWDiOP z „głosem stanowczym” na jej posiedzeniach, z prawami dyrektora wydziału. Odechodzą ze składu Rady Polacy: A. C. Walewski, J. Onoszko i L. Osiński; mianowani zaś zostają w 1837 r. nowi członkowie: Aleksander Engelke oraz Rosjanin Aleksander Kruzenstern, urzędnik biura Kancelarii Dyplomatycznej Namiestnika Królestwa Polskiego. W latach następnych na wniosek prezydującego mianowani zostali członkami Rady wspomniany już A.B. Illebowicz oraz dwaj następi rosyjscy urzędnicy: Wasyl Warderski i Nikołaj Pawliszczew. Podobne zmiany następują na szczeblu dyrektorów gimnazjów, gdzie Polaków zastępują rosyjscy urzędnicy lub wojskowi. Dyrektora warszawskiego gimnazjum T. Dziekońskiego zastępuje Nikołaj Filipow, który obejmuje także funkcję dyrektora Biblioteki Rządowej. Dyrektorem gimnazjum gubernialnego w Lublinie zostaje pplk. dym. Piotr Sijanow, gimnazjum kieleckiego plk. dym. Jan Zagórski, gimnazjum w Łomży radca kolegialny Edward Loewental.

W ramach działań mających na celu „rozkrzewienie języka rosyjskiego” Rada w latach 1837—1839 zatwierdza i poleca do druku 7 podręczników opracowanych przez Komitet z jej grona wyłoniony „dla ułożenia programu ksiąg elementarnych, w tym *Słownik wyrazów rosyjskich i polskich jednakowe brzmienie, a różne znaczenie mający i Chryzmatykę rosyjską dla poczynających się uczyć języka rosyjskiego*”²⁷. Inicjuje powołanie kursów języka rosyjskiego dla urzędników i młodzieży przy gimnazjum warszawskim. Nauczycielom języka rosyjskiego we wszyst-

²⁷ AGAD II RS sygn. 105, s. 37—38; Raportu z czynności Wydziału Spraw Wewnętrznych za lata 1837 i 1838.

kich miastach gubernialnych i obwodowych Królestwa poleca przystąpić do udzielania bezpłatnych lekcji dla wszystkich urzędników.

W szkolnictwie elementarnym Rada kontynuuje działalność mającą na celu poprawę i rozwój ilościowy tych szkół, starając się większość z nich lokalizować w budynkach rządowych. Wysiłki jej napotykały na różnorodne bariery, a często obojętność władz administracji terenowej i dają taki efekt, że na 923 szkoły tylko 356 znajduje pomieszczenie w budynkach rządowych. Wykonując decyzję carską zezwała na uruchomienie tymczasowej elementarnej szkoły unickiej przy Monastyrze Jableczyńskim w Jablecznej nad Bugiem w obwodzie białskim.

W szkolnictwie obwodowym i gimnazjalnym Rada zwiększyła budżet tych szkół o 5 tys. złp. na płace dla profesorów i nauczycieli języka rosyjskiego. Opracowała projekt organizacji szkół gimnazjalnych z podziałem na 2 profile kształcenia: filologiczny i techniczny, i ułożyła tymczasowy program nauczania „więcej stosowny do okoliczności i potrzeb kraju”. Dyrektorów gimnazjów zobowiązała do przygotowania stosownych skryptałów i pomocy naukowych. Wszystkie przedsięwzięcia Rady w sprawie reorganizacji gimnazjów uzyskały akceptację Rady Administracyjnej z zastrzeżeniem, „iżby przy zaprowadzeniu zmian oraz naznaczeniu plac nauczycieli w mierze uznanej potrzeby zakres wydatków w ogólnym na utrzymanie szkół wyznaczony przekroczony nie był”²⁸. Na wniosek gen. S. Szypowa w początku 1838 r. Rada Administracyjna wyraziła zgodę na wprowadzenie w trzech wyższych klasach gimnazjalnych kursu historii państwa rosyjskiego w języku rosyjskim. W wykonaniu polecenia carskiego postanowiono przeznaczać rocznie 5 tys. złp. „z funduszu do dyspozycji JCM zachowanego” na „czesne” dla uczniów zasłużonych urzędników posiadających liczne rodziny i niezamożnych²⁹. W uruchomionych z dniem 14 VIII 1837 r. Dwuletnich Kursach Dodatkowych przy Gimnazjum Gubernialnym w Warszawie pod dyrekcją J. K. Krzyżanowskiego wprowadzono naukę historii powszechniej, geografii i geometrii elementarnej w języku rosyjskim z dodaniem zajęć z rysunku i kaligrafii. Do nauki w instytutach pedagogicznych w Petersburgu i Moskwie zakwalifikowała w 1837 r. 15 kandydatów, a w 1838 r. — 16. Z jej inicjatywy ustanowiono 12 stypendiów rządowych dla młodzieży z Królestwa, chcącej kształcić się na inżynierów cywilnych³⁰ w Instytucie Komunikacji Lądowej i Wodnej w Petersburgu.

Uległy zaostrzeniu w tym okresie przepisy dotyczące się szkolnictwa prywatnego. Na mocy zarządzenia Rady cała ucząca w tych szkołach

²⁸ AGAD, R. Adm. II-50, Prot. 54 z 9/21 VIII 1838, s. 270—272.

²⁹ AGAD, R. Adm. II-24, Prot. 21 R. Adm. Król. Pol. z 9/21 II 1837, s. 243—244; R. Czepulis-Rastenis, *Szkolnictwo*, [w:] *Przemiany społeczne w Królestwie Polskim 1815—1864*, pod red. W. Kuli i J. Leskiewiczowej, Wrocław 1979, s. 218.

³⁰ AGAD II RS sygn. 105, s. 268—269, Raporta...

kadra pedagogiczna zobowiązana została do „udowodnienia swoich kwalifikacji”. Wyloniony z jej grona specjalny komitet miał ułożyć projekt nowych przepisów o tym szkolnictwie dla Królestwa, wzorowany na przepisach ustawy o prywatnych nauczycielach i guwernerach w Cesarstwie z 1 VI 1834 r.

W szkolnictwie specjalnym w latach 1837—1839 po długiej przerwie wprowadzono różnego rodzaju zmiany organizacyjne w Rzymskokatolickiej Akademii Duchownej w Warszawie, którą kierował ks. hr Wojciech Ossoliński. Kolejną zmianą, lecz już o innym charakterze, było przemianowanie na mocy decyzji carskiej z lipca 1838 r. dotychczasowego Instytutu Rządowego Wychowania Panien na Instytut Aleksandryjski. Działająca dotychczas pod zwierzchnictwem Rady Szkoła Akuszerek wraz z Instytutem Położniczym przekazana została pod nowo utworzony Zarząd Inspektora Służby Zdrowia Królestwa Polskiego. Z powodu „wykrycia nadużyć w administracji” w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie Rada udzieliła dymisji rektorowi Wawrzyńcowi Wysockiemu, zmieniła dotychczasową władzę zwierzchnią tego instytutu i powołała specjalną radę „dla troskliwego czuwania nad zarządem zakładu”²¹. Coraz silniej odczuwany brak kadr w sądownictwie, administracji i w innych dziedzinach życia Królestwa Polskiego wpływa aktywizująco na grono członków Rady. Przygotowany przez specjalny komitet wyloniony z jej grona projekt Szkoły Prawa przesłany został do aprobaty carskiej. Na mocy dekretu z 3/17 X 1816 r. wysunięto kolejną propozycję RWP przywrócenia Szkoły Leśnej, gdyż „obecnie potrzeba szkoły tej coraz bardziej czuć się daje”. Zgodnie z wnioskiem gen. S. Szypowa Rada Administracyjna wyraża zgodę na powołanie oddziału leśnictwa w Instytucie Gospodarstwa Wiejskiego na Marymoncie oraz stosownego przereorganizowania tegoż instytutu w Instytut Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa. Zezwala ponadto na zaciągnięcie pożyczki od Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego na dobra marymonckie w celu uzyskania funduszy na to przedsięwzięcie²².

Podejmując powyższe działania jak też różnorodne inicjatywy, mające na celu rozwój szkolnictwa wszystkich typów, Rada przywiązywała nadal dużą uwagę na jakości kadry pedagogicznej i jej „prawomyślności”. W 1837 r. wydała decyzje o przeniesieniu w inne miejsce pracy 36 nauczycieli, powołała 33 nowe osoby na posady nauczycielskie, zwolniła 9 osób. Udzieliła ponadto 19 pochwał, 10 nagan, a 10 osób „przedstawiła do pensji emerytalnej”²³.

Sprawując nadzór nad cenzurą Królestwa tylko w 1838 r. Rada ze-

²¹ *Ibidem*, s. 277—290.

²² AGAD, R. Adm. I-52, Prot. 15 R. Adm. Król. Pol. z 21 II/5 III 1830, s. 312—316.

²³ AGAD, II RS sygn. 105, s. 38—39, Raporta...

zwoliła na sprowadzenie z zagranicy 25 pism periodycznych, 124 pisma literackie i 7642 pisma naukowe. Wydała zgodę na rozpowszechnienie 7286 pism, zatrzymała 356 pism. Kolejnych 200 pism ponownie dopuściła do rozpowszechnienia, 104 — po modyfikacjach, 52 zabroniła kolportażu. Na 102 rękopisy cenzura nie wydała zezwolenia na rozpowszechnienie, natomiast 42 sztuki teatralne otrzymały zezwolenie na rozpowszechnienie i grę na scenie. Podległy jej komitet cenzury ksiąg hebrajskich poddał 150 ksiąg ocenie cenzorskiej, z których zakazał 4. Zezwolił ponadto na rozpowszechnienie 11 rękopisów w języku biblijnohebrajskim i 5 w języku żydowskoniemieckim⁸⁴. Na wniosek Rady komisarzem do handlu księgarskiego mianowany został z końcem 1837 r. Michał Baliński. Na podstawie opinii Rady KRSWDiOP zawarła 5-letni kontrakt z Janem Glücksbergem na dostawę książek do bibliotek szkolnych.

Dalszą działalność RWP, „główniej zwierzchności szkolnej” Królestwa Polskiego, przerywa ukaz carski z 20 XI/2 XII 1839 r., który na wzór Cesarstwa⁸⁵ ze wszystkich zakładów naukowych Królestwa Polskiego powołał oddzielny Okręg Naukowy Warszawski z kuratorem na czele. Zarząd nad szkolnictwem przeszedł w ręce jednoosobowego kuratora, nad którym „pieczę łącznie” sprawowali: minister oświecenia Cesarstwa i namiestnik Królestwa Polskiego. Kurator zaś podporządkowany jak inni kuratorzy okręgów szkolnych w Cesarstwie korzystał z takich praw, jakie posiadali dyrektorzy główni komisji rządowych.

Ustanowienie Okręgu Naukowego Warszawskiego jako jednego z okręgów szkolnych w Cesarstwie, co jest pierwszym przejawem polityki unifikacji Królestwa z Cesarstwem, zmienia w zasadzie sposób zarządzania szkolnictwem Królestwa Polskiego i status prawny Rady Wychowania Publicznego, dotychczasowej „główniej zwierzchności szkolnej”. Znajduje to sankcję prawną w następujących aktach prawnych narzuconych Królestwu: Organizacji Okręgu Naukowego Warszawskiego z 19 VI/1 VII 1840 r. i Ustawie dla gimnazjów i szkół obwodowych tudzież elementarnych ONW z 31 VIII/12 X 1840 r., zatwierdzonej przez cara 25 IX/7 X 1840 r. Rada przestała istnieć jako samoistny specjalny organ Królestwa Polskiego, współdziałający z KRSWDiOP i kierowany przez dyrektora głównego tejże komisji rządowej. Stała się natomiast tylko jednym ze składników zarządu ONW obok kuratora, wiceprzewodniczącego RWP i naczelnika okręgu, ciałem doradczym kuratora mimo utrzymania szerokich kompetencji, lecz o charakterze formalnym.

Rada Wychowania Publicznego funkcjonowała jako „główna zwierzchność szkolna” Królestwa Polskiego 6 lat. W ciągu tego okresu „złąbia-

⁸⁴ *Ibidem*, s. 292—295.

⁸⁵ AGAD, R. Adm. IV—55, Prot. 82 R. Adm. Król. Pol. z 28 XI/10 XII 1839, s. 401—402; Dziennik Praw Królestwa Polskiego, t. XXIX, s. 232—253, „Kurier Warszawski” z 24 XII 1839.

jąc wysokie zamiary monarchy" dokonała reformy szkolnej, zamierzonej przez władze zaborecze, która według opinii ówczesnego namiestnika Królestwa Polskiego, ks. I. F. Paskiewicza, służyć miała osiągnięciu zasadniczego celu: „zbliżenia ducha wychowania w Królestwie do ducha wychowania w Cesarstwie, a następnie zbliżenia Polaków do Rosjan”³⁶.

W elementarnym szkolnictwie rządowym działalność Rady umożliwiła stabilizację liczby szkół w przedziale 850—900 z 50 tys. uczniów, 100 szkół prywatnych elementarnych z 3 tys. uczniów i 69 szkół rzemieślniczo-niedzielnich.

W szkolnictwie obwodowym i gimnazjalnym uruchomiono ogółem 33 szkół poddanych wzmożonej kontroli ze sformalizowanym programem nauczania.

W tym czasie powstała w Warszawie niewielka liczba rządowych szkół elementarnych, od 5 do 7 szkół prywatnych męskich z 250 uczniami i do 60 szkół żeńskich z 2 tys. uczennic³⁷.

Rezultaty powyższe w dziedzinie szkolnictwa w okresie obowiązywania ustawy szkolnej z 1833 r. należy ocenić jako skromne i niepełne i to nie w porównaniu ze stanem szkolnictwa przedpowstaniowego, ale z potrzebami Królestwa. Były one rezultatem zamierzonej polityki władz zaboreczych, dążących do ograniczania aspiracji społeczeństwa polskiego. Wysiłki i starania RWP, wspierane aktywnie przez część administracji centralnej, torpedowane były często obojętnością administracji terenowej i polskich instytucji samorządowych, warunkowane też były złożoną sytuacją polityczną i ciężką sytuacją społeczno-gospodarczą Królestwa Polskiego w pierwszym okresie po stłumieniu powstania. Nie należy zapominać o wielu inicjatywach i wysiłkach ówczesnej „głównej zwierzchności szkolnej”, zmierzających do poprawy sytuacji w tej dziedzinie Królestwa. Niestety całkowitym niepowodzeniem zakończyły się próby częściowego uruchomienia uniwersytetu w Warszawie czy też akademii lekarskiej. Wysiłki Rady wspieranej przez takie osobistości Królestwa, jak hr. Stefan Grabowski, hr. Ignacy Turkul czy hr. Fryderyk Skarbek, dały pewien rezultat. W miejsce obiecanego wydziału teologicznego uniwersytetu została uruchomiona w 1837 r. Rzymskokatolicka Akademia Duchowna w Warszawie. Częściowym powodzeniem zakończyła się inicjatywa powołania w Warszawie instytutu pedagogicznego, uruchomiono bowiem Dwuletnie Dodatkowe Kursy o tej specjalności przy gimnazjum warszawskim i przyznano pewną pulę miejsc dla młodzieży z Królestwa w instytutach Cesarstwa. Podobnie inicjatywa powołania szkoły leśnej zaowocowała powołaniem stosownego oddziału w zreorganizowanym In-

³⁶ AGAD, R. Adm. II-24, Prot. 77 R. Adm. Król. Pol. z 16/28 XII 1832, s. 053.

³⁷ „Gazeta Rządowa Królestwa Polskiego” z 5/17 IX 1838, s. 1595—1596; „Gazeta Rządowa Królestwa Polskiego” z 16/29 III 1842, s. 411—413. Krótki wyciąg ze Sprawozdania działalności administracji Królestwa Polskiego z lat pięciu: od 1835 do 1839 włącznie.

stytucie Marymonckim, a propozycja powołania szkoły budownictwa specjalnymi kursami.

Na rezultaty starań Rady czy innych podmiotów funkcjonujących wówczas w Królestwie wpływało wiele drugorzędnych spraw. Niedostateczne czasami okazywało się wsparcie stron podejmujących taką czy inną inicjatywę założenia szkoły, za mało było stanowczości, by osiągnąć założony cel. Całkowitym niepowodzeniem zakończyła się sprawa powołania szkoły górniczej i szkoły handlowej w Królestwie. Dyrekcja Banku Polskiego, z którą liczył się w tym okresie ks. I. F. Paskiewicz, ani dyrekcja Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego nie potrafiły do końca przekonać Romana Fuhrmana, ówczesnego dyrektora głównego Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu, o konieczności i korzyściach z powołania powyższych szkół. Szansa była tym większa, że zakładanie takiego typu szkół było zbieżne z główną linią polityki oświatowej zaborcy: kształcenia młodzieży Królestwa „bez wybijanej wyobraźni i szkodliwych dążeń”.

Organizacja wewnętrzna Rady z dominującą rolą prezydującego, dyrektora głównego KRSWDiOP, którym był zawsze Rosjanin, nieprecyzyjne rozgraniczenie kompetencji między komisją rządową a samą Radą także miało wpływ na funkcjonowanie tej „zwierzchności szkolnej” i jej skuteczność. Najważniejsze jednakże było wytworzenie pewnego klimatu do powołania takiej czy innej szkoły przez władze centralne i pozyskanie dla tych spraw wpływowych osobistości w Królestwie i poza nim.

Powołanie samej RWP było rozwiązaniem przejściowym co do sposobu zarządzania szkolnictwem w Królestwie Polskim po upadku powstania listopadowego. Stanowiło zmodyfikowane przedłużenie warszawskiego komitetu edukacyjnego, jednocześnie było zapowiedzią dalszych przekształceń w sposobie zarządzania tą dziedziną życia w Królestwie. Było ponadto dowodem nieufności cara Mikołaja I i ks. Paskiewicza do administracji cywilnej Królestwa, a decydowanie cara o składzie osobowym rady umożliwiała mu bieżącą kontrolę i czuwanie nad pożądanym kierunkiem.

FRYDERYK A. W. DIESTERWEG (1790—1866). SESJA NAUKOWA
W BERLINIE (29—31 X 1990)

Akademia Nauk Pedagogicznych NRD rozpoczęła w 1989 r. przygotowania do obchodów naukowych wartości dorobku pedagogicznego wielkiego niemieckiego pedagoga Fryderyka Adolfa Wilhelma Diesterwega (1790—1866) w związku z przypadającą w 1990 r. (29 października) 200-setną rocznicą jego urodzin. Realizacja przedsięwzięcia miała już miejsce w zjednoczonych Niemczech i połączonym Berlinie w dniach 29—31 października 1990 r. pod ogólnym hasłem: Diesterweg Ehrung 1990 in Berlin.

Głównym komponentem obchodów była sesja naukowa (Wissenschaftliche Kolloquium zum Diesterweg Ehrung).

300 pedagogów teoretyków i historyków wychowania z Austrii, Belgii, Czesko-Słowackiej Republiki Federacyjnej, Finlandii, Holandii, Niemiec, Polski, Japonii, Węgier i Związku Radzieckiego (Rosji, Białorusi, Tatarii, Estonii) wygłosiło ponad 80 referatów związanych głównie z recepcją myśli Diesterwega w swoich krajach zarówno w przeszłości, jak i współcześnie.

Prace sesji miały charakter plenarny oraz realizowane były w 4 zespołach naukowych, podzielonych na 7 specjalistycznych, naukowych grup roboczych.

Otwarcia sesji dokonali przedstawiciele byłej, rozwiązywanej obecnie Akademii Nauk Pedagogicznych NRD w osobach: prof. dr Christy Uhlig i prof. dra Karla-Heinza Günthera. Ten ostatni jako były wiceprezydent Akademii i przewodniczący Komitetu Diesterwegowskiego wygłosił również referat plenarny pt.: „Diesterweg und die pädagogische Bewegung seiner Zeit”. Referaty plenarne wygłosili również prof. prof. Wolfgang Sünkel („Diesterweg und Lessing”) z Uniwersytetu w Erlangen; Dagmara Čapková („Zur comenianischen Tradition in der Zeit Diesterwegs”) z Uniwersytetu Karola w Pradze; Gerd Hohendorf („Diesterweg und die soziale Frage”) z Uniwersytetu w Dreźnie oraz dr h.c. Ruth Hohendorf również z Drezną, wydawca dzieł zbiorowych Diesterwega.

Obrady szczegółowe odbywały się w naukowych grupach roboczych tematycznie związanych z przygotowanymi referatami: „Diesterweg die zeitgenössische bildungspolitische Auseinandersetzung und die Nachwelt” (I. 1.2.); „Diesterweg und seine Grundfragen der Pädagogik” (II. 1.2.); „Diesterweg und die pädagogische Bewegung in Europa bis auf unsere Zeit” (III.1.1.) i „Elementarbildung gestern, heute, morgen” (IV).

Z Polski w sesji aktywny udział wzięli: dr Marianna Krupa (UMCS), prof. dr hab. Lech Mokrzycki (UG) i doc. dr hab. Jan Hellwig (UAM).

Dr Marianna Krupa, autorka znanej powszechnie w kraju i cenionej zagranicą, w szczególności w Niemczech książki pt. *Fryderyk Adolf Diesterweg i jego wpływ na polską pedagogikę w XIX wieku* (Warszawa, Wrocław 1976) wygłosiła referat: „Diesterweg und die Elementarbildung in Polen” (III.1.).

Prof. dr hab. Lech Mokrzycki mówił na temat: „Das Interesse für die pädagogische Konzepte von Diesterweg in Polen im 19. Jh.” (III.2.), zaś doc. dr hab. Jan Hellwig wygłosił referat: „Ewaryst Estkowski (1820—1856) als Verbreiter der Ansichten Diesterwegs in Polen im 19. Jh.” (III.2.).

Polskie referaty były bardzo pozytywnie przyjęte i wywołały liczne pytania i głosy dyskusyjne.

Sesja poprzedzona była konferencją prasową radia, telewizji i prasy niemieckiej. Z polskich naukowców w konferencji prasowej wziął udział doc. dr hab. Jan Hellwig, który podkreślił, iż „odnowienie” kontaktów z myślą Diesterwega nastąpiło w wyniku nowego podejścia badawczego do jego twórczości oraz interesujących analiz podjętych i zastosowanych przez dr Mariannę Krupę¹. Powiedział także, że realizowane są w Polsce wspólnie z niemieckimi ośrodkami naukowymi, m.in. w Halle i Hanowerze, prace badawcze nad wzajemnym przenikaniem myśli naukowej pomiędzy uczonymi i praktykami zarówno polskimi, jak i pruskimi, ponadto mówił o trudnościach związanych z realizacją tych tematów. Szczególne trudności w tym zakresie wynikają z sytuacji Polaków w zaborze pruskim oraz faktu, iż niemiecka (pruska) myśl pedagogiczna tego okresu, a w szczególności normatywno-praktyczne poczynania zaborcy na płaszczyźnie m.in. oświaty, w zasadniczej części skierowane były przeciw Polakom i podejmowane były wbrew interesom narodu polskiego².

Rocznicy i sesji naukowej towarzyszyły okolicznościowe wydawnictwa, które ukazały się z tej okazji, m.in. katalog studiów przygotowany przez zespół autorów niemieckich: *Adolph Diesterweg-Wissen im Aufbruch* (Weinheim 1990); Hart F. Rupp, *Friderik Adolph Diesterweg. Persönlichkeit und Geschichte* (Muster-Schmidt Verlag 1990); *Jubiläumausgabe zum 200 Geburtstag F.A.W. Diesterweg. Volksbildung als allgemeine Menschenbildung*, zwei Bände (Berlin 1990); bibliografia prac związanych z Diesterwegiem pt: *Friderik, Adolph, Wilhelm Diesterweg. Eine Auswahl aus dem Bestand der Pädagogischen Zentralbibliothek der DDR* (Berlin 1990).

Uczestnicy sesji mieli także okazję zwiedzić interesującą wystawę poświęconą Diesterwegowi oraz spotkać się z nauczycielami i uczniami szkół noszących imię tego wielkiego pedagoga.

Interesujące będą materiały z sesji, które mają ukazać się w formie osobnej publikacji. Ich treść wskaże niewątpliwie na dużą aktualność poglądów Diesterwega w szczególności w kwestii szkoły początkowej jako podstawy dalszej edukacji oraz w zakresie wysokiego poziomu kształcenia nauczycieli. Tymi m.in. problemami Diesterweg jest bliski także współczesnym polskim organizatorom szkolnictwa i pedeutologom; oczywiście także historykom wychowania.

Sesja stworzyła także dogodne warunki do spotkań pedagogów i historyków wychowania z różnych krajów i wymiany poglądów. Dla polskich historyków wychowania nie bez znaczenia dla dalszej współpracy były wspólne kontakty z niemieckimi historykami wychowania.

JAN HELLWIG
Poznań

¹ Por. recenzję pióra J. Hellwiga tej publikacji w „Przeglądzie Zachodnim”, 1977, nr 2.

² J. Hellwig, *Współpraca polskich i niemieckich historyków wychowania*, „Przegląd Zachodni”, 1985, nr 1.

MIECZYŚLAW ADAMCZYK: EDUKACJA A AWANS SPOŁECZNY
PLEBEJUSZY (1764—1848)

Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990, Prace Pedagogiczne LXVIII, ss. 135

Najnowszą książkę M. Adamczyka można uznać za podsumowanie wyników wieloletnich badań tego Autora, który z niezwykłą konsekwencją prowadził żmudne studia nad udziałem młodzieży pochodzenia plebejskiego w kształceniu ponadelementarnym¹. Wśród licznych publikacji dotyczących genealogii i kształtowania się inteligencji polskiej książka ta z kilku względów zajmuje miejsce szczególne, uzasadniające konieczność jej zasygnalizowania. Rzecz odnosi się do terenu stosunków mało dotąd penetrowanego przez historyków I połowy XIX w. — Galicji zachodniej (według słów Autora „Małopolski Przedbużańskiej, która po 1815 r. pozostała przy Austrii”), tj. obwodów myślenickiego, wadowickiego, bocheńskiego, tarnowskiego, sądeckiego, jasielskiego, rzeszowskiego, przemyskiego, sanockiego, samborskiego i żółkiewskiego oraz okręgu krakowskiego w okresie jego przynależności do Austrii². Przedmiotem badań jest awans oświatowy i społeczny plebejuszy w okresie przeduwłaszczeniowym, zatem problem znany dotąd jedynie fragmentarycznie i to raczej w odniesieniu do Galicji doby autonomicznej. M. Adamczyk, wykorzystując w szerokim zakresie źródła o charakterze masowym, poddaje wnikliwej obserwacji drogi awansu plebejuszy, trudne i zawile, a posługując się ujęciami statystycznymi pokazuje różne aspekty przebiegu tego procesu.

Imponuje przede wszystkim warsztat Autora, dysponującego olbrzymim materiałem, pochodzącym z rozproszonych zbiorów archiwów państwowych, kościelnych, szkolnych i prywatnych i to nie tylko z terenów Galicji i Rzeczypospolitej Krakowskiej, ale również z obszarów migracji szkolnych młodzieży plebejskiej: Słowacji, Czech, Moraw, Śląska i Węgier. Sporządzona na podstawie tych materiałów kartoteka uczniów pochodzenia plebejskiego, uczęszczających do szkół ponadelementarnych (4174 osób, w tym 1409 pochodzących z miast), stanowi dla Autora podstawę ujęć statystycznych i weryfikacji wysuwanych twierdzeń. Poza tą podstawową grupą, której określone cechy zostały jednocześnie ustalone, dysponował M. Adamczyk także licznymi niekompletnymi materiałami, dotyczącymi szerszej po-

¹ M. Adamczyk, *Kształcenie młodzieży chłopskiej z obwodu sądeckiego i okolic 1772—1848*, „Zeszyty Naukowe Akademii Rolniczej we Wrocławiu”, Rozprawy, nr 27, 1981 (Pionierski charakter tej książki i jej wartość podkreśla recenzja W. Urbana w „Przeglądzie Historycznym”, 1983, z. 4, s. 782—784); i d e m, *Edukacja młodzieży orawskiej w czasach pańszczyźnianych 1650—1848*, „Wierchy”, t. 51, 1984, s. 26—50; i d e m, *Edukacja młodzieży z grekokatolickiej diecezji przemyskiej w l. 1772—1848 a problemy unickie w Galicji*, [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, Rzeszów 1989, s. 151—198.

² Szkoda, że zakres terytorialny nie został określony w tytule książki. Odniesienia do innych terenów Polski są w niej jedynie okazjonalne.

pulnej, do których odniósł się z dużą dozą krytycyzmu, wytyczając zawsze jasno granicę dzielącą pewność od prawdopodobieństwa.

Zasadnicza część rozprawy poprzedzona jest dwoma rozdziałami. Pierwszy z nich przedstawia różnorodne uwarunkowania awansu młodzieży pochodzenia plebejskiego: demograficzne, wyznaniowe, narodowościowe, ekonomiczne i społeczne, z uwzględnieniem ich skali ponadregionalnej i lokalnej. Najbardziej wnikliwie przedstawiona została analiza struktury gospodarki rolnej i wynikająca z niej analiza potencjału gospodarczego chłopów z uwzględnieniem zajęć pozarolniczych, występujących na tych terenach. Autor słusznie zwraca uwagę na fakt, że zajęcia te, oprócz uzyskiwanym dzięki nim dodatkowym dochodom, prowadziły również do szerszych kontaktów społecznych, te zaś bywały źródłem inspiracji także w decyzjach dotyczących edukacji synów. Ta partia książki, wyraźnie nawiązująca do wcześniejszych, źródłowych badań M. Adameczyka z zakresu historii gospodarczej, jakkolwiek ujęta w formie statystycznej, ukazana jest bardzo szczegółowo. Jej zasadniczym celem jest stwierdzenie, do jakiego stopnia aspiracje edukacyjne chłopów wynikały z poziomu ich zamożności. Odpowiedź daje Autor w części książki zawierającej analizę badanej grupy uczniów (s. 56—7 i 60—61), z której wynika, że największą rolę odgrywał jednak nie stopień zamożności, ale stosunki poddańcze, kształtujące się różnie na badanych terenach, że aspiracje edukacyjne były najsilniejsze tam, gdzie zakres swobód był szerszy.

Rozdział drugi daje ogólny zarys szkolnictwa Małopolski i Galicji w latach 1764—1848, mający na celu ukazanie możliwości kształcenia i jego charakter na kolejnych szczeblach instytucji oświatowych. Ta partia rozprawy, łącznie z uwagami zawartymi w rozdziale następnym, zwłaszcza na s. 89—92, budzi u historyka wychowania wiele zastrzeżeń, wynikających częściowo ze zbyt ogólnikowego charakteru wypowiedzi Autora. Pomijając wszakże nasuwające się tu uwagi dyskusyjne i kontynuując interesujący nas wyłącznie wątek społecznej funkcji oświaty, trzeba zaznaczyć, że M. Adameczyk zauważa także pozainstytucjonalne formy nauczania elementarnego, podnoszące stopień alfabetyzacji chłopów i dające im w pewnym stopniu szansę przejścia do szkół średnich. Warto odnotować uzasadnioną tezę, że jakkolwiek na terenach nizinnych sieć szkół trywialnych, głównych i parafialnych była znacznie lepiej rozwinięta niż w okolicach górskich i podgórskich, do szkół średnich liczniej garnęła się młodzież z tych drugich obszarów, słabiej wyposażonych w instytucje oświatowe. Oznacza to, że prosta zależność między gęstością sieci szkolnej a częstotliwością decyzji o dalszym kształceniu nie daje się w pełni udowodnić. Przeprowadzona analiza wskazuje natomiast na znaczenie przywileju zamieszkania: silniejsze były aspiracje edukacyjne dzieci plebejskich z ośrodków miejskich, w których znajdowały się szkoły średnie, i z okolic sąsiadujących z nimi. Ale i tego zjawiska nie można absolutyzować, jak świadczą wyniki badań Autora, dotyczące wędrowek młodzieży do odległych niejednokrotnie szkół średnich. W gruncie rzeczy M. Adameczyk pokazuje, że podjęcie nauczania na stopniu ponadpodstawowym było zależne w największej mierze od decyzji indywidualnych, podejmowanych często w wyniku mniej lub bardziej przypadkowych kontaktów z osobami wykształconymi, jako skutek ich oddziaływania czy inspiracji. Czasem dochodziła także do głosu ambicja zaznaczenia własnego prestiżu społecznego, np. u chłopów-soltyśów.

Zasadniczą część rozprawy stanowią dwa ostatnie rozdziały, obrazujące drogi szkolne młodzieży plebejskiej (rozdz. III) i uzyskiwany po ich przebyciu awans społeczny (rozdz. IV). Były to krzyżowe drogi wyrzeczeń, wieloletnich zmagania o realizację podjętych celów. Przelamywanie trudności materialnych nie było jedyną ceną płaconą za podjętą decyzję i nawet chyba ceną nie najbardziej dotkliwą. Psychologiczne koszty były bodaj większe: przelamywanie barier społecznych

i obyczajowych, konfrontacja ze środowiskami obcymi kulturowo, zarówno w szkołach galicyjskich jak i innych krajów, nieustanna konieczność uzupełniania niedostatków edukacji na szczeblu najniższym, opóźniony wskutek pochodzenia społecznego rozwój intelektualny — cały ten splot uwarunkowań, mających wpływ na kariery szkolne, znany był dotychczas z pamiętników jednostek, które z tych trudności wyszły zwycięsko. M. Adameczyk ukazuje te uwarunkowania w skali społecznej, śledząc grupy młodzieży plebejskiej w różnych szkołach ponadelementarnych, państwowych i kościelnych, średnich i wyższych. Autor nie stroni przy tym od przykładów biografii, odsłaniających dramatyczną stronę indywidualnych sytuacji uczniów, klasyfikowanych w liczbowych ujęciach statystycznych.

W sumie ilość kształcącej się młodzieży plebejskiej znacznie wzrosła w latach 1816—1831, ponad czterokrotnie w stosunku do lat 1764—1790; w latach 1832—1848 nastąpił spadek frekwencji. Autor słusznie zauważa, że obliczenia te mogą nie w pełni odpowiadać rzeczywistości z uwagi na trudności źródłowe w identyfikowaniu osób w okresie wcześniejszym. Dysproporcje w pochodzeniu terytorialnym są dla czytelnika zaskakujące. Spośród 11 obwodów objętych badaniami nieproporcjonalnie wysuwały się na pierwsze miejsce dwa: sądecki (41,5% badanej populacji), gdzie stosunki poddańcze były dla chłopów bardziej korzystne, oraz wadowicki (32,9%) — bardziej rozwinięty gospodarczo.

Do bardzo interesujących wyników badań M. Adameczyka zaliczyć trzeba udokumentowanie zjawiska wędrowek do szkół poza terenem Galicji, licznie występujących wśród młodzieży plebejskiej (75,5% badanej grupy). Celem tych wędrowek były m.in. szkoły węgierskie i śląskie, te ostatnie przede wszystkim w Austrii, sporadycznie w Prusach. Bezwzględny prymat przypada gimnazjum w Podolińcu na Spiszu. Szkoły węgierskie, mimo trudności językowych, przyciągały korzystniejszymi warunkami materialnymi, łagodniejszymi przepisami dyscyplinarnymi niż galicyjskie, lepszym stosunkiem do dzieci pochodzenia plebejskiego. W wędrowkach często zmieniano szkoły w okresie nauki gimnazjalnej, znacznie rzadziej na kursach filozoficznych, uzupełniających humanistyczny program gimnazjalny.

Duży odsiew młodzieży gimnazjalnej, który zauważa Autor, był regułą odnoszącą się do całej populacji uczniowskiej, nie tylko pochodzenia plebejskiego. Spowodowany był zarówno niepowodzeniami w nauce, jak i dobrowolnie podejmowaną decyzją porzucenia na wykształceniu dającym albo możliwości podejmowania pracy umysłowej na najniższych szczeblach ówczesnych „zawodów inteligentekich”, albo zatrudnienia się w rzemiośle czy handlu. Szkoła, że Autor nie uwidocznił tego zjawiska w osobnej tabeli uwzględniającej dane, którymi dysponował. Zestawiając liczbę młodzieży na studiach, przytoczoną w tabeli 15 (1 427 osób) z całkowitą obserwowaną grupą (4 174 osoby), można domniemywać, że znaczna większość młodzieży plebejskiej porzekała na różnych etapach nauki w szkole średniej i że ta właśnie część decydowała o dynamice wzrostu grupy pochodzenia plebejskiego w szeregach inteligencji. Wniosek taki potwierdzają uwagi zamieszczone w rozdziale dotyczącym obieranych zawodów.

M. Adameczyk potwierdza znane skądinąd zjawisko, że dla młodzieży plebejskiej upragnionym celem był stan duchowny. Po ukończeniu studiów filozoficznych 89,9% badanej grupy wybierało teologię (w seminariach duchownych lub na uczelniach wyższych), 3,1% prawo, znikoma ilość inne zawody. Zatem zmiana w strukturze społecznej inteligencji w zawodach wymagających najwyższych kwalifikacji, poza grupą duchowieństwa, dokonywała się w I połowie XIX w. nieporównanie wolniej niż w zawodach, w których te kwalifikacje nie były wymagane. Autor zauważył także paradoksalne, wydawałoby się, przypadki powrotu wykształconej młodzieży chłopskiej do własnych gospodarstw, nawet po ukończeniu szkół ponadgimnazjalnych. Interesujące były motywacje takich powrotów: w rodzimym

środowisku jednostki wykształcone odczuwały dużą satysfakcję ze wzrostu własnego prestiżu, owocującego często awansem społecznym ich dzieci, unikały zaś trudności asymilacyjnych w obcych im miejskich środowiskach inteligentkich, żyjących w atmosferze pieczołowicie przechowywanych wartości kultury szlacheckiej.

Książka M. Adameczyka udowadnia, że wiarygodne badania funkcji społecznej szkolnictwa możliwe są jedynie na drodze wnikliwej penetracji źródeł masowych, nie ograniczającej się do wąskiego terenu oddziaływania jednej szkoły. A zagadnienie to — funkcja społeczna szkolnictwa — jest jednym z najbardziej zasadniczych problemów historii oświaty.

RENATA DUTKOWA
Kraków

RYSZARD TERLECKI, OŚWIATA DOROSŁYCH I POPULARYZACJA NAUKI W GALICJI W OKRESIE AUTONOMII

Wrocław 1990, Ossolineum, ss. 262

Problemy upowszechniania nauki i historii kształcenia dorosłych nie są zbyt bogato reprezentowane w polskiej historiografii oświatowej. Nieliczny i dość skromny dorobek w tej dziedzinie powiększył się ostatnio o monografię Ryszarda Terleckiego *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*. Ta nowa pozycja Ossolineum przedstawia dzieje polskiej oświaty w zaborze austriackim, eksponując pionierskie inicjatywy na polu upowszechniania wiedzy. Czytelnik, zapoznając się ze społecznym ruchem oświatowym w Galicji w latach 1867—1914, może równocześnie analizować bogactwo form i metod kształcenia dorosłych. Autor charakteryzuje najważniejsze instytucje społeczno-kulturalne, organizacje zawodowe w Galicji w dobie autonomii oraz ich działalność oświatową, służącą zarówno upowszechnianiu nauki jak i wychowaniu dorosłych.

Niepodważalną zaletą recenzowanej pracy jest bogata baza źródłowa. Autor wykorzystał archiwalia i liczne źródła drukowane (np. sprawozdania z działalności), ale podstawowym materiałem jest prasa. R. Terlecki uwzględnił prawie wszystkie ukazujące się wówczas na terenie Galicji tytuły prasowe, jest ich ponad sto.

Sądząc, iż słusznie we Wstępie Autor uzasadnił zakres tematyczny swej rozprawy. Określając problematykę swej pracy wyjaśnia, iż w XIX stuleciu w mniejszym stopniu zajmowano się teoretycznymi rozważaniami, a dużo więcej czasu i uwagi przeznaczano na działalność praktyczną. Taka postawa nauczycieli i oświatowców wynikała z rzeczywistości politycznej i kulturalnej (brak własnej państwowości) i skłaniała ich do podejmowania „sprawy narodowej”. Dostrzegali oni ważną i pilną potrzebę kształtowania świadomości narodowej, nie było natomiast warunków do głębszej teoretycznej refleksji nad własną działalnością. Na przełomie wieków pojęcia: „oświata dorosłych” jak i „popularyzacja nauki”, miały znaczenie podobne. R. Terlecki przedstawia więc galicyjski ruch oświatowy, nie wyodrębniając specjalnych form pracy „oświaty dorosłych” i „popularyzacji”, i charakteryzuje działalność licznych instytucji i organizacji społecznych w porządku chronologicznym.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. Autor daje zarys najważniejszych problemów polityczno-oświatowych w Galicji doby przedkonstytucyjnej (rozdział I), nie-

stępnie szerzej omawia początkowe lata autonomii (rozdział II). Ostatnie dwudziestolecie XIX wieku, charakteryzujące się najbardziej wzmoczoną i planową pracą oświatową, jest przedmiotem rozdziału trzeciego. Kolejny (IV) rozdział zawiera obraz działalności „ludowych wszechnic”. Do nich Autor zalicza Towarzystwo Szkoły Ludowej, Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza, Wyższe Kursy Wakacyjne i Powszechne Wykłady Uniwersyteckie. Ostatni rozdział ukazuje, jak wydarzenia polityczne (np. rewolucja w Królestwie 1905 r.) wpłynęły na załamanie się ruchu oświatowego.

R. Terlecki stwierdza, iż Galicja w I połowie XIX wieku, zacofana gospodarczo, pozbawiona legalnego życia politycznego, rządzona przez obcych, charakteryzowała się biernością i apatią społeczną. Niski poziom oświaty i nauki był wynikiem tej sytuacji, ale też wzmacniał to zacofanie. W kolejnych rozdziałach Autor przekonywająco uzasadnił tezę: uzyskanie autonomii, aktywność polityczna Polaków, działalność licznych partii, organizacji, instytucji i towarzystw społecznych bezpośrednio przyczyniła się do rozwoju szkolnictwa i do ożywienia oświatowego.

Po uzyskaniu autonomii, mimo braku doświadczenia, młoda inteligencja (ziemiaństwo, arystokracja, przemysłowcy, księża, dziennikarze, nauczyciele, prawnicy) dążąc do wyzyskania wszelkich konstytucyjnych możliwości przystąpiła entuzjastycznie do działalności gospodarczej, społecznej, politycznej, samorządowej, kulturalnej i oświatowej. Członkowie organizacji płacili składki i w niewielkim stopniu uczestniczyli w odczytach czy kursach. Stopniowo jednak zwiększała się liczba korzystających z czytelni czy wypożyczalni. Wieś zacofana gospodarczo i kulturalnie wymagała pracy oświatowej. Pamięć o tragicznych wydarzeniach 1846 r., a szczególnie postawa chłopów w tych wypadkach, zmuszała światło jednostki do pracy oświatowej na wsi. Należało uświadomić mieszkańców wsi i pozyskać ich dla ewentualnych przedsięwzięć narodowych. Już w kilka lat po uzyskaniu autonomii w Krakowie i Lwowie powstają towarzystwa oświaty ludowej. I chociaż żywot tych pionierskich instytucji nie był zbyt długi, to ich zasługą było zaszczerpienie idei oświaty wśród niewykształconej ludności zarówno na wsi, jak i w mieście. Praca kierowana przez centrale w Krakowie czy Lwowie w ośrodkach prowincjonalnych nie zawsze była systematycznie kontynuowana, ale stopniowo powiększała się liczba placówek szerzących oświatę.

Mecenat warstw zamożniejszych w organizowaniu placówek oświatowych zaczął się nie tylko we lwowskim i krakowskim towarzystwie przyjaciół oświaty, ale także w wielu innych powstałych wówczas organizacjach. Ich istnienie jednak było krótkotrwałe, bo opierało się na chwilowym entuzjazmie miejscowej inteligencji. Tylko Towarzystwo Pedagogiczne inicjujące wielokierunkową działalność przetrwało próbę czasu i nieprzerwanie działało do wybuchu wojny.

Obok stowarzyszeń oświatowych działalność edukacyjną prowadziło wiele organizacji rolniczych, rzemieślniczych, artystycznych, naukowych, charytatywnych i zawodowych. Efektem ich pracy było nie tylko podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego, ale i ożywienie społeczne wsi oraz postęp gospodarczy na terenie całej Galicji.

Wręcz ze stabilizacją polityczną i poprawą sytuacji gospodarczej następował powolny, ale zauważalny rozwój instytucji kulturalnych i oświatowych. Sejm Krajowy zalecał władzom szkolnym zakładanie placówek kształcenia dorosłych. Kursy dla dorosłych analfabetów, kursy uzupełniające dla starszej młodzieży, czytelnie ludowe i wypożyczalnie, popularne odczyty organizowane zarówno na wsi, jak i w małych miastach, działalność wydawnicza i pierwszy kolportaż — to najważniejsze formy upowszechniania wiedzy i metody oddziaływania wychowawczego w latach osiemdziesiątych XIX wieku. Towarzystwo Oświaty Ludowej i Macierz Polska —

to instytucje oświatowe założone w początku lat osiemdziesiątych i działające nieprzerwanie do 1914 r.

Od początku lat osiemdziesiątych wraz z postępem ekonomicznym wzrasta ilość placówek oświatowych, a także ich intensywność oddziaływania. Powiększa się liczba bibliotek, czytelni, kursów i odczytów, wielokrotnie zostają nakłady wydawnictw ludowych.

Najbardziej wszechstronną działalność oświatową prowadziło Towarzystwo Szkoły Ludowej. Towarzystwo powołane w setną rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 Maja było największą organizacją społeczną upowszechniającą wiedzę. Celem TSL było: „przygotowanie przyszłych działaczy oświatowych do pracy wśród ludu dla pozyskania go dla idei państwa polskiego”. Niezbędnym warunkiem uświadomienia narodowego było oświecenie uboższych warstw społeczeństwa. Placówki TSL powstawały na wsi, w zaniedbanych małych miasteczkach. Szczególne zadanie miało do spełnienia Towarzystwo na Kresach. W Galicji bowiem nie obawiano się rusyfikacji czy germanizacji, niebezpieczeństwem mogła być asymilacja ludności polskiej, zamieszkującej tereny przygraniczne.

Drugą instytucją oświatową, działającą głównie w środowisku robotniczym, był Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Podczas gdy oddziały TSL w terenie organizowały prawie wszystkie formy pracy oświatowej (szkoły powszechne, biblioteki, czytelnie, wypożyczalnie, odczyty popularne, kursy dla analfabetów), Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza zdecydowanie preferował wykłady popularne, a „oświatę dla ludu” ograniczał głównie do mieszkańców miast i miasteczek.

Działacze Towarzystwa Szkoły Ludowej współpracowali z ruchem narodowo-demokratycznym, prelegenci Uniwersytetu Ludowego to w większości sympatycy partii socjalistycznej. Politycznie neutralną instytucją były Powszechne Wykłady Uniwersyteckie. Uczelnia troszczyła się o wysoki poziom wykładów, jak też o ich „neutralność”. Wykładowcy nie angażowali się bezpośrednio w spory polityczne. Mimo znacznych różnic politycznych TSL, Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza i Powszechne Wykłady Uniwersyteckie przyczyniały się do poprawy sytuacji oświatowej w Galicji. Placówki kształcenia dorosłych uzupełniając i poszerzając wiedzę pogłębiały równocześnie świadomość narodową.

Pierwsze piętnastolecie XX wieku charakteryzuje się przyspieszonymi zmianami politycznymi. Rewolucja 1905 r. w Królestwie Polskim i wzrastające zaniepokojenie międzynarodową sytuacją wpłynęły na galicyjski ruch oświatowy. Organizacje robotnicze rezygnowały z działalności oświatowej na rzecz pracy politycznej. Powstaje wiele partii i organizacji zawodowych. Zaangażowanie działaczy TSL, Uniwersytetu Ludowego i prelegentów Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, wieloletnia tradycja oraz zainteresowanie społeczne umożliwiły kontynuowanie pracy oświatowej w tym trudnym okresie aż do pierwszych dni wojny światowej.

Praca R. Terleckiego umożliwia czytelnikowi poznanie bogatego ruchu społeczno-oświatowego w Galicji. Autor udowodnił, iż przeobrażenia polityczne zlikwidowały powszechną bierność i zniechęcenie oraz spowodowały rozwój gospodarczy i kulturalno-oświatowy.

Charakterystyka działalności licznych instytucji społeczno-oświatowych spowodowała, że recenzowana publikacja zawiera zbyt wiele materiału faktograficznego i opisowego. Sądząc, iż niektóre informacje zawarte w tekście (np. wykazy prelegentów w danej miejscowości, tytuły kilkunastu wykładów, rejestr miejscowości, gdzie odbyły się odczyty, itp.) można byłoby umieścić w przypisach. Praca zyskałaby wtedy większą przejrzystość, a czytelnik uniknąłby nadmiernej ilości szczegółów, które często utrudniają śledzenie toku myślenia Autora. Dobrze, że każdy z rozdziałów w ostatnim paragrafie zawiera krótkie podsumowanie. Ułatwia to znacznie poznanie zasadniczych tendencji w rozwoju oświaty dorosłych i w kształ-

townianu się coraz doskonalszych metod upowszechniania nauki. Indeks instytucji, osób i miejscowości jest przydatny, bo umożliwi zainteresowanym orientację w „gąszczu” przeogromnej liczby organizacji i ich działaczy.

Pracę R. Terleckiego napisaną poprawną i płynną polszczyzną można polecić pedagogom i historykom, pragnącym zapoznać się z dziejami polskiej oświaty w okresie zaborów. Andragodzy dzięki tej lekturze mogą poznać historyczne uwarunkowania procesu kształcenia dorosłych, jak też różne metody upowszechniania wiedzy.

JADWIGA SUTYŁA

WIESŁAW THEISS, DZIECI SYBERYJSKIE. DZIEJE POLSKICH
DZIECI REPATRIOWANYCH Z SYBERII I MANDŻURII W LATACH
1919—1923

Warszawa 1991, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, ss. 250

Tematem książki Wiesława Theissa pt. *Dzieci syberyjskie* są losy polskich dzieci, które zostały repatriowane z Syberii i Mandżurii w latach 1919—1923. Jest to lektura interesująca, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę fakt, iż temat ten w literaturze pedagogiczno-historycznej stanowił do tej pory „białą plamę”.

Rozprawa składa się z dziewięciu rozdziałów, wstępu, zakończenia oraz bardzo obszernej, zasługującej na uwagę bibliografii. Dzięki niej Autor dał się poznać jako wytrawny badacz archiwaliów. Jego peregrynacje archiwalne zaowocowały współpracą z Tadeuszem Radzikiem, udostępniającym Autorowi materiały źródłowe Związku Narodowego Polskiego w Chicago, oraz z Teruo Matsumoto, dziennikarzem japońskim, przekazującym informacje z archiwum Japońskiego Czerwonego Krzyża. Cennym materiałem źródłowym posiadanym przez Autora są nie opublikowane wspomnienia naocznych obserwatorów losów Polaków za Bajkałem, korespondencja prywatna i dokumenty wyszukane w domowych archiwach. Wiele z tych relacji i materiałów Autor zebrał w trakcie pracy z grupą „dzieci syberyjskich”. Oddzielną pozycję źródeł stanowi prasa, na którą składają się 33 tytuły czasopism i gazet. Bogato też reprezentowany jest dział opracowań, w którym oprócz prac ściśle pedagogicznych, Autor uwzględnił literaturę socjologiczną, historyczną i ogólnospołeczną.

Przedmiotem książki są skomplikowane zabiegi ludzi, którzy wzięli olbrzymie brzemię odpowiedzialności i dobrowolnie nałożyli na siebie obowiązek przeprowadzenia wielkiego dzieła, tj. przywrócenia Polsce jej młodych obywateli, rozsianych na bezkresnych terenach Azji. Tę społeczną akcję zorganizował i przeprowadził niewielki zespół ludzi w składzie: Anna Bielkiewicz (współpracowniczka Stefani Sempolowskiej w „Pomoce Więziennej”), Włodzisław Piotrowski oraz Józef Jakóbkiewicz. Jesienią 1919 r. utworzyli oni we Władywostoku Polski Komitet Ratunkowy. Dzieje tej organizacji zostały wpisane w tło ówczesnego Harbina, Czyty, Chabarowska, oraz innych miejscowości, z których zbierane były dzieci polskie narażone na głód, choroby, wynarodowienie. Były to dzieci zesłańców, emigrantów zarobkowych, uchodźców czy dzieci z rodzin wojskowych.

Autor włożył wiele wysiłku, aby odtworzyć trudności, które piętrzyły się przed Polskim Komitetem Ratunkowym i związanym z nim gronem osób. Część tych kłopotów wynikała z nierozumienia, lekceważenia czy po prostu braku wyobraźni ze strony polskich władz. Szczególnie przykre są te fragmenty książki, w których W. Theiss ukazał bezdusność urzędników, którzy niekiedy utracali pozytywną inicjatywę społeczną wskutek niezaspokojonych ambicji własnych. Podręcznikowy przykład takiej postawy prezentował poseł Józef Targowski, przewodniczący Polskiej Misji Specjalnej na Daleki Wschód. Przedkładał on własne ambicje ponad interes „dzieci syberyjskich”, utrudniał A. Bielkiewicz oraz J. Jakóbkiewiczowi sprawne przeprowadzenie repatriacji. Ciekawe, że sprawy prywatne i animozje osobiste towarzyszyły tej akcji od początku jej trwania i nie ustaly aż do jej zakończenia.

Od „polskiego pickła” szczególnie wyraźnie odcinał się pozytywny stosunek władz japońskich do starań Polskiego Komitetu Ratunkowego, a także — w przypadku kolejnej tury przesiedleńców — postawa społeczeństwa amerykańskiego, które również pomagało polskim dzieciom. Japonia oraz Stany Zjednoczone były tylko etapami opisanymi w recenzowanej książce podróży „dzieci syberyjskich” do kraju. Jednak etapy te, trwające stosunkowo krótko, odciśnięły swoje piętno w pamięci małych przesiedleńców. Na całe życie zapamiętały one serdeczną opiekę i wszechstronną pomoc, wsparcie zarówno medyczne, jak i materialne.

Autor szczegółowo przedstawił działalność J. Jakóbkiewicza na terenie Stanów Zjednoczonych. Był on niestrudzonym propagatorem prowadzonej akcji. Znalazł pomoc i zrozumienie u wielu ludzi i w różnych środowiskach polonijnych oraz amerykańskich. Uzyskał pomoc takich organizacji, jak np. Związek Narodowy Polski, Związek Polek, Macierz Szkolna. Włączył w krąg zainteresowanych pomocą także małżeństwo Helenę i Jana Ignacego Paderewskich. Ich wspólnym dziełem była zbiórka pieniędzy oraz przewiezienie 369 dzieci z Japonii do USA, a następnie do Polski.

Ogółem w odrodzonej Polsce dzięki akcji Polskiego Komitetu Ratunkowego znalazło się 877 dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii. Po przejściowych, lecz bardzo dramatycznych kłopotach, dzieci znalazły schronienie w Zakładzie Wychowawczym Dzieci Syberyjskich w Wejherowie. Zakład działał w latach 1923—1928, jego kierownikiem był J. Jakóbkiewicz. Doktor Jakóbkiewicz, lekarz z zawodu, starał się stworzyć w wejherowskiej placówce atmosferę rodzinnego domu. Jak W. Theiss pokazał rekonstruuje założenia, organizację i pracę tej placówki, celem wychowania „dzieci syberyjskich” było nie tylko wyrównanie braków fizycznych i luk w wykształceniu, lecz również rewalidacja zdrowotna i „psychiczna” dzieci. Działalność zakładu miała pragmatyczny charakter. J. Jakóbkiewicz, wiedziony intuicją pedagogiczną popartą obserwacją amerykańskiego systemu opiekuńczo-wychowawczego, starał się wpolić swoim wychowankom fundamentalne zasady współżycia społecznego, ułatwiające poruszanie się w życiu dorosłym. Wśród nich najważniejsza była tzw. postawa obywatela kraju. Opierała się ona na „silnym charakterze”, rozumianym jako zespół następujących cech: wytrzymałość, hart ducha, aktywność indywidualna i obywatelska, umiejętność radzenia sobie w każdej sytuacji życiowej. Stąd na co dzień dzieci były wdrażane do samodzielności i pokonywania trudności, starano się też rozwijać ich zdolności oraz zainteresowania. Realizacja wymienionych zasad odbywała się w ramach zajęć harcerskich, których tradycje przeniesiono do Wejherowa jeszcze z czasów władzywostockich, a także samopomocy koleżeńskiej oraz pracy tzw. półpersonelu, grupującego starszą młodzież, która współkierowała zakładem.

Po likwidacji wejherowskiej placówki część „dzieci syberyjskich” znalazła się w bursie, którą w Warszawie utworzyła A. Bielkiewicz, część zaś w zakładzie rol-

no-wychowawczym w Kozielcu na Pomorzu. Praca zwłaszcza tej drugiej instytucji nie przyniosła oczekiwanych efektów, gdyż kryzys gospodarczy lat trzydziestych oraz brak szerszego zainteresowania ze strony odpowiedzialnych władz doprowadziły do osłabienia, a w rezultacie do upadku obydwie wymienione inicjatywy opiekuńcze. Dorastające i usamodzielniające się „dzieci syberyjskie” podtrzymywały kontakty i kontynuowały zainteresowania Wschodem w stworzonym w 1929 r. Związku Młodzieży z Dalekiego Wschodu.

W swojej książce W. Theiss pozytywnie ocenia ogół rezultatów wychowawczych osiągniętych w pracy z „dziećmi syberyjskimi”. To, co wyniosły one głównie z Wejherowa, zostało pomyślnie zweryfikowane przez życie. Wielu z grupy repatriowanych dzieci brało udział w walkach z hitlerowskim najeźdźcą. Jednym z nich był Romuald Rodziewicz, który walczył w oddziale majora Henryka Hubala Dobrzańskiego. Po 1945 r., wraz z całym społeczeństwem, bohaterowie przedstawianej książki przystąpili do budowania nowego życia w nowych warunkach. Swoją pracą, patriotyzmem, zaradnością przyczynili się do pokonania wojennej ruiny. Dali świadectwo trwałości zasad, które m.in. przyjęli w zakładzie opiekuńczym w Wejherowie od J. Jakóbkiewicza i A. Bielkiewicza.

Rozprawa W. Theissa jest lekturą interesującą nie tylko ze względu na swoje walory poznawcze. Oprócz ciekawej faktografii i interesujących interpretacji książka ma swój niepowtarzalny klimat, który zawdzięcza okazałej warstwie wspomnień „dzieci syberyjskich”, uwzględnionych przez Autora w tekście. Jest jeszcze jeden element odróżniający książkę Wiesława Theissa od innych rozpraw — to ciepły i serdeczny stosunek jej Autora do tematu. Jak żadna rozprawa naukowa, ta napisana jest po prostu sercem.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

Tadeusz Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, Lublin 1991, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ss. 266, nakład 300 egz.

Tadeusz Radzik, kontynuując i rozwijając swoje studia nad dziejami szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii, opublikował na ten temat kolejną, przedstawioną obecnie książkę. Wydawnictwo to, wraz z poprzednią monografią Autora (*Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach drugiej wojny światowej*, 1986), składa się na spójny i pełny obraz polskiej szkoły w Zjednoczonym Królestwie. Co więcej, jest to obraz w dużym stopniu aktualny, doprowadzony bowiem został do 1988 r. Brak dotąd w literaturze podobnych przykładów monografii oświaty polonijnej powojennego okresu.

Konstrukcja książki T. Radzika jest przejrzysta. Została wyznaczona przez szczeble, typy i formy opisywanego systemu edukacyjnego. Po wprowadzeniu w genezę i strukturę rekonstruowanego szkolnictwa (rozdz. I i II), Autor przedstawia — odwołując się do licznych archiwaliów krajowych i angielskich — system szkolnictwa wyższego (r. III) i zawodowego (r. IV), szkolnictwo ogólnokształcące pod administracją brytyjską (r. V), polskie prywatne szkoły ogólnokształcące (r. VI) oraz szkoły nauczania przedmiotów ojczystych (r. VII). Wyszukując się na plan pierwszy bogata faktografia książki nie przesłania innych walorów tego opracowania, jak np. precyzyjnie przedstawionej dynamiki analizowanych procesów czy szerokiego obrazu społecznych funkcji, które pełniło — i pełni — szkolnictwo polskie na opisywanym terenie. Autor wyodrębnił dwie zasadnicze fazy przedstawianych zjawisk i procesów. Faza pierwsza, obejmująca lata 1945—1954, charakteryzowała się bujnym rozkwitem oświaty, umożliwiającej wielu tysiącom młodych ludzi zdobyć wykształcenia i zawodu, a tą drogą — adaptację do nowych warunków. W fazie drugiej, po 1954 r., widoczny staje się niezależny system oświaty polskiej, uzupełniającej wobec szkolnictwa brytyjskiego. Koncentrując się przede wszystkim na nauczaniu języka polskiego i historii Polski, edukacja ta zapewnia kolejnym pokoleniom brytyjskiej Polonii — mimo postępującej asymilacji — intelektualny, kulturalny oraz emocjonalny związek z Macierzą. Przedstawiona książka Tadeusza Radzika z pewnością znajdzie miejsce nie tylko w bibliotekach polskich w kraju, ale także w księgozbiorach środowisk polonijnych na Wyspach Brytyjskich.

Franciszek Pilarczyk, *Elementarze polskie, cz. II: Materiały bibliograficzne*, Zielona Góra 1990, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, ss. 382, nakład 250 egz.

Tego typu opracowań, co publikacja Franciszka Pilarczyka, nigdy za wiele. Wie to każdy historyk, pokonujący rozliczne trudy gromadzenia i kompletowania materiałów badawczych. Dobrze sporządzona bibliografia, będąca opisem, który porządkuje i wstępnie charakteryzuje zbiór określonych informacji, oddaje badaczowi nieocenioną przysługę — racjonalizuje jego pracę.

Nie inaczej jest w przypadku przedstawionego wydawnictwa. O jego wartości decydują przede wszystkim dwie cechy: kompletność — spisem objęto wszystkie elementarze polskie od ich początków po 1945 r., oraz szeroki zakres terytorialny — w pracy uwzględniona została nie tylko Polska, ale i szereg państw Europy, Azji i obu Ameryk. Do tego dochodzi jeszcze rozwinięty opis bibliograficzny, w którym poza zasadniczymi informacjami o autorze, tytule dzieła, miejscu i roku wydania, zawarto wiele szczegółowych danych o stronie edytorskiej poszczególnych elementarzy. Przygotowując swoją książkę, Autor wykorzystał wszystkie ważniejsze wydawnictwa bibliograficzne, w tym głównie *Bibliografię polską* Karola Estreichera, kartoteki i katalogi biblioteczne, wiele też z odnalezionych egzemplarzy opisał na podstawie autopsji.

Chociaż Autor skromnie pisze o swoim dziele, że jest ono niedoskonałe, to już sama liczba przygotowanych not bibliograficznych może imponować — jest ich w książce 1850. Praktyczną wartość książki F. Pilarczyka podnoszą indeksy: indeks chronologiczny, indeks wydawców, nakładców, drukarzy, ilustratorów oraz indeks topograficzny. Niebagatelne znaczenie poznawcze ma także część ilustracyjna sygnalizowanego opracowania, zawiera kilkadziesiąt reprodukcji okładek elementarzy polskich. Przygotowana przez F. Pilarczyka bibliografia wzbogaca warsztat badawczy nie tylko historyka wychowania czy pedagoga, ale także polonisty i bibliotekarza.

Zeszyty Naukowe Muzeum Wsi Radomskiej, red. Stanisław Zieliński, Radom 1990, z. 3, ss. 206, wysokości nakładu nie podano

Kolejny, trzeci już Zeszyt Naukowy Muzeum Wsi Radomskiej przynosi interesujące materiały z dziejów szkolnictwa i oświaty. Tom otwiera obszernie studium Kazimierza Mroza, poświęcone dziejom szkoły początkowej w Brzozie lat 1866—1914. Autor, absolwent kierowanego przez Helenę Radlińską Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, znany nauczyciel i działacz kulturalny regionu radomskiego, był także utalentowanym badaczem. Jego monografia *Jastrzębia, Wieś powiatu radomskiego* (1935) należała do wyróżniających się prac ówczesnej socjografii. Łączyła solidne studia źródłowe z głęboką, wynikającą z autopsji znajomością opisywanych realiów. Cechą tą, tak charakterystyczną dla warsztatu uczniów Radlińskiej, posiada także artykuł Mroza, zamieszczony w sygnalizowanym wydawnictwie.

W podobnym kierunku zmierza następne opracowanie niniejszego tomu, monografia Franciszka Legackiego. Rzecz dotyczy działalności Ludowej Męskiej

Szkoły Rolniczej w Wacynie w latach 1921—1936. Artykuł został oparty na rozległych materiałach badawczych, w tym także na opiniach absolwentów opisywanej szkoły, co sprawia iż wykracza on poza wymiary historii i skłania się ku analizom socjologicznym. Szeroko ukazuje społeczne znaczenie charakteryzowanej placówki w życiu środowiska oraz w biografii pokolenia ówczesnej młodzieży wiejskiej.

Część „szkolną” omawianej publikacji zamykają protokoły oddziału Związku Nauczycielskiego Szkół Powszechnych w Kozienicach z lat 1920—1927 (1937). Dołączony został do nich krótki tekst wymienionego wcześniej K. Mroza o działalności wspomnianej organizacji nauczycielskiej. Obydwa rodzaje dokumentów odnalazł, opracował i udostępnił drukiem Stanisław Zieliński, miłośnik i znawca dziejów Radomia i okolicy, autor licznych prac poświęconych przeszłości i kulturze Ziemi Radomskiej.

Ostatnie w sygnalizowanym zbiorze jest etnograficzne opracowanie Ireny Lechowicz pt. *W kręgu śmierci (materiały z Puszczy Kozienickiej)*. Wypowiedź ta, chociaż odległa od szkolno-oświatowej tematyki zeszytu, traktująca o zagadnieniach ludowej eschatologii, mieści się wraz z pozostałymi tekstami w kręgu historii mikrostruktur społecznych, faktów i zdarzeń o ograniczonym, lokalnym zasięgu, w których człowiek bezpośrednio uczestniczy. Redagowane przez S. Zielińskiego zeszyty zawierają wiele cennych świadectw tej przeszłości.

Pochylone nad człowiekiem. Z dziejów Warszawskiej Szkoły Pielęgniarstwa (1921—1945), Oprac. zbiorowe, Warszawa 1991, PWN, ss. 402, wysokości nakładu nie podano

Obszerna monografia Warszawskiej Szkoły Pielęgniarstwa (WSP) jest wynikiem zespołowego trudu. Prace nad dziejami tej zasłużonej dla rozwoju polskiego szpitalnictwa placówki podjęły i zrealizowały osoby skupione w Kole Absolwentek WSP. Minione doświadczenia, głęboko przeżyte i zapamiętane chwile wraz z bogatymi materiałami źródłowymi złożyły się w tym przypadku na precyzyjny, pełny i dynamiczny obraz pielęgniarskiej szkoły. Warto zwrócić baczniejszą uwagę na ten wymiar prezentowanej książki. Odsłania on możliwości poznawcze społecznego ruchu naukowego, realizowanego przez świadków i uczestników dawnych wydarzeń. Niekiedy tylko tą drogą, posługując się pamięcią i wykorzystując prywatne zbiory materiałów dokumentalnych, można uchronić przed zapomnieniem określone fragmenty przeszłości.

Warszawska Szkoła Pielęgniarstwa powstała w 1921 r., jej organizatorką i pierwszą dyrektorką była Amerykanka, Helen Bridge. Dzięki tej doświadczonej pielęgniarce, skierowanej do Polski przez Międzynarodowy Czerwony Krzyż, powstały w naszym kraju zręby szkolnictwa dla pielęgniarek świeckich. Program i pracę warszawskiej szkoły charakteryzowały hasła: Wiedza, Wiara, Służba, Ojczyzna. Od tych wartości szkoła, jej nauczyciele i słuchaczki nigdy nie odeszły. Więcej — krzewiły przyjęte normy wszędzie tam, gdzie przyszło im pracować: w lecznictwie zamkniętym i otwartym, w pielęgniarstwie przyszpitalnym czy w pracy społecznej. Bohaterskie karty w swej historii szkoła zapisała w latach wojny i okupacji 1939—1945. Po wojnie, w wyniku odgórnych decyzji, szkoła została zamknięta. Częściowo działalność tę kontynuowała Szkoła Pielęgniarska przy Akademii Medycznej w Gdańsku.

Zasadniczym trzonem prezentowanego wydawnictwa jest chronologiczna rekonstrukcja dziejów WSP (rozdz. II — V). Zakres pracy poszerzają fragmenty traktujące o ludziach szkoły, działalności stowarzyszenia zawodowego pielęgnarek oraz losach absolwentek tej instytucji (r. VI — X). Wprowadzeniem do całości jest analiza sytuacji ekonomiczno-politycznej Polski po 1918 r. (r. I). Część analityczno-syntetyczną książki uzupełnia dokumentalny aneks, streszczenie w języku angielskim oraz alfabetyczny wykaz absolwentek i osób związanych z WSP. Ogółem pracą nad tą cenną pozycją wydawniczą kierował komitet redakcyjny w składzie: Maria Barbara Jezierska (przewodnicząca), Aniela Jabłkowska-Sochańska, Anna Iżycka-Kowalska, Anna Życka-Sroczyńska, Danuta Chrzanowska, Helena Witkiewiczowa. Wymienione osoby wraz z szerszym gronem współpracowników kontynuują swoje poszukiwania. Wynikiem tych wysiłków będzie drugi tom dziejów Warszawskiej Szkoły Pielęgniarstwa, zawierający relacje i wspomnienia tych, które zawsze były pochylone nad człowiekiem.

WIESŁAW THEISS

Warszawa

**Redakcja „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”
prosi autorów,
aby maszynopisy nadsyłanych prac
odpowiadały następującym warunkom**

1. Maszynopisy powinny być nadsyłane w dwóch egzemplarzach (pierwszy i drugi) i zaopatrzone w imię, nazwisko i adres autora.
2. Maszynopis powinien odpowiadać normom przewidzianym przez wydawnictwo, tj. mieć margines szerokości 4 cm i podwójny odstęp między wierszami. Tekst nie może mieć poprawek i podkreśleń. Życzenia autora dotyczące wyróżnień w druku powinny być zaznaczone ołówkiem w tekście lub na marginesie.
3. Notki biograficzne należy sporządzić zgodnie ze zwyczajami przyjętymi przez redakcję kwartalnika.

Prace należy nadsyłać pod adresem: Redakcja „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Zarząd Główny, ul. Spasowskiego 6/8, 00-389 Warszawa.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

PRZEGLĄD HISTORYCZNO-OŚWIATOWY
KWARTALNIK POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO
(w latach 1947—1991 wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego)
poświęcony dziejom oświaty i wychowania

Przeгляд Historyczno-Oświatowy zamieszcza:

1. Rozprawy z historii oświaty i wychowania
2. Rozprawy i materiały poświęcone dziejom organizacji nauczycielskich oraz oświacie polonijnej
3. Materiały do dziejów szkół i innych placówek naukowych
4. Sylwetki wybitnych pedagogów, nauczycieli i pracowników oświatowych
5. Recenzje i noty wydawnictw z zakresu historii oświaty i szkolnictwa
6. Opracowania bibliograficzne

Adres Redakcji: 00-389 Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8
tel. 26-10-11, w. 249

Indeks: 37179/87093