

JAN DWORAKOWSKI
Białystok

MŁODZIEŻ ŁOMŻYŃSKICH GIMNAZJÓW
W WYDARZENIACH REWOLUCYJNYCH 1905 ROKU.
W 80 ROCZNICĘ REWOLUCJI 1905 ROKU

W końcu XIX wieku Łomża była największym miastem w północno-wschodniej części Królestwa Polskiego. Jako stolica guberni była głównym ośrodkiem administracyjnym, handlowym i oświatowym. Szybki rozwój miasta sprawiał, że Łomża spełniała rolę centralnego ośrodka dla Podlasia, Kurpiów i części Mazowsza, włączając w to niektóre tereny guberni płockiej i siedleckiej¹. Wśród mieszkańców miasta dominowały dwie grupy narodowościowe: Polacy 44,1% i Żydzi 47,8% ogółu ludności; Rosjan było 5,9% oraz Niemców 2,2% (dane z 1890 r.)².

Na środowisko łomżyńskie miały wpływ stosunki społeczne w całej guberni; ludność polska stanowiła w ogólnej liczbie mieszkańców większy procent niż przeciętnie w Królestwie i odsetek ludności żydowskiej był najwyższy (poza rejonem Warszawy)³. Osobliwego piętna miastu nadawała stosunkowo liczna grupa Rosjan, którą tworzyli urzędnicy wyższego i średniego stopnia, wojskowi, nauczyciele i duchowni prawosławni. Łomża znajdowała się pod wpływem dwóch sąsiednich, większych od niej, ośrodków: Białegostoku i Warszawy. Z Białymstokiem kontaktowali się głównie Żydzi, natomiast ludność polska wyraźnie ciążyła ku Warszawie.

Życie społeczno-polityczne w omawianym okresie historycznym przebiegało pod wpływem potęgującej się polityki rusyfikacyjnej władz carskich.

W Łomży istniały w końcu XIX wieku dwa gimnazja: męskie (od

¹ W 1890 r. liczyła 18 300 mieszkańców, a w 1906 r. — 24 200.

² Trudy Warszawskiego Statystycznego Komiteta, t. XI, Warszawa 1894, s. 189. Dane z 1890 r. odnoszą się do podziałów wyznaniowych, ale ich przetworzenie nie sprawia trudności, przyjmując, że w Królestwie Polskim w XIX w. ludność polska w swej masie statystycznej była wyznania rzymskokatolickiego, Żydzi — mojżeszowego, Rosjanie — prawosławnego, Niemcy — protestanckiego. Tego typu uogólnienie możemy przyjąć również dla m. Łomży i całej guberni łomżyńskiej. W sąsiednich guberniach, np. suwalskiej, problem wyglądałby inaczej.

³ W 1897 r. w Królestwie Polskim ludność polska stanowiła 71,8%, w gubernii łomżyńskiej — 77,2%; Żydów w Królestwie było 13,4%, w gubernii łomżyńskiej 15,8% (E. K a c z y Ń s k a, *Spółeczeństwo i gospodarka północno-wschodnich ziem Królestwa Polskiego w okresie rozkwitu kapitalizmu*, Warszawa 1974, s. 40).

1873 r.) i żeńskie (od 1882 r.). Były to jedyne dla całej guberni szkoły średnie. Nauka unormowana była przepisami administracyjnymi. Nie-wielka łączność nauczycieli i uczniów z Warszawą i prawie żadna z Białymstokiem tworzyła typowy prowincjonalny klimat⁴.

W 1895 r. w gimnazjum męskim uczyło się 253 Polaków, 86 Rosjan, 14 Żydów, 4 Niemców, razem 357 uczniów⁵. Pod względem pochodzenia społecznego dominowała młodzież szlachecka oraz z rodzin bogatych chłopów i urzędników. Ówczesny uczeń gimnazjum, Bohdan Winiarski, tak wspomina: „Przychodzili doń synowie rodzin inteligentnych, ale większość bodaj stanowili chłopcy prosto ze wsi, synowie drobnej niezamożnej szlachty łomżyńskiej, wyjątkowo trafił się małe chłopięckiego pochodzenia, wreszcie synowie drobnych mieszczan, rzemieślników czy niższych funkcjonariuszy”⁶. Podobne stwierdzenia o młodzieży polskiej znajdujemy we wspomnieniach innego ucznia — Romana Jabłonowskiego⁷.

Skład socjalny młodzieży w gimnazjum był wyraźnie inny niż w szkołach tego typu w Królestwie. Brak było dominacji dzieci bogatej szlachty i burżuazji oraz inteligencji wywodzącej się z tych klas. Wynikało to ze specyfiki społeczeństwa guberni łomżyńskiej. Taki układ społeczny wywarł duży wpływ na postawę młodzieży gimnazjalnej wobec aktualnych wydarzeń.

Swoisty klimat tworzyło także łomżyńskie środowisko ludzi dorosłych. Nie reprezentowało ono atmosfery sprzyjającej rozwojowi ideowemu i organizacyjnemu młodzieży. W Łomży nie było gruntu podatnego dla ruchu politycznego i umysłowego — wspominał uczeń Witold Suchodolski⁸. Nie utworzyła się tutaj klasa społeczna, która mogłaby przejąć kilkunastoletnie już w Królestwie tradycje ruchu robotniczego. Duży wpływ w tym środowisku miał ruch narodowy, w którym główną rolę odgrywała młodzież gimnazjalna.

W 1899 r. w gimnazjum męskim została założona tajna organizacja „Przyszłość” („Pet”), kierowana przez Związek Młodzieży Polskiej „Zet” (1887 r.), szybko się rozwijała. Wśród przywódców wyróżniali się: Witold Suchodolski, Bohdan Winiarski, Wiktor Supiński, Witold Staniszkis. Do organizacji należeli wyłącznie Polacy, głównie uczniowie klas siódmej i ósmej. Do 1903 r. z tych klas należeli do „Petu” przeważnie wszyscy uczniowie Polacy⁹.

⁴ A. Dobroński, *Infrastruktura społeczna i ekonomiczna gub. łomżyńskiej i Obwodu Białostockiego (1866—1914)*, Białystok 1979, s. 599.

⁵ *Pamiętna książka łomżyńskiej guberni za rok 1896*, Łomża 1896, s. 169—170.

⁶ B. Winiarski, *Nad Wisłą i Narwią*, Kraków 1965, s. 104.

⁷ R. Jabłonowski, *Wspomnienia 1905—1928*, Warszawa 1962, s. 12.

⁸ W. Suchodolski, *Strajk szkolny w gimnazjach łomżyńskich*, [w:] *Nasza walka o szkołę polską*, tj. Warszawa 1932, s. 406; Winiarski, *op. cit.*, s. 250; Dobroński, *op. cit.*, s. 598—600.

⁹ Data powstania „Petu” została ustalona na podstawie lat nauki w gimnazjum łomżyńskim B. Winiarskiego i W. Staniszkisa; por. Winiarski, *op. cit.*, s. 143, 172; Jabłonowski, *op. cit.*, s. 113.

Na zebraniach tajnej organizacji pogłębiano wiedzę historyczną, czytano nielegalną prasę narodową sprowadzaną z Krakowa — „Polaka” i „Teke”¹⁰. Młodzież „petowska” organizowała rówieśników do walki z rusyfikacją ich życia szkolnego. Bojkotowano imprezy i szkolne uroczystości. Rozpowszechniano wiadomości o akcjach protestacyjnych prowadzonych przez uczniów gimnazjów w Siedlcach, Białej, Zamościu (1902 r.).

W kole „Pet” nastąpiło w 1902 r. wyodrębnienie dwóch grup młodzieży: narodowców i postępowców skłaniających się ku socjalizmowi. Przewodniczyli im Wiktor Supiński i Eugeniusz Śmiarowski. Poprzez członków koła nawiązała z Łomżą kontakt Polska Partia Socjalistyczna. Pierwszym jej emisariuszem był Stefan Królikowski z Warszawy. Bardzo aktywnie pomagali mu uczniowie gimnazjum: W. Suchodolski i W. Czyżewski¹¹. Na terenie łomżyńskim pojawiały się pisma socjalistyczne wydawane w języku rosyjskim. Meldował w tej sprawie gubernatorowi łomżyńskiemu naczelnik powiatu szczuczynskiego, gdzie wykryto przemyt czasopism¹².

Powoli dojrzewała i radykalizowała się działalność konspiracyjna, głównie jednak w środowisku gimnazjalnym. Wśród młodzieży dużym zainteresowaniem cieszyły się wiadomości z frontu wojny japońsko-rosyjskiej. Klęski wojsk carskich były żywiłowo przyjmowane przez gimnazjalistów. „Manifestowaliśmy jawnie podczas pauz w gimnazjum swe sympatie do Japonii, podczas patriotycznej manifestacji rosyjskiej młodzież polska demonstracyjnie wyszła z sali” — wspominał Witold Suchodolski, „wówczas uczeń siódmej klasy”¹³. Rozluźniła się dyscyplina szkolna, zdarzały się starcia z nieulubianymi nauczycielami. „Gwiazdka dla żołnierzy na Dalekim Wschodzie”, przeprowadzona przez Rosjan wśród młodzieży męskiego i żeńskiego gimnazjum, zakończyła się fiaszkiem. W środowisku wiejskim bardziej świadomi działacze byli inicjatorami zebrań gminnych, na których domagano się wprowadzenia do urzędów języka polskiego. Takie wystąpienia miały miejsce w końcu 1904 r. w pow. łomżyńskim, ostrowskim, makowskim¹⁴.

W 1904 r. na terenie gimnazjum męskiego powstał Związek Młodzieży Socjalistycznej. Działały więc w szkole dwie konspiracyjne organizacje, które szukały teraz kontaktów na zewnątrz. Organizacja „Pet” rozszerzała swe wpływy wśród niższych urzędników i niektórych rzemieślników. Socjaliści współpracowali z miejscowymi robotnikami zatrudnionymi

¹⁰ S. Kozicki, *Historia Ligi Narodowej 1887—1907*, Londyn 1964, s. 335; Jabłonowski, *op. cit.*, s. 14; Winiarski, *op. cit.*, s. 194.

¹¹ W. Jastrzębski, *Wspomnienia 1885—1919*, Warszawa 1966, s. 93—104.

¹² *Zródła do dziejów klasy robotniczej na ziemiach polskich*, pod red. S. Kalańskiego, t. III, cz. 1, Warszawa 1968, s. 206.

¹³ Suchodolski, *op. cit.*, s. 409.

¹⁴ Kozicki, *op. cit.*, s. 244; „Polak”, 1905, nr 1, s. 7; nr 24, s. 6; *Bibliografia pism ulotnych rewolucji 1905—1907 r.*, pod red. H. Kiepuskiej, Warszawa 1963, s. 17.

mi głównie w rzemiośle, mieli też poparcie u kilku osób z grona inteligencji zawodowej. Między przedstawicielami obu kierunków konspiracji toczyła się zażarta dyskusja, nie łamała ona jednak stosunków koleżeńskich i nie wpłynęła negatywnie na solidarną postawę młodzieży w wydarzeniach, które miały wkrótce nastąpić.

Tabela 1

STRUKTURA NARODOWOŚCIOWA MŁODZIEŻY
GIMNAZJUM MĘSKIEGO I ŻEŃSKIEGO W ŁOMŻY W 1905 R.

Narodowość	Gimnazjum męskie		Gimnazjum żeńskie	
	liczba	%	liczba	%
Polacy	362	69,7	157	55,8
Rosjanie	112	21,6	83	29,6
Niemcy	4	0,8	3	1,3
Żydzi	41	7,9	37	13,3
Ogółem	519	100,0	280	100,0

Z r ó d ł o: „Obzor łomżyńskiej guberni za 1905 god”, 1905, s. 156, 162.

W 1905 r. w łomżyńskich gimnazjach uczyło się 519 chłopców i 280 dziewcząt (tab. 1). W obu gimnazjach polska młodzież stanowiła większość uczących się. Wynikało to m.in. ze struktury narodowościowej ludności gub. łomżyńskiej. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że większość uczniów w gimnazjum była w klasach młodszych. W kl. V—VIII uczyło się w gimnazjum męskim tylko 130 osób, w tym 70 Polaków. W gimnazjum żeńskim w klasach V—VII uczyły się 92 osoby, w tym 50 Polek. W ostatnich klasach proporcje poszczególnych narodowości wśród uczniów wypadają niekorzystnie dla Polaków: w kl. VIII w gimnazjum męskim było 9 Polaków na 23 uczniów, w gimnazjum żeńskim Polki stanowiły jeszcze mniejszy odsetek¹⁵.

Kierowniczy aktyw organizacji młodzieżowych rekrutował się z uczniów ostatnich klas. Była to stosunkowo niewielka grupa młodzieży tworząca konspirację. Napływające wiadomości o tajnych związkach młodzieży w różnych miastach Królestwa mobilizowały łomżyńskich gimnazjalistów do ożywionej działalności. Tak wspomina ostatnie dni przed strajkiem W. Suchodolski: „Nawiązaliśmy stosunki z kołami młodzieży urzędniczej i robotniczej, pierwsze próby zorganizowania gimnazjum żeńskiego dodawały nam zapału i rozpędu. Nie zdawaliśmy sobie jednocześnie sprawy z rozmiarów i następstw nadchodzących wypadków”¹⁶.

2 lutego 1905 r. do Łomży przybył emisariusz „Zetu” Mirosław Dobrzański, który zapoznał zarząd gimnazjalnego koła „Pet” z uchwałą

¹⁵ „Obzor łomżyńskiej guberni za 1905 god”, 1905, s. 156, 162; Suchodolski, *op. cit.*, s. 405.

¹⁶ Suchodolski, *op. cit.*, s. 409.

o strajku wyznaczonym na 3 lutego. Utworzono natychmiast komitet strajkowy. Członkowie organizacji zostali poinformowani o przygotowaniach do strajku. Udało się też komitetowi strajkowemu przygotować grupę organizacyjną w gimnazjum żeńskim. Organizacja „Pet” była tam w stadium organizacyjnym, jednak siedmioosobowy aktyw dziewcząt z najstarszych klas zorganizował zebranie koleżanek, na którym wezwano do solidarnego wystąpienia. Pierwsze obawy, które wystąpiły w czasie zebrania, związane były z zachowaniem się Rosjanek i Żydówek, które w gimnazjum stanowiły dużą grupę, a także Polek nie posiadających jeszcze doświadczenia w pracy organizacyjnej. W czasie zebrania postanowiono dać całkowitą swobodę działania wszystkim dziewczętom nie-Polkom oraz powiadomić je o przygotowywanym wystąpieniu przed lekcjami¹⁷.

Przygotowanie do strajku przebiegało w tajemnicy, która nie została zdradzona ani nauczycielom, ani nawet rodzicom. Wszystkie poczynania były dziełem samej młodzieży szkolnej.

3 lutego 1905 r. po pierwszej godzinie lekcyjnej w gimnazjum męskim rozpoczął się strajk. Uczniowie starszych klas wezwali całą młodzież do zebrania się w auli. Mimo oporu nauczycieli i dyrektora udało się zgromadzić całą młodzież polską. Żądania zostały przedstawione dyrektorowi Ławrowskiemu i oficjalnie wręczone mu na piśmie. Wkrótce młodzież opuściła gimnazjum, a na próby nauczycieli (głównie Rosjan), aby ją zatrzymać, odpowiadano zdecydowanym sprzeciwem.

W gimnazjum żeńskim uczennice przygotowujące strajk nie opanowały szkoły w takim stopniu jak w gimnazjum męskim. Po otrzymaniu wiadomości, że niektóre nauczycielki zamknęły swe klasy i przetrzymują uczennice, do gimnazjum żeńskiego przybyli chłopcy i uwolnili dziewczęta. Dzięki temu w ciągu około dwóch godzin oba gimnazja łódzkie opuściła ucząca się w nich młodzież. Wraz z Polakami strajkowali Żydzi i Rosjanie, wśród młodzieży panował nastrój szczególnego podniecenia.

Ze wspomnień uczniów, a także z raportów gubernatora łódzkiego Korfa składanych generał-gubernatorowi warszawskiemu wynika, że organizatorami strajku byli Polacy — członkowie organizacji „Pet”. „Mimo że większość uczniów naszego gimnazjum nie podzielała stanowiska narodowców i sprzyjała ogólnemu ruchowi rewolucyjnemu, nie potrafiliśmy przeciwstawić się naradowcom i ulegliśmy ich namowom” — napisał po latach R. Jabłonowski¹⁸. W petycji złożonej na piśmie dyrektorowi gimnazjum Ławrowskiemu, ograniczono się do postulatów szkolnych: „My młodzież kształcąca się w tutejszym gimnazjum, zważywszy: a) że w polskim mieście i w polskim kraju szkoła rosyjska, jaką jest nasza, urąga naszym uczuciom narodowym, b) że obecny stan wycho-

¹⁷ M. Szulkin, *Strajk szkolny 1905 r.*, Wrocław 1959, s. 95—97; „Teki”, 1905, nr 1—2, s. 84; nr 4, s. 148; Jabłonowski, *op. cit.*, s. 25.

¹⁸ Jabłonowski, *op. cit.*, s. 23.

wania nie odpowiada zupełnie naszym wymaganiom pedagogiki — żądamy, aby szkoła nasza została przekształcona na następujących zasadach”¹⁹. Młodzież domagała się:

1. języka polskiego jako wykładowego i administracyjnego w szkole,
2. nauczycieli wyłącznie Polaków,
3. przyjmowania do szkoły uczniów bez względu na wyznanie i pochodzenie społeczne,
4. uznania języka i historii Polski za główny przedmiot nauczania,
5. zlikwidowania systemu policyjnego w oświacie,
6. zaprzestania prześladowań politycznych za przekonania,
7. zaprowadzenia kontroli społecznej nad szkołą i sprawami wychowawczymi.

W gimnazjum żeńskim pod nieobecność dyrektora, petycję złożono „naczelnicy”.

Sprawny przebieg strajku, zdyscyplinowanie młodzieży oraz umiejętność oddziaływania na kolegów świadczą o sile organizacji narodowej w gimnazjum.

Wysłannik Związku Młodzieży Socjalistycznej przybył do Łomży już po wybuchu strajku. Wprawdzie przywiózł on nową, bardziej rewolucyjną rezolucję, lecz młodzież socjalistyczna nie była w stanie jej opublikować. Młodzież łomżyńska strajkowała więc w duchu narodowym, bez powiązań z ruchem robotniczym²⁰.

Rada Pedagogiczna podjęła uchwałę, że wykreśli ze szkoły wszystkich przywódców i uczestników strajku, którzy w ciągu dziesięciu dni nie stawią się do szkoły. Uczniowie wykorzystali to swoiste „porozumienie” i prowadzili szeroką działalność uświadamiającą wśród rodziców. Rozmowy z rodzicami prowadzili również członkowie Rady Pedagogicznej obu gimnazjów. Nie dały one jednak pozytywnych rezultatów. Po dwóch tygodniach dyrektor gimnazjum męskiego wezwał maturzystów, obiecując im darowanie winy za okazanie skruchy. Uczniowie pozostali nadal przy swojej poprzedniej decyzji. Wtedy dopiero nastąpiło ogłoszenie imiennej listy relegowanych 29 uczniów i około 50 uczennic. Przy wzmocnionej ochronie policyjnej i minimalnej frekwencji 20 lutego 1905 r. wznowiono naukę. Polacy odpowiedzieli bojkotem szkoły. Niektórzy uczniowie ostatnich klas w celu ukończenia szkoły i uzyskania matury udali się poza granice Królestwa, głównie do Krakowa. Przystąpiono również do organizowania prywatnych kompletów, uzyskując poparcie polskiej inteligencji i nauczycieli Polaków. W stosunku do łami-strajków stosowano różnorodny terror, kolportowano ulotki. „Pod pręgierz” — to znamieny tytuł jednej z wydanych ulotek²¹.

¹⁹ Tekst wg Szulkin, *op. cit.*, s. 96—97.

²⁰ S. Bonarowicz, *Historia czterech miesięcy, 28 stycznia do 28 maja 1905 roku. Strajk młodzieży polskiej*, Kraków 1906, s. 29.

²¹ *Bibliografia pism ulotnych...*, tekst 3202 i 3203.

Podjęto próbę wciągnięcia do strajku Rosjan. Skierowano do nich odezwę w języku rosyjskim: „Do kolegów i koleżanek Rosjan w związku ze strajkiem młodzieży łomżyńskiej obu gimnazjów”²². Odezwa miała charakterystyczne motto: „Niech obudzi się ten, w którym sercu żyją życzenia lepszych, światłych dni, kto nie zagłuszył w swej piersi szlachetnych uniesień”. Oddawano w niej cześć robotnikom poległym w walce w Petersburgu. Z uznaniem podkreślano fakt opuszczenia przez Rosjan gimnazjum razem z Polakami. Uważano to za wspólny krok na drodze walki o reformę systemu światowego. Poparcie strajku symbolizuje poparcie walki wszystkich narodów o swoje prawa. Wspólna walka jest możliwa i słuszna, a zakończy się zwycięstwem walczącego proletariatu.

Represje władz carskich spotkały się z zorganizowaną akcją młodzieży. Uczniowie organizowali tzw. placówki na ulicach wiodących do gimnazjum, aby powstrzymać groźbami tchórzliwych kolegów. W stosunku do rodziców przeciwnych ruchowi strajkowemu zastosowano terror, bicie szyb, podkładanie ulotek z groźbami itp. Ataki policji na młodzież kończyły się niepowodzeniami oraz jeszcze bardziej podniecały nastrój bojowy wśród gimnazjalistów²³.

Zasięg strajku w gimnazjach łomżyńskich możemy określić dokładniej na podstawie danych urzędowych zawartych w „Obzorach”, analizując liczbę uczniów, którzy w 1905 r. opuścili szkołę. Podając je, nie wskazano (chyba celowo) przyczyn opuszczenia szkoły przez młodzież z gimnazjum męskiego oraz wyznania (narodowości) tej grupy młodzieży. Porównując liczby uczniów z 1905 r. z danymi z 1904 r. czy 1907 r., zauważymy bardzo duże zmniejszenie się stanu liczbowego poszczególnych klas. W 1905 r. męskie gimnazjum opuściło 359 uczniów, co stanowi 69% ogółu uczącej się w tej szkole młodzieży²⁴. Z raportów składowanych kuratorowi warszawskiemu przez dyrektora gimnazjum wynika, że po wznowieniu zajęć liczba uczęszczających na lekcje „katolików” wahała się od 1 do kilkunastu. Były to dzieci urzędników, którzy ulegli presji władz²⁵. W gimnazjum żeńskim sytuacja była podobna. W 1905 r. naukę przerwało 157 uczennic, co stanowiło 57% uczących się. Liczba ta jest równa liczbie uczennic polskiego pochodzenia. Trudno jednak przypuszczać, że w tym roku tylko Polki przerwały naukę i opuściły szkołę. Pewne światło na tę sprawę rzucają materiały urzędowe dot. przyczyn opuszczania szkoły przez młodzież (tab. 2). Wśród przyczyn opuszczenia szkoły szczególną uwagę zwraca pozycja: zwolnieni z powodu złego zachowania się i nieobecności w szkole. Decyzją władz szkolnych 142 uczennice zostały pozbawione możliwości nauki. Były to przeważnie Polki, które zorganizowały strajk, a następnie bojkot szkoły.

²² Wg M. Szulkin, *Rosjanie — uczniowie i nauczyciele w strajku szkolnym*, „Kwartalnik Instytutu Polsko-Radzieckiego”, 1956, nr 2, s. 178—179.

²³ Suchodolski, *op. cit.*, s. 155.

²⁴ „Obzor...”, s. 155.

²⁵ Jabłonowski, *op. cit.*, s. 30.

Tabela 2

PRZYCZYNY OPUSZCZANIA GIMNAZJUM ZEŃSKIEGO
W ŁOMŻY W LATACH 1904—1905

Przyczyny	Uczennice, które opuściły szkołę	
	1904	1905
Ukończenie roku nauki	30	9
Przejsie do innej szkoły	18	5
Zwolnione przez władzę szkoły:		
niedostateczne wyniki w nauce	2	—
złe zachowanie się	—	46
niewniesienie opłaty	6	8
nieobecność w szkole	1	96
Zwolnione na własną prośbę:		
z powodu warunków domowych	4	2
z powodu choroby	2	—
Ogółem	63	166

Z r ó d ł o : „Obzor łomżyńskiej gubernii za 1905 god”, 1905, s. 156, 162.

Strajk szkolny w Łomży zapoczątkował na Ziemi Łomżyńskiej walkę o język polski, która była prowadzona aż do wybuchu I wojny światowej. Rozwijała się sieć tajnych kompletów, dając początki szkołom prywatnym w tym regionie. Część młodzieży, zafascynowana akcjami strajkowymi, włączyła się w nurt tajnych działań rewolucyjnych.

CENTRALNE I TERENOWE OBCHODY 80-LECIA ZNP

Związek Nauczycielstwa Polskiego wkroczył w osiemdziesiąty pierwszy rok swego istnienia. I chociaż jeszcze w I kwartale 1986 r. trwają uroczystości związane z 80-leciem, to jednak główny nurt obchodów jubileuszowych odnotowaliśmy od 1 maja do końca grudnia 1985 r. Jaki był ich przebieg? Czy stały się bodźcem aktywizującym i mobilizującym Związek do działania? Wstępnej oceny realizacji programu uchwalonego w maju 1984 roku przez Prezydium ZG ZNP dokonała Komisja Historyczna ZG ZNP na posiedzeniu plenarnym w dniu 27 stycznia 1986 r.

Na podstawie informacji nadesłanych przez 49 okręgów ZNP, a także bogatej dyskusji odnotowanej podczas posiedzenia plenarnego Głównej Komisji Historycznej i informacji nadesłanych do „Głosu Nauczycielskiego” i Zarządu Głównego ZNP o realizacji programu obchodów jubileuszowych można z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, że 80-lecie ZNP zostało uczczone godnie, tak jak przystało na organizację posiadającą piękną kartę walki i pracy o postępową oświatę oraz o wysoką rangę zawodu nauczycielskiego.

Program obchodów 80-lecia ZNP połączono w I etapie, tj. od 22 lipca 1984 r. do 30 kwietnia 1985 r., z 40-rocznicą powstania PRL oraz 40-leciem działalności ZNP w ludowej Ojczyźnie. Jak wiemy, w sierpniu 1944 roku w Lublinie wznowił działalność najpierw oddział, a następnie okręg ZNP. Lubelski Zarząd Okręgu przez kilka pierwszych miesięcy spełniał w wielu sprawach funkcję naczelnych władz związkowych. Dla uczczenia tych wydarzeń we wrześniu 1984 r. w Lublinie odbyło się uroczyste posiedzenie Prezydium ZG ZNP i Lubelskiego Zarządu Okręgu. Od tego spotkania zaczęły się przeplatać w całym kraju uroczystości 40-lecia i 80-lecia ZNP, w tym 40-lecia na ziemiach przyłączonych do Macierzy w 1945 r.

Związek zgodnie z tradycją postanowił uczcić swoje 80-lecie określeniem stanowiska wobec aktualnych problemów oświaty i zawodu nauczycielskiego. Lata 1984—1985 to wzmoczona praca komisji Zarządu Głównego, 11 sekcji zawodowych nad przygotowaniem stanowiska ZNP w sprawach systemu edukacji narodowej oraz kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Tym problemom poświęcono dwa posiedzenia plenarne — 26 marca 1984 r. oraz 10—11 października 1984 r. W okresie tym przywrócono na życzenie nauczycieli społeczny ruch postępu pedagogicznego, a także wznowiono tradycyjne kursy związkowe i konferencje rejonowe. Podczas tych konferencji dyskutowane są tematy związane z historią Związku, np. Geneza i proces tworzenia ZNP, Tajne nauczanie w okresie okupacji hitlerowskiej jako wyraz patriotyzmu polskich nauczycieli itp.

Okres jubileuszu Związku stał się okazją do nasilenia pracy z młodymi nauczycielami. W wielu okręgach, a także w Zarządzie Głównym ZNP odbywały się spotkania z młodymi nauczycielami, powstały kluby młodych nauczycieli, realizowany jest ogólnokrajowy program pracy z młodymi pedagogami. Obchody 80-lecia Związku zostały uświetnione konkursami historycznymi, organizowanymi przez Komisję Historyczną ZG ZNP oraz redakcję „Głosu Nauczycielskiego”.

Centralne uroczystości rozpoczęły się w lutym 1985 r. od uroczystego posiedzenia Prezydium ZG ZNP w Skierniewicach — w rocznicę ujawnienia się kierownictwa TON i rozpoczęcia jawnej działalności ZNP, 1 października 1985 r. odbyła się sesja popularnonaukowa w Łowiczu—Pilaszkowie, zorganizowana przez Zarząd

Główny ZNP, Zarząd Okręgu w Skierniewicach i Zarząd Oddziału w Łowiczu, 22 października 1985 r. zorganizowano uroczyste posiedzenie Zarządu Głównego ZNP w Warszawie. Jubileusz ZNP stał się okazją do odznaczenia pierwszy raz w historii Związku Odznaką „Za Tajne Nauczanie” nauczycieli w całym kraju. Wydano też publikację pt. *ZNP — Zarys dziejów 1905—1985*, a „Głos Nauczycielski” opublikował cykl artykułów poświęconych historii Związku. W gmachu ZNP udostępniono zwiedzającym wystawę pt. *ZNP w latach 1905—1985*.

Równocześnie z uroczystościami centralnymi w całym kraju: w ogniskach, oddziałach, okręgach, rozpoczął się masowy ruch poświęcony 80 rocznicy Związku, ruch, który trwa do dzisiaj. Świadczy on o głębokim przywiązaniu naszej prawie półmilionowej organizacji do tradycji Związku i jego historii. W tym ruchu dominowały trzy nurty: pierwszy to dążenie do zapoznania się z historią, drugi to refleksje na temat przebytej drogi, osiągnięć i trudności, trzeci to dyskusje nad programem ZNP uchwalonym na XXXIII Krajowym Zjeździe Delegatów w 1983 r. oraz nad aktualnymi problemami oświaty i zawodu nauczycielskiego.

Ogółem w całym kraju odbyło się ponad 3800 sesji popularnonaukowych, posiedzeń zarządów, komisji historycznych, sekcji związkowych i zawodowych. Trudno wymienić wszystkie okręgi. Spotkania pokoleń i aktywu oświatowego odbywały się w okręgach: poznańskim, bielsko-bialskim, zamojskim, ciechanowskim, koszalińskim, w Kielcach, Lublinie, Ostrowcu Świętokrzyskim, Wołominie, Warszawie, w Koninie itp. W dniach 25—26 października 1985 r. zorganizowano piękną sesję w Lublinie, która stanowiła podsumowanie wkładu, jaki wniosło nauczycielstwo Lubelszczyzny w rozwój ZNP. Współorganizatorami były zarządy okręgów w Białej Podlaskiej, Chełmie, Zamościu i Lublinie. W październiku zebrał się w Łodzi aktyw ZNP, rektorzy wyższych uczelni, uczestnicy tajnego nauczania, aby uczcić pamięć tych pokoleń, które tworzyły 80-letnią historię łódzkiej organizacji związkowej. Bogaty był program obchodów w woj. wrocławskim. Zorganizowano tam ciekawą sesję popularnonaukową. Dużo uroczystych spotkań odbyło się na Warmii, Mazurach, na Pomorzu, we Wrocławiu i Wałbrzychu.

W roku jubileuszu ZNP powstało w całym kraju ok. 100 Izb Tradycji Oświaty. O utworzeniu takich Izb poinformowało 17 województw. W wielu Izbach Pamięci Narodowej wyodrębniono ok. 500 ekspozycji związanych z ZNP. Stało się tak w Nowym Sączu, Radomiu, Łomży, Ostrołęce, Tarnobrzegu, Toruniu. Ogółem 23 okręgi zgłosiły o otwarciu takich ekspozycji. W Opolu utworzono Ośrodek Tradycji Oświaty i ZNP na Opolszczyźnie. Zgromadzono tam dokumenty z przeszłości oraz przypomniano ludzi, którzy tworzyli polską oświatę na tych ziemiach.

Podczas obchodów jubileuszowych różnym obiektom, ulicom, placom nadano imię nauczycieli, działaczy ZNP. Ogółem zgłoszono 27 takich przykładów w 9 województwach, np. w woj. ciechanowskim, ostrołęckim, w Krośnie, Nałęczowie, Gorzowie, Nisku, Grudziądzu, Koszalinie, w woj. ciechanowskim Szkole Podstawowej w Szrońsku nadano imię Tadeusza Kuligowskiego, w Koszalinie Szkole Podstawowej Nr 16 imię Nauczycieli Tajnego Nauczania; w Krośnie nazwano ulicę imieniem Jana Lenarta; w Nałęczowie Sanatorium ZNP otrzymało imię Władysława Petrykiewicza. W październiku 1985 r. na Politechnice Warszawskiej jedną z trzech tablic poświęcono wybitnemu działaczowi, przewodniczącemu Polskiego Związku Nauczycielskiego, prof. Stanisławowi Kalinowskiemu.

Z okazji 80-lecia założono wiele ksiąg pamiątkowych, np. w Gdańsku, Poznaniu, Radomiu, Toruniu, Wałbrzychu, Włocławku, Wrocławiu, Koszalinie, Słupsku. Jedną z ostatnich, w styczniu 1986 r., otwarto w Zarządzie Oddziału Kraków-Śródmieście. Połączono ją z projekcją filmu pt. „Tajne Nauczanie”.

Rocznica 80-lecia ZNP stała się okazją do uporządkowania ok. 500 dokumentów o charakterze archiwalnym. Poinformowało o tym 37 okręgów ZNP. Niektóre okręgi mają prace magisterskie oraz inne wydawnictwa związane z historią Związku.

Zgłosiły to: Wrocław, Słupsk, Opole, Elbląg, Siedlce, Rzeszów, Kielce, Lublin. W 40 województwach ukazały się w 1985 r. artykuły w prasie lokalnej. Odnotowano ich ok. 400, m.in. w Opolu, Włocławku, Skierniewicach, Sieradzu, Tarnowie, Katowicach, Gorzowie, Nowym Sączu, Bydgoszczy, Gdańsku, Lublinie, Przemyślu.

Z innych wydarzeń, związanych z 80 rocznicą ZNP, warto odnotować: nadanie sztandarów ZNP, np. w Białej Podlaskiej, Krasnymstawie, Przemyślu, Tarnobrzegu, Płocku, Włocławku; zorganizowanie konkursów, np. we Wrocławiu — dla nauczycieli na wspomnienia z lat 1945—1948, prac magisterskich o działalności ZNP na Dolnym Śląsku, w Opolu — na wspomnienia pionierów oświaty na Opolszczyźnie, w Sieradzu — moja praca w 40-leciu PRL, w Olsztynie — moja praca w tajnym nauczaniu, w Lesznie — na pamiątkę nauczycieli tajnego nauczania. Konkursy zorganizowano w Koninie, Katowicach, Gdańsku.

W 80 rocznicę zorganizowano widowiska słowno-muzyczne (okręgi: Bielsko-Biała, Konin), wycieczki do Pilaszkowa, Warszawy, Krakowa; lekcje historii, wiedzy obywatelskiej, spotkania z młodzieżą. Organizowano imprezy kulturalne, kiermasze książek, turnieje i zawody sportowe, między innymi w Gorzowie, Olsztynie, Katowicach, Rzeszowie, Wałbrzychu, Poznaniu, Radomiu, Lublinie, Krakowie, Gdańsku, Bielsku-Białej itp. Łącznie poinformowały o tym 42 województwa.

Oddzielną kartę stanowią uroczystości poświęcone nauczycielom tajnego nauczania. W każdym okręgu w wielu placówkach oświatowych odbywały się z udziałem sekcji emerytów i rencistów oraz komisji historycznych spotkania, między innymi w Zamościu, Ostrowie Wielkopolskim, Lublinie, Kielcach, Gorzowie, Tarnobrzegu, Tarnowie. Odbywały się spotkania z pionierami oświaty we Wrocławiu, Wałbrzychu, Ostródzie, Olsztynie. Organizowano zjazdy uczestników tajnego nauczania, a nawet rajdy szlakiem pamięci narodowej (w Przemyślu).

Nie sposób w tej krótkiej i ogólnej informacji wymienić wszystkie okręgi ZNP. I nie to jest najważniejsze. Najważniejsze, że w 1985 r. została zapisana kolejna karta związkowej historii, stanowiąca lekcję, w której uczestniczyli zasłużeni weterani i młodzi działacze naszej związkowej organizacji. Powinna ona trwać nadal, być stale wzbogacana ciekawymi inicjatywami i dokonaniem.

Rok 1985 był w dziejach ZNP znaczący. Zaznaczył się dalszy wzrost szeregów związkowych, a także ich integracja. Niewątpliwym wpływem na rozwój Związku miała realizacja wzbogaconego o inicjatywy terenowe programu obchodów 80-lecia ZNP. Oceniając pozytywnie realizację tego programu, trzeba jednocześnie widzieć istnienie wielu trudności i nie zrealizowanych zadań. Pomimo masowego uczestnictwa w jubileuszu ZNP niektórzy jego działacze i organizacje związkowe przyglądały się z rezerwą i nie uczestniczyły w realizacji programu. Nie wszystkie ogniwa Związku w jednakowym stopniu realizowały uchwalony przez Prezydium ZG ZNP program. W niektórych okręgach ZNP w zbyt małym stopniu wykorzystano doświadczenia komisji historycznych. Są okręgi, które do tej pory nie utworzyły takich komisji lub nie włączyły się aktywnie do pracy w komisjach międzywojewódzkich. Mamy duże zaległości w dziedzinie gromadzenia i opracowywania zbiorów. Zdaniem Komisji Historycznej ZG ZNP zbyt mało miejsca 80-leciu Związku poświęciła prasa centralna oraz inne środki masowego przekazu, w tym radio i telewizja. W czasopiśmie związkowych z powodu trudności wydawniczych nie ukazały się na czas, poza „Głosem Nauczycielskim”, artykuły o historii ZNP. W wielu miejscowościach powstały muzea oświaty, izby tradycji itp., natomiast nie udało się utworzyć Centralnego Muzeum Oświaty.

Z informacją o realizacji obchodów 80-lecia ZNP przedłożoną przez Główną Komisję Historyczną zapoznano się w dniu 14 lutego br. Prezydium Zarządu Głównego ZNP. Ocenilo ono wysoko działalność wszystkich ogniw i działaczy związkowych, którzy przyczynili się do organizacji obchodów 80-lecia Związku.

Prezydium zaaprobowalo przedstawioną informację, a także przyjęło wnioski.

zobowiązujące wszystkie ogniwa ZNP do: dokonania rejestru dorobku zgromadzonego w wyniku obchodów tej rocznicy; gromadzenia i opracowywania zbiorów i zabezpieczenia ich od zniszczenia, a także otoczenia opieką miejsc pamięci, pomników, tablic i wszystkich pamiątek związanych z historią oświaty oraz ZNP.

Prezydium Zarządu Głównego postanowiło włączyć na stałe do programów kursów oraz rejonowych konferencji pedagogicznych problematykę dotyczącą historii ZNP w celu prowadzenia systematycznej edukacji związkowej we wszystkich ogniwach, a także publikować informacje w czasopismach związkowych o działalności ZNP, jego historii i dniu dzisiejszym.

Prezydium uznało za istotne pogłębienie pracy komisji historycznych, zespołów kronikarskich, a także utworzenie ich tam, gdzie jeszcze nie powstały. Za niezbędne uznano utworzenie Centralnego Muzeum Oświaty. Na marginesie dodam, że w 1984 r. Związek zaopiniował pozytywnie przedłożony przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania projekt muzeum. Jest opracowana w Ministerstwie jego dokumentacja. Sprawą interesował się „Głos Nauczycielski”. Może Ministerstwo powróci do tej inicjatywy godnej poparcia przez Związek i wszystkich nauczycieli? Byłoby to godne uczczenia 20 rocznicy śmierci Marii Grzegorzewskiej, której marzeniem było utworzenie Muzeum Oświaty.

LIDIA BRZEZIŃSKA
Warszawa

ZJAZD PIONIERÓW OŚWIATY I NAUCZYCIELI TAJNEGO NAUCZANIA NA DOLNYM ŚLĄSKU I ZIEMI OPOLSKIEJ WROCLAW, 14 IX 1985 R.

Zjazd pionierów oświaty i nauczycieli tajnego nauczania z terenów Dolnego Śląska i ziemi opolskiej nieprzypadkowo odbył się we Wrocławiu z inicjatywy okręgowych sekcji emerytów i rencistów w 80 rocznicę ZNP i w 40-lecie jego działalności na ziemiach odzyskanych. Wybór miejsca i chwili ma charakter symboliczny. Oto ponad 500 pionierów oświaty i nauczycieli tajnego nauczania z województw: jeleniogórskiego, legnickiego, opolskiego, wałbrzyskiego i wrocławskiego, w ramach swojego związku zawodowego w 40-lecie jego działalności na ziemiach odzyskanych spotyka się we Wrocławiu, który powrócił w 1945 roku po wiekach do Macierzy. Celem Zjazdu było spojrzenie na oświatę w ostatnim czterdziestolecu i uwypuklenie roli pionierów w jej rozwoju oraz oddanie hołdu nauczycielom tajnego nauczania w czasie niewoli i w okresie okupacji hitlerowskiej.

Problematykę tajnego nauczania podjął w swym referacie prof. dr hab. Teodor Musioł, który przypomniał walkę o język polski na Śląsku Opolskim i Dolnym w latach 1922—1939. „Rejencja Opolska — mówił — po pierwszej wojnie światowej w większości swej zamieszkała była przez przeważającą liczebnie ludność polską (60%). Konwencja Genewska uprawniała tę ludność do zakładania szkolnictwa publicznego i prywatnego na stopniu podstawowym i średnim. Ze względów finansowych Polacy przyjęli w latach dwudziestych za podstawę działania oświatowego na Śląsku Opolskim szkolnictwo publiczne, gdyż koszty utrzymania tego rodzaju szkolnictwa ponosiły gminy i państwo niemieckie. W ramach tego szkolnictwa zdołano zorganizować 56 szkół powszechnych, do których zgłoszono 5170 dzieci, co stanowiło 6,2% ogółu dzieci polskich w wieku obowiązku szkolnego, 122 kursy języka polskiego z 7140 uczniami, 266 kursów religii po polsku z 19 133 uczniami. Szkolnictwo publiczne załamało się już w 1926 roku. Frekwencja uczniów z roku na rok malała. Stało się widoczne, że polskie szkolnictwo publiczne zawiodło. Nie wykonywało ono przede wszystkim zadań wychowawczych. Wieś niejednokrotnie zajmo-

wała wobec niego postawę niechętną, gdyż zamiast pogłębiać i utrwalać polskość, wytwarzać poczucie łączności duchowej z narodem polskim, umacniać rozumienie konieczności pracy społecznej, przede wszystkim w środowisku polskim, groziło odrywaniem się młodzieży od wsi i rodziców przez narzucanie jej obcych wzorów wychowawczych. Niemiecki nauczyciel tej szkoły wpajał dzieciom poczucie wyższości kultury niemieckiej, zaś w stosunku do wszystkiego co polskie — lekceważenie i pogardę. Wszystko to w połączeniu z naciskiem ekonomicznym i politycznym spowodowało, że rodzice zaczęli wycofywać dzieci z tych szkół i posyłać je z powrotem do szkół niemieckich”.

W tej sytuacji zaczęto organizować szkolnictwo prywatne. Było ono nieliczne, gdyż spotykało się z szykanami i przeciwdziałaniem ze strony Niemców. Szykanowali oni rodziców posyłających dzieci do tych szkół. „Doniosłość szkolnictwa polskiego, zwłaszcza prywatnego, nie polegała jednak na liczbie, lecz na samym fakcie jego istnienia”.

Doc. dr hab. Bolesław Potyrała nawiązał do drugiego wątku zjazdu, a mianowicie do problematyki oświaty w minionym 40-leciu. Mówił on o nauczycielach tworzących szkolnictwo na Dolnym Śląsku w latach 1945—1947. „W końcu maja 1945 r. na nowo wyzwolone ziemie udała się grupa nauczycieli i dziennikarzy, którzy mieli zbadać warunki organizacji szkolnictwa na ziemiach zachodnich i północnych. Grupa ta zwróciła się do zebranych na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi nauczycieli z wezwaniem osiedlania się na nowo odzyskanych ziemiach. Apel przyjęty został bardzo gorąco. Wielu uczestników spotkania pamiętało ostatni przed wojną kongres pedagogiczny w Warszawie, który odbył się w sierpniu 1939 r., kiedy to w atmosferze zbliżającej się wojny wyznaczono sobie następne spotkanie w piastowskim Wrocławiu. Jakże prorocze były te słowa [...] Już na wiosnę 1945 r. na Dolnym Śląsku powstawać zaczęły pierwsze szkoły powszechne, chociaż administracja szkolna dopiero się organizowała. W niespełna miesiąc po wyzwoleniu w związku z napływem osadników z inicjatywy przybyłego tam nauczyciela w Sycowie powołano szkołę. Do zakończenia roku szkolnego 1944/45 przepracowano w niej 83 dni. W kwietniu 1945 r. naukę podjęto w szkołach w Pawłowie koło Trzebnicy i Guzowicach w powiecie milickim. W następnym miesiącu nowe placówki otwarto w Miliczu i Topoli w powiecie ząbkowickim. Od września 1945 r. organizacja szkolnictwa przybierać zaczęła coraz bardziej planowy charakter. Rozwojem jego kierowało powstałe Kuratorium Okręgu Szkolnego i inspektoraty szkolne [...]. W naszym systemie propagandowym w opisach okresu pionierskiego na ziemiach odzyskanych silnie akcentowano żywiołowość i improwizację. Rodzić to może przekonanie, że właśnie improwizacji zawdzięczamy osiągnięte wyniki w odbudowie i zagospodarowaniu. Oczywiście żywiołowość i improwizacja zawsze towarzyszą masowym zjawiskom i procesom. Nie żywiołowości i improwizacji zawdzięczamy jednak powodzenia tego okresu. Na sukcesy osiągnięte w latach 1945—1948 złożyły się: właściwa organizacja i wyteżona praca pionierów oświaty. Udowodniliśmy wtedy światu, że umiemy nie tylko dzielnie walczyć, ale że jesteśmy też dobrymi organizatorami wszelkich działań i cechuje nas wielka pracowitość [...] Z czasem narastać zaczęły wśród nauczycieli na Dolnym Śląsku wpływy partii bloku stronnictw demokratycznych. Konsekwentnie realizując program przemian społeczno-politycznych, władza ludowa zdobywała coraz szersze wpływy w tej grupie zawodowej. Choć nauczyciele nie garnęli się masowo do szeregów PPR czy PPS, to jednak w swej masie włączali się lojalnie do wszystkich akcji politycznych i społecznych; i lokalnych, i o szerszym znaczeniu, które te partie inicjowały. Działania te wspierał ZNP. Wraz z tym nauczyciele starali się nie wciągać młodzieży do rozgrywającej się walki politycznej. Umieli ocenić i wybrać to, co było wyższe ponad waśnie polityczne, światopoglądowe czy osobiste rozterki, a więc właściwie rozumiany, interes odradzającego się państwa polskiego w jego

nowych granicach, uwarunkowaniach gospodarczych i tworzących się podstawach polityczno-społecznych”.

Wzruszającą chwilą dla słuchaczy zjazdu były wspomnienia Józefy Bielskiej, Aleksandra Burskiego, Tamary Labochy i Aliny Mizerskiej. Mówili oni o swojej pracy jako nauczyciele w tajnym nauczaniu w okresie okupacji i w szkolnictwie powojennym. Alina Mizerska mówiła: „Ze wzruszeniem wspominam ten czas. Wprost trudno teraz zrozumieć, jak to wszystko było. Wojna, wszędzie represje, aresztowania, człowiek nie był pewien, czy przeżyje dzień, czy wróci z zajęć do domu, a my zastanawialiśmy się, w jaki sposób ciekawiej i atrakcyjniej przekazać młodzieży np. zasadę *consecutio temporum*. Do dziś nie mogę tego zrozumieć i gdy mnie pytają, czy wtedy bałam się, nie potrafię na to pytanie odpowiedzieć. Co dziwniejsze, to do 1944 r. nie miałam kennkarty, czyli niczym nie mogłam się legitymować, a w domach, w których mieszkałam, tak w Brudzewicach jak i w Milejowie, byłam zameldowana w charakterze służącej”.

Pięknym akcentem zjazdu było odczytanie przez dyrektora studium mgra Sławomira Myszczyńskiego uchwały rady pedagogicznej Studium Nauczycielskiego we Wrocławiu o podjęciu prac związanych z nadaniem tej szkole imienia „Nauczycieli Tajnego Nauczania 1939—1945”.

Uczestnicy zjazdu gorąco przyjęli postanowie: „My, pionierzy oświaty i nauczyciele tajnego nauczania Dolnego Śląska i ziemi opolskiej; zebrani na Zjeździe we Wrocławiu w 40 rocznicę połączenia się ziem piastowskich z Macierzą, zwracamy się do Was, nauczyciele i wychowawcy, o czynne podjęcie idei, którym Związek Nauczycielstwa Polskiego i my, jego członkowie, pozostajemy wierni”.

Podniosłym momentem zjazdu była dekoracja 130 nauczycieli z województw: jeleniogórskiego, legnickiego, opolskiego, wałbrzyskiego i wrocławskiego, medalami za tajne nauczanie, przyznanymi przez Zarząd Główny ZNP. Tego aktu dokonali prezes ZG ZNP Kazimierz Piłat i wiceprezes ZG ZNP Langowski z udziałem prezesów ZO ZNP tych województw: Anny Bielachowicz, Bronisława Ciocha, Józefa Grabka, Bronisława Sieliskiego i Adolfa Sypki.

Uroczystość zakończono złożeniem kwiatów na placu Grunwaldzkim pod pomnikiem pomordowanych profesorów. Okolicznościowe przemówienie wygłosił prof. dr hab. Henryk Roł, przewodniczący Miejskiej Rady Narodowej we Wrocławiu.

Zjazd został przygotowany i przeprowadzony przez zarządy okręgów ZNP: Jelenia Góra, Legnica, Opole, Wałbrzych i Wrocław, które powołały dla tego celu komitet organizacyjny, na którego czele stał Bronisław Sielicki, prezes ZO ZNP we Wrocławiu. On właśnie otworzył zjazd w auli Leopoldina Uniwersytetu Wrocławskiego i powierzył jego prowadzenie Adamowi Fuchsowi, przewodniczącemu Sekcji Emerytów i Rencistów przy ZO ZNP.

Warto, dodać, że w czasie zjazdu czynna była ciekawa wystawa dokumentów obrazująca dorobek oświaty na Dolnym Śląsku. Organizatorem wystawy była Maria Berny.

Na zjazd przygotowano druk okolicznościowy pt. „Zjazd pionierów oświaty i nauczycieli tajnego nauczania Dolnego Śląska i ziemi opolskiej we Wrocławiu 14 września 1985 r.”. Na jego treść złożyły się: wykazy osobowe komitetu organizacyjnego i honorowego Zjazdu, artykuł Teodora Musioła „Walka o język polski na Śląsku Opolskim w latach 1922—1939”, tezy referatu Bolesława Potyrały i Józefa Szockiego: „Nauczyciele w procesie zagospodarowania Dolnego Śląska w latach 1945—1947”, wspomnienia Józefy Bielskiej, Aleksandra Burskiego, Kazimierza Kopcia, Tamary Labochy i Aliny Mizerskiej, lista wszystkich uczestników zjazdu — zarówno nauczycieli tajnego nauczania, jak i pionierów oświaty z województw: jeleniogórskiego, legnickiego, opolskiego, wałbrzyskiego oraz wrocławskiego i miasta Wrocławia.

JÓZEF SZOCKI
Wrocław

KAMILLA MROZOWSKA: FUNKCJONOWANIE SYSTEMU
SZKOLNEGO
KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ NA TERENIE KORONY
W LATACH 1783—1793
MONOGRAFIE Z DZIEJÓW OŚWIATY, t. XXX, pod red. J. Miąso,
Wrocław 1985 Ossolineum, ss. 313

Dzieje reformy szkolnej Komisji Edukacji Narodowej można łatwo podzielić na dwa niemal równe okresy, których granica przebiega pomiędzy rokiem 1781 a 1783, w pierwszym dominowała praca koncepcyjna, a w drugim wdrożeniowa. Koncepcyjna i programowa działalność Komisji jest stosunkowo dobrze opracowana w naszej historiografii; w dotychczasowych opracowaniach więcej uwagi poświęcono okresowi pierwszemu i ideologicznej warstwie reformy niż okresowi drugiemu i praktyce szkolnej. Bardzo wyraźnie widać to zwłaszcza w odniesieniu do szkół średnich. Przyczyny tego stanu rzeczy leżą i w atrakcyjności, i w dostępności materiałów źródłowych. Materiały „programowe” Komisji były w większości publikowane i szeroko rozpowszechniane. Myśl zawarta w dokumentach normatywnych czy propagandowych jest nowoczesna, klarowna, porównawcza śmiałością i rozległością perspektyw. Jest to materiał wdzięczny do opisu i do wykorzystania, kiedy trzeba pokazywać polskie osiągnięcia i powody do chluby. Materiały dotyczące wdrożeń reform, a zwłaszcza funkcjonowania szkół w tym okresie, ze względu na ich rozproszenie i poważne luki w dokumentacji wydawane były powoli, a obraz wyłaniający się z nich jest znacznie mniej efektowny i porównawczy, często w przykrej niezgodzie ze świetnymi programami, pełen szarości, trudności, wątpliwości i kompromisów. Pełna i gruntowna ocena dokonań Komisji Edukacji Narodowej jest jednak niemożliwa bez

rzetelnych badań nad funkcjonowaniem reformy w szkołach, nad realizacją koncepcji. To właśnie, to znaczy badanie szeroko pojętej rzeczywistości szkolnej, jest przedmiotem rozważań Kamilli Mrozowskiej w książce *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783—1793*.

Autorka występuje przeciwko powierzchownemu idealizowaniu Komisji Edukacji Narodowej, docieka autentycznych i głębokich, chociaż mniej efektywnych prawd o życiu reformy, która dla Polaków stała się pięknym symbolem, chociaż w swoim czasie napotykała opory i przeszkody. „Nic też dziwnego, pisze autorka, że z biegiem czasu, nawet niezbyt długiego, ale wydłużonego nieszczęściami, które spadły na kraj, działalność Komisji, tak mało popularnej wśród współczesnych, stała się symbolem tradycji i wzorem do naśladowania” (s. 294). „Czas zatarł wszystko, co było niedostatkami, błędem, wypaczeniem, pozostał obraz wyidealizowany, obraz takiego szkolnictwa, jakie chcieli mieć autorzy Ustaw, koncepcji, która do końca zrealizowana nie została, bo zrealizowana być nie mogła” (s. 295). Podjęła więc autorka „próbę przywołania rzeczywistości takiej, jaką można było odtworzyć na podstawie zachowanych materiałów, której obraz nie umniejsza ani zamysłów, ani włożonych w ich realizację wysiłków, uwytkła natomiast, jak się wydaje, osiągnięte rezultaty” (s. 295). Podkreśla też, że rozważając rzeczywistość szkolną

owego okresu, a zwłaszcza oceniając rezultaty, „trzeba mieć w świadomości dwa elementy: ludzi i czas”.

Ludzie to przede wszystkim nauczyciele, czas — to okres pomiędzy pierwszym a trzecim rozbiorem Polski, okres ścierania się postaw i poglądów w każdej niemal dziedzinie polskiego życia, okres narodowych upadków i wzlotów. W takim okresie praca szkolna, z natury swojej dosyć nużąca i nieefektywna, ani nie pociąga, ani nie daje satysfakcji. Co dopiero mówić o reformie wychowania młodzieży, kiedy nauczycielom przyszło pracować nie mając doświadczeń i wzorów, bez społecznego aplauzu, a rezultaty mogły być widoczne dopiero z wieloletniej perspektywy. Do „czasu i ludzi” w Polsce pod koniec XVIII w. można zastosować dwa znane życzenia, które dedykuje się nieprzyjaciółom: „bodajbyś żył w ciekawszych czasach” oraz „bodajbyś cudze dzieci uczył”. Paradoxem polskiej sytuacji owego okresu jest fakt, że właśnie wtedy dokonały się w polskim szkolnictwie i w dziejach polskiego nauczycielstwa takie zmiany, które w pamięci narodowej zachowały się najjaśniejszym obrazem.

Recenzowana książka została zaplanowana jako część wieloautorskiego przedsięwzięcia, w którym oprócz szkół koronnych analogicznie miały być opracowane szkoły litewskie oraz instytucjonalna działalność Komisji Edukacji Narodowej i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Nieukończenie pozostałych tomów postawiło autorkę w trudnej sytuacji zmuszając do dygresji, bez których wywody nie byłyby klarowne. Dygresje te oraz fakt, że prawidłowe oświetlenie przebiegu reformy wymagało zarysowania „stanu wyjściowego” w odniesieniu do każdego z omawianych szczebli szkolnych (często sięgając do okresu sprzed 1773 r.) spowodowały, że książka K. Mrozowskiej w istocie wnosi do stanu wiedzy o Komisji znacznie więcej, niż wynika z tytułu. Wkład jest dwojaki: w tych partiach rozprawy, w których autorka mogła wystarczająco oprzeć się na dotychczasowym stanie badań (własnych i cudzych), mamy do czy-

nienia z próbą odczytywania posiadanych informacji na nowo, z weryfikacją sądów. Występuje to wyraźnie w rozdziałach poświęconych Szkole Głównej Koronnej. Tam, gdzie luki w stanie badań nie pozwalały na tego rodzaju odniesienia (dotyczy to przede wszystkim rozdziałów traktujących o szkołach średnich), książka wnosi także cenny materiał informacyjny.

Rozprawa K. Mrozowskiej składa się z trzech części (Szkola Główna Koronna; Szkoły średnie, Szkolnictwo parafialne i nauczanie początkowe). Trzonem jest część II, poświęcona szkołom średnim (około połowy objętości tekstu). Część I, poświęcona Szkole Głównej Koronnej, spełnia trojakie zadania: jest wprowadzeniem do zagadnienia; opisem najwyższego szczebla organizacji szkolnej, m.in. jako szkoła dla nauczycieli; jest wreszcie miejscem, gdzie się omawia i analizuje sprawę dozoru sprawowanego przez uniwersytet nad szkolnictwem średnim. Część III, dotycząca szkolnictwa parafialnego, zajmuje się więcej stosunkiem KEN do tego zagadnienia niż samą analizą funkcjonowania najniższego typu szkolnictwa, które praktycznie znajdowało się poza systemem szkolnym KEN.

W historii szkolnej KEN pozycja szkół głównych — poczynając od roku 1781 — miała podstawowe znaczenie dla funkcjonowania całego zreformowanego systemu. Drogi reformy szkolnej KEN i losy Akademii Krakowskiej nie od razu się splotły. Głęboki i rzeczywisty związek pomiędzy nimi został zawarty dopiero wtedy, kiedy okazało się, że bez pomocy akademików reformy nie uda się przeprowadzić. Zawarty mariaż pociągnął za sobą kompromisy z obydwu stron i na obydwu odcisnął swoje piętno. Obszarem, na którym ścierały się poglądy i koncepcje, były przede wszystkim sprawy nauczycielskie oraz prace nad wdrażaniem reformy w szkołach.

W części poświęconej Szkole Głównej Koronnej zarysowane zostały okoliczności, które umożliwiły wciągnięcie akademików do prac nad reformą szkolną, omówiona została Kołłątajowska reforma

Akademii Krakowskiej, stopniowe przemiany w samej Akademii, czyli w Szkole Głównej Koronnej, pod wpływem nowej sytuacji oraz „dojrzwianie” ostatecznego kształtu reformy oświatowej w procesie ścierania się koncepcji z wymogami realizacyjnymi. Efekt ocenia K. Mrozowska jako kompromis (s. 11). Wydaje się jednak, że sytuacja, w której realizowano reformę KEN (na wszystkich szczeblach szkolnictwa), przyniosła nie tylko kompromisy; że wyzwalała też możliwości twórcze i owocowała oryginalnymi aktami twórczymi (np. w sprawie podziału szkół głównych na kolegia).

Jednym z najważniejszych zagadnień w początku lat osiemdziesiątych XVII w. stała się sprawa kształcenia nauczycieli. Powierzenie tego zadania szkołom głównym miało istotne znaczenie dla przedstawienia kierunku reformy samej Akademii Krakowskiej z „naukowego” na dydaktyczny”. Jednakże wchłonięcie Wydziału Filozoficznego (który dawniej spełniał rolę wydziału kształcącego nauczycieli) przez Kolegium Fizyczne i Moralne nałożyło z kolei na te kolegia obowiązek zapewnienia przyszłym nauczycielom takich kierunków kształcenia, które odpowiadały nowo wprowadzonym do zreformowanych szkół średnich przedmiotom, a więc rozwijania nowych katedr. Struktura nakładów finansowych KEN na Szkołę Główną Koronną wyraźnie pokazuje linię postępowania Komisji (faktycznie finansującej katedry Kolegium Fizycznego) oraz w dużej mierze wyjaśnia powód niezwykle silnego związania się młodych profesorów Kolegium Fizycznego z dziełem reformy (s. 59 i n.). To zaś, że w sprawach seminarium nauczycielskiego i w ogóle kształcenia nauczycieli w Szkole Głównej była ta Szkoła stawiana nieraz w sytuacji „dobrowolnego przymusu”, doskonale ilustruje przytoczony przez autorkę fragment listu Kołłątaja do M. Poniatowskiego z 1786 r. (s. 78).

Nowa sytuacja i nowe obowiązki, z kolei miały wielki wpływ na przekształcenia wewnętrzne zespołu profesorskiego, na zmiany typu więzi zawodowych. O ile w czasach „przed Ko-

miścią” profesorowie jednoczyli się np. wokół takich spraw, jak kanonizacja Jana Kantego, to w późniejszym okresie takimi zagadnieniami ogniskującymi poczucie więzi w większej mierze stawały się inperatywy ogólnospołeczne, nieraz zewnętrzne, jak np. sprawy nauczycielskie czy sprawy reformowanych szkół. Książka wydobywa - niezmiernie istotny czynnik, który odegrał wielką rolę w losach reformy, to znaczący czynnik związków personalnych, silnych więzów Szkoły Głównej z nauczycielstwem szkół średnich, zwłaszcza sekretarza Szkoły Głównej z młodymi absolwentami Seminarium dla Kandydatów na Nauczycieli (s. 104).

Sprawy nauczycielskie — kształcenie nauczycieli, ich sytuacja zawodowa i społeczna, przemiany tego środowiska — zajmują dużo miejsca w recenzowanej książce. Nasuwa się na marginesie lektury kilka uwag wykraczających poza wnioski autorki. Po pierwsze, stosunek KEN do Seminarium dla Kandydatów mógł być efektem nie tylko lęku Komisji przed zbytnią laicyzacją zawodu nauczycielskiego i szkół. Ograniczenie liczby kandydatów mogło wynikać również z realizmu ekonomicznego KEN. Zbyt wielu nowych nauczycieli mogłoby spowodować trudności na rynku pracy, zwłaszcza że właśnie z przyczyn m.in. finansowych zdecydowano się na zatrzymanie w szkołach praktycznie tych wszystkich nauczycieli ekszezuitorów, którzy — bodaj formalnie — zechcieli podporządkować się Komisji. Po wtóre, pewna nieufność do seminarium i do jego absolwentów wywoływała na pewno stałe awantury i kłopoty związane z tą instytucją, które przecież były dobrze znane. Po trzecie, właśnie aura niesnasek i nieporządków towarzysząca Seminarium dla Kandydatów musiała być poważnym czynnikiem hamującym władze zakonów prowadzących szkoły publiczne przed posyłaniem młodzieży zakonnej nauczycielskiej na studia do Krakowa; trudno się temu dziwić. Wreszcie, sam proces wymiany nauczycieli, ekszezuitorów, młodych absolwentów krakowskich, nie miał znamion

akcji planowej, wynikał raczej z naturalnego procesu biologicznego. Zasadnicza grupa eksjezuitów, która z różnych względów nie podjęła współpracy z KEN, odeszła od razu w roku szkolnym 1773/1774 (były to 42 osoby, 23% stanu z 1773 r.). Następne „odejścia” w dużej mierze — chociaż oczywiście nie wyłącznie — musiały mieć charakter „biologiczny” (choroba, śmierć, emerytura). Tym się zapewne da wytłumaczyć przełom w stosunku liczby nauczycieli świeckich do eksjezuitów w roku 1787/1788. W tym roku nauczyciel eksjezuita, który w 1773 r. miał lat 30—35, osiągał wiek 45—50 lat i wystarczającą do emerytury „wysługę lat” (por. s. 109, 160).

Część II recenzowanej książki poświęcona jest szkołom średnim. Po omówieniu kształtowania się zasad organizacji szkolnictwa, działalności normatywnej i stanu szkolnictwa w początku lat osiemdziesiątych opisuje i analizuje środowiska szkolne, nauczycielskie i uczniowskie warunki pracy i życia. Autorka przeprowadza analizy rozwoju sieci szkolnej, grup nauczycielskich, liczby uczniów, warunków materialnych uczniów i nauczycieli, omawia programy szkolne i ich realizację, podręczniki i metody nauczania, konwikty ubogich uczniów, grupę tzw. dyrektorów, czyli potencjalnych kandydatów do seminarium nauczycielskiego. Cenna i sumienna analiza daje czytelnikowi wiele materiału do przemyśleń. Rozszerza wiedzę o obliczu kulturalnym Polaków w końcu XVIII wieku. Niezmiernie interesujące informacje o konwiktach i ich wychowankach oraz o grupie dyrektorów rozbijają anonimowość społeczności uczniowskiej i absolwenckiej, rozszerza się grupa, którą można by nazwać poprzednikiem dziewiętnastowiecznej inteligencji.

W tej części na podstawie dostępnych danych dokonuje autorka analiz frekwencji w szkołach średnich KEN w latach 1783—1792 oraz próbuje z grubsza ustalić liczbę młodzieży, która w tym czasie przeszła częściowy lub pełny kurs nauk w tych szkołach. Obliczenia mogły

być tylko szacunkowe. Wydaje się jednak, że w ostatecznym rezultacie zaniża zarówno ogólną liczbę młodzieży, która w dziesięcioleciu 1783—1793 „otarła” się o szkoły KEN, jak i tych, którzy odeszli po I—II klasie (ukończyli pierwsze 2—3 lata nauczania). Ten szczebel słusznie autorka nazwała szczeblem podstawowym szkoły średniej KEN, podczas gdy klasy III—IV określiła jako szczebel rozszerzony (s. 231).

Tabela 6 na stronie 227 zawiera dane dotyczące frekwencji szkolnej w omawianym dziesięcioleciu w szkołach narodowych i zakonnych (pijarskich, bazylikańskich i innych). W latach 1782/1783 roczna liczba uczniów oscyluje w granicach 8600 do 9900 (najniższa frekwencja w roku 1783/1784, potem systematycznie wzrasta). Gwałtowne obniżenie frekwencji i duże różnice ilościowe w latach 1788/1789 do 1791/1792 wynikają z braku danych o liczbie uczniów w szkołach pijarskich i niepełnych danych ze szkół bazylikańskich, a w roku 1791/92 także i narodowych. Brak danych nie oznacza jednak, że uczniów w tych szkołach nie było ani że musiało tam nastąpić drastyczne obniżenie frekwencji (widać to, na przykładzie szkół bazylikańskich, które liczyły ponad 1900 uczniów w roku szkolnym 1787/88; chociaż brak jest danych o ich uczniach z następnego roku szkolnego, nie znaczy to wcale o upadku szkół, skoro dwa lata następane przynoszą nawet zwiększoną frekwencję — 2180 i 2388 uczniów). Tak więc frekwencja ogólna uczniów w szkołach podporządkowanych KEN w latach 1788—1792 z całą pewnością była o parę tysięcy osób wyższa niż wynika to z podsumowania w tabeli. Oczywiście w tym wypadku mogą wchodzić w rachubę jedynie wielkości szacunkowe, ale bez większego błędu można przyjąć około 9000 uczniów rocznie (co znaczy 4300 więcej w latach 1788/1789 i 1791/1792 oraz po około 2000 więcej w pozostałych dwóch latach niż to wykazuje tabela).

Nie jest to sprawa bez znaczenia, gdyż na podstawie corocznej ogólnej frekwencji można obliczyć szacunkowo, bo

nie ma żadnych innych możliwości, liczby uczniów, opuszczających szkoły po pierwszych 2—3 latach nauki. Autorka recenzowanej książki szacuje, iż w latach 1783—1793 odeszło ze szkół średnich KEN około 13 200 osób po podstawowym szczeblu szkoły średniej, 4500 po szczeblu podstawowym rozszerzonym, około 3500 po mniej więcej pełnej szkole średniej (s. 229 i 231). Rocznie byłoby to odpowiednio 1320, 450 i 352 uczniów, czyli nieco powyżej 2100 osób opuszczających szkoły. Jednocześnie wiadomo — pisze o tym także K. Mrozowska — że ogromna większość uczniów poprzestała na pierwszych 2—3 latach nauczania. Biorąc pod uwagę około 9000 uczniów, liczba osób, które przeszły przez pierwsze lata czy też klasy szkoły KEN, musiała być znacznie wyższa niż to wynika z szacunkowych obliczeń autorki. Jeżeli nawet nie jest zaniżona liczba tych uczniów, którzy przeszli pełny kurs szkoły średniej, to przez jej szczebel podstawowy musiało przejść wiele tysięcy więcej młodzieży niż 13 200 osób rocznie, a 132 000 w ciągu 10 lat.

Znalezienie racjonalnej metody dokonywania obliczeń, nawet szacunkowych, byłoby poważnym krokiem naprzód w ocenie zasięgu szkolnictwa średniego KEN.

Mimo że do szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej uczęszczali mieszczanie, generalnie szkolnictwo KEN było szkolnictwem ubogiej i drobnej szlachty (por. 232 i n.). Badacze przyjmują, że w przeddzień wojny 1792 r. ludność Rzeczypospolitej liczyła około 10 milionów mieszkańców, a szlachta stanowiła 8—10% ogółu ludności. Jednakże po I rozbiórce Polacy stanowili 40% ogółu, a wśród ludności polskiej szlachta stanowiła aż 25%. Przeważała szlachta niezamożna: ponad 400 tysięcy było gołoty, a właściciele ziemscy tworzyli grupę około 300-tysięczną. Chociaż mieszczaństwa formalnie było 16% w stosunku do ogółu ludności, aż 2/3 mieszczaństwa to byli Żydzi, którzy — jak wiadomo — do szkół KEN nie uczęszczali (T. Lepkowski, *Polska. Narodziny nowoczesnego*

narodu 1764—1780, Warszawa 1967, s. 17, 138, 139; J. Kowecki, *U początku nowoczesnego narodu*, w: *Polska w epoce Oświecenia. Państwo, społeczeństwo. Kultura*, pod red. B. Leśnodorskiego, Warszawa 1971, s. 108, 109, 128—130). Ustalenie chociaż w przybliżeniu liczby młodzieży męskiej, na którą oddziaływała ideologia KEN poprzez sieć swoich szkół, mogłoby być ważnym wkładem w poznanie oblicza społeczeństwa polskiego w przeddzień upadku państwa polskiego.

Ostatnia część książki poświęcona jest zagadnieniom szkolnictwa parafialnego i nauczania początkowego. W stosunku do szkół parafialnych Komisja ograniczyła się do działalności programowej i instruktazowej oraz do zastrzeżenia sobie ogólnego nadzoru; bez inicjatywy w zakresie tworzenia nowych szkół oraz odpowiedzialności ekonomicznej i prawnej za szkoły już istniejące. Analiza sytuacji szkolnictwa parafialnego pozwala na uwypuklenie sprzeczności tkwiących w samym założeniu reformy, stanowiącego charakteru realizacji reformy, różnych sił i grup nacisku zaangażowanych w sprawę umowocześniania szkolnictwa polskiego i tworzenia państwowego systemu oświaty.

Tworzenie i realizowanie państwowego systemu oświaty w Polsce przez Komisję Edukacji Narodowej to dzieje szkolnictwa szlacheckiego i dla szlachty. Brak wyobraźni, doświadczeń i poczucia rzeczywistości społecznej z jednej strony oraz nowatorstwo podjętego zamierzenia z drugiej odbijały się na utopijności pierwszych projektów dotyczących szkolnictwa parafialnego (s. 256). Sytuacja prawna i społeczna chłopstwa była tak dalece inna, że utworzenie jednolitego wielostopniowego systemu szkolnego nie było w istocie możliwe. Nie było państwowych funduszy na szkoły parafialne, nie była jasna prawna i materialna sytuacja nauczyciela w szkole parafialnej, nie było też — w istocie — jasnego celu ani zakresu programów szkół parafialnych. O ile szło o szkoły średnie, to ich ideał wychowawczo-programowy i ich adres społeczny były wyraźnie określone. Warstwa

szlachecka, dla której te szkoły były przeznaczone, była traktowana nie tylko przedmiotowo, ale i podmiotowo przez twórców i realizatorów reformy. Chłopstwo i szkoły parafialne traktowane były tylko przedmiotowo.

Zwraca uwagę osobliwy stosunek władz duchownych do zagadnienia szkolnictwa parafialnego. Komisja, której prezesem był M. Poniatowski, zarazem prymas Polski, pozostawiła to szkolnictwo w ręku duchowieństwa. Jednocześnie seminaria duchowne nie zostały podporządkowane władzy Komisji, a więc szkoły parafialne pozostawały faktycznie w ręku ludzi, którzy w masie swojej przez szkoły średnie KEN nie przeszli. Komisja, której prezesem był prymas, zwracała się o przestrzeganie zaleceń w stosunku do szkół parafialnych, a jednocześnie sam Poniatowski (jako prymas) nie egzekwował od podwładnych mu duchownych wykonywania tych zaleceń. Autorka zwraca na to kilkakrotnie uwagę, tak w sprawach szkół parafialnych, jak i pokątnych (s. 273, 274).

Osobliwością dokonujących się przemian było coś, co można by nazwać „wyrastaniem” spraw oświaty ludu po-

nad czy też niezależnie od systemu stworzonego przez KEN pod sam koniec XVII w., w związku z działalnością Komisji Podporządkowanych Cywilno-Wojсковych. Można to chyba traktować jako sygnał szybkich przemian społecznych i rozwoju potrzeb państwowych, których nie wypełniała stanowa struktura szkolnictwa Komisji Edukacji Narodowej. Gdyby przyjmować ideologiczno-programową działalność KEN, nie tylko szkoły średnie i uniwersytety, ale i szkoły parafialne byłyby świetne jak na swoje czasy.

Książka K. Mrozowskiej poza warstwą informacji i ocen ogólnych o systemie i szkołach Komisji Edukacji Narodowej przynosi obraz przełamywania postaw, torowania drogi do nowoczesnego państwowego systemu szkolnego, obejmującego wszystkie warstwy społeczne, zderzeń projektów i zamiarów, opartych na najnowocześniejszej w owych czasach wiedzy o człowieku, z reakcjami środowisk społecznych o utrwalonych tradycją nawykach, poglądach, strukturach.

KALINA BARTNICKA
Warszawa

**BERNARD PIOTROWSKI: W SŁUŻBIE RASIZMU I BEZPRAWIA.
UNIwersytet Rzeszy w POZNANIU (1941—1945)
Poznań 1984 Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 174, 2 nlb.**

Nowa książka Bernarda Piotrowskiego jest jedną z tych publikacji, które nieczęsto spotyka się na naszym rynku wydawniczym. Nie mamy do tej pory syntetycznego, gruntowego i wieloaspektowego opracowania nazistowskiej instytucji akademickiej, nazwanej przez pedagogicznych i esesowskich prominentów Hitlera „uniwersytetem Rzeszy”. O jednym z nich, oficjalnie nazwanym Reichsuniversität Posen — Uniwersytet Rzeszy w Poznaniu, mamy jak dotąd tak w polskiej, jak obcej historiografii jedynie prace zarysowe, bardzo krótkie i nad wyraz ogólne. Dopiero monografia

B. Piotrowskiego o hitlerowskiej — mówiąc językiem Autora — „pseudouczelni” w Poznaniu ukazuje wieloraki obraz jej działalności i funkcjonowania i to na „szerokim tle nazistowskiej polityki w stosunku do nauki”.

Monografię B. Piotrowskiego charakteryzuje precyzyjnie wyrażona, starannie zdefiniowana aparatura pojęciowa, celowy dobór materiału egzemplifikacyjnego, właściwe proporcje materiału praktycznego i pojęciowego, sensowne proporcje między różnymi w Reichsuniversität Posen wykładanymi dziedzinami wiedzy, proporcje uwzględniające hie-

rarchię zagadnień i umożliwiające studiującym zrozumienie sprzężeń zwrotnych w procesie studiowania książki. Autor kreśli hitlerowski program przebudowy podstaw ideowych, strukturę i zakres prac niemieckich szkół wyższych, ich drapieżną agresję i rewanżizm, skrajne upolitycznienie i zmilitaryzowanie treści, żołnierski reżim i tryb zajęć dydaktycznych (s. 10, 11, 12). Realizm i konkretność stanowią ośnowę kreślonej przez Piotrowskiego nazistowskiej *Bildungsideoologie* i niemieckiej rzekomo humanistycznej uczości (s. 13). Autor daje omawianym przez siebie faktom, zjawiskom i wydarzeniom klarowną terminologię, surową i regularną strukturę. Przykładem może służyć część poświęcona omówieniu aryjskiego i rasistowskiego, w teorii i praktyce, antymarksistowskiego i antyliberalnego charakteru poznańskiego Uniwersytetu Rzeszy (s. 13), jego ekspansywnej na wschód skierowanej nauki powiązanej z nienawiścią i pogardą dla mieszkających tam „podludzi” (s. 39, 40). Cytaty ograniczone do minimum sygnalizują przede wszystkim kwestie i problemy, wokół których Autor w danej parti tekstu głównego skupia myśli i na których czytelnik być może zechce skupić swą uwagę. Przypisy preferują materiały archiwalne, zwłaszcza uniwersyteckie i Instytutu Zachodniego w Poznaniu. Trafnie podkreślił Autor te zespoły, które bezpośrednio i jednoznacznie odzwierciedlają nieludzkie oblicze nauki i kultury spod hitlerowskiej swastyki. Nie pomija obcojęzycznej literatury przedmiotowej, dotyczącej przede wszystkim problematyki rozwoju życia kulturalnego i naukowego w III Rzeszy.

Autor odsłania euroazjatyckie mrzonki rektora Carstensa, ukazuje szaleńcze, imperialistyczne projekty poznańskich geografów, ich wyobrażenia o możliwości „doskonalenia” kolonizacji Wschodu (s. 73, 76, 83, 94, 100, 130, 131). Przekonująco obrazuje maniackie relacje „uczonych polityków” i uniwersyteckich działaczy o niemieckim *Lebensraumie* — przestrzeni życiowej, i wielkogermań-

skim *Grossraumie* — wielkiej przestrzeni tworzonej przez III Rzeszę (s. 128).

Autor imponuje dużą erudycją. Przytacza fakty i wydarzenia wybiegające poza społeczność Uniwersytetu Rzeszy w Poznaniu wtedy i tylko w takiej postaci, jaka jest niezbędna dla ukazania genezy i skutków omawianego wydarzenia czy zjawiska; przykładem analiza „naukowej literatury walki” (s. 89) albo refleksje o idei germańskiej Europy (s. 103).

Monografia B. Piotrowskiego składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, wniosków, indeksu nazwisk i streszczenia w języku niemieckim. We wstępie Autor przedstawił pionierskie badania. B. Drewniaka, H. Orłowskiego i Cz. Madajczyka z dziedziny życia kulturalnego i naukowego III Rzeszy i krajów przez nią okupowanych. Wspomina o różnej wartości zachowanych w archiwach dokumentów i napomyka o ich znaczeniu opiniodawczym i wartościującym. Wstęp kończy wzmianką o milczeniu profesorów poznańskiej uczelni, którym udało się po wojnie zbiec do RFN, gdzie ze zrozumiałych względów woleli milczeć o swej niechlubnej i kolidującej z elementarnymi zasadami etyki działalności „naukowej” lat 1939—1945 (s. 8).

Rozdział I zatytułowany „Uniwersytet III Rzeszy” otwierają rozważania o narodowosocjalistycznym programie przebudowy podstaw ideowych i programowych hitlerowskich szkół wyższych, postulatach wysuwanych przez nazizm pod adresem profesury i nauki oraz misji kulturowej nowych uczelni, ich cechach i zadaniach (s. 11, 13). Ten rozdział informuje o pierwszych czyszczeniach uniwersyteckich, które objęły 1700 profesorów, a wśród nich laureatów nagrody Nobla: fizyków Einsteina i Francka i chemika Habera (s. 13). Jednocześnie Autor przypomina, że już 5 marca 1933 r. „prawie 300 niemieckich uczonych opowiedziało się za narodowosocjalistycznym wzorcem odnowy uniwersyteckiej”, a w październiku tegoż roku „grupa prawie 1000 niemieckich intelektualistów wysłała list wiernopoddańczy do führera” (s. 14). Rozdział kończy się informacją o po-

wołaniu „wzorcowych uniwersytetów Rzeszy w Pradze i Strasburgu” oraz o zamiarze powołania takich samych uczelni w Tartu (Dorpat), Kijowie i Charkowie (s. 23). Wszystkie miały dokonać „dzieła całkowitego wyniszczenia kultury i nauki ludów romańskich i słowiańskich” (s. 23).

Rozdział II zapoznaje czytelnika z genezą uniwersytetu Rzeszy w Poznaniu. Autor rozpoczyna od ukazania centralnych i lokalnych instytucji i tych ośrodków wschodnich badań (*Ostforschung*), które już w czasach Republiki Weimarskiej nie tylko rejestrowały, ale także skrupulatnie analizowały wszelkie fakty i wydarzenia polskiego życia naukowego i kulturalnego, wyciągały „wnioswi na przyszłość” z każdego przejawu naszego życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego, z każdej publikacji. Gestapo, dysponując sporządzonymi na podstawie tych materiałów i donosów V kolumny listami proskrypcyjnymi, już 11 września 1939 r., a więc w dzień po zajęciu Poznania, przystąpiło do planowego unicestwiania życia uniwersyteckiego. Rozpoczęło od aresztowań tych profesorów, którzy w latach II Rzeczypospolitej toczyli z niemieckimi intelektualistami walkę o prawdę naukową. Przeznaczono ich na rozstrzelanie, zsyłkę do obozu, na więzienie bądź na wysiedlenie. Z miejsca też pod kierownictwem SS-Sturmbannführera Hansa Streita wszczęto starania o stworzenie w Poznaniu „wzorowego uniwersytetu Rzeszy” (s. 27, 31).

Wśród zadań, które uroczyście w dniu 27 kwietnia 1941 r. otwartemu Uniwersytetowi Rzeszy w Poznaniu wyznaczili naziści, na pierwszym miejscu znalazł się obowiązek uznawania wielkogermańskich interesów III Rzeszy i jej Führera za dobro najwyższe, ścisłe wiązanie nauki z polityką i ekspansją na Wschód, na dalekie euroazjatyckie terytorium, wdrażanie młodzieży do planowej i systematycznej kolonizacji i germanizacji ziem słowiańskich, szerzenie zasady wyższości rasowej Niemców nad innymi narodami, pobudzanie nienawiści do niemieckich kultur, tłumienie tolerancji

wobec innych narodów itp. (s. 37—40). Gauleiter Greiser żądał, aby brunatny uniwersytet w Poznaniu konsekwentnie zacierał wszelkie ślady po polskim uniwersytecie i polskiej kulturze (s. 33).

Kolejny rozdział (III), noszący tytuł „Dylematy młodzieży akademickiej”, zajmuje się przede wszystkim zadaniami Narodowosocjalistycznego Związku Młodzieży, Narodowosocjalistycznego Związku Studentów oraz udziałem młodzieży studenckiej w akcji wojennej (*Kriegseinsatz*), akcji uzbrojenia (*Rüstungseinsatz*) i akcji wschodniej (*Osteinsatz*). Mówi o współzawodnictwie pracy w okresie wojny, o obronie przeciwlotniczej i przeciwpożarowej, tudzież akcji niesienia pomocy sanitarnej (s. 55). Wspomina o skrajnie nacjonalistycznych, rasistowskich i militarnych treściach nauczania oraz obowiązkowych szowinistycznych mityngach całej społeczności akademickiej. Konkluduje, że w zamierzeniach twórców uniwersytetów Rzeszy działania te powinny ukształtować w studentach m.in. takie cechy charakteru, jak „wierność, ofiarność, dzielność, zwłaszcza zaś niepomamowany duch agresywności” (s. 50).

Rozdział IV traktuje o „naukach społecznych w służbie faszystowskiego nowego porządku”. Punktem wyjścia założeń i pracy katedry, na przykład katedry do badań rasistowskich, tudzież rzekomo wyspecjalizowanych w określonej dziedzinie instytutów naukowo-badawczych, często nie mających nic wspólnego z nauką, było przeświadczenie profesury, że jej głównym obowiązkiem jest propagowanie faszystowskich treści (s. 63). Podobnie miała się rzecz z działalnością różnych fundacji związanych z uniwersytetem (s. 71, 77, 83), w tym także Ojczyźnianego Kraju Warty i Centrali Badań Wschodnich (s. 89, 94). Dociekliwie ustala Autor przyczyny, które spowodowały, że podejmowane przez instytuty, katedry oraz fundacje badania i działania dydaktyczno-naukowe nie dały oczekiwanych wyników. Zdaniem Autora, do realizacji szeroko zaprogramowanych badań brak było zarówno naukowców i nazistowskich księ-

gozbiorów, jak nowoczesnych pomocy naukowych, a także pieniędzy. Ale najistotniejsza przyczyna tkwiła w tym, „że większość zajęć, wykładów i ćwiczeń sprowadzała się do upolitycznionej gadaniny i naukowej pływaczki”, a treść i tok zajęć zawsze profilowano w ten sposób, by student musiał wynieść przekonanie o wyższości we wszystkim i pod każdym względem Niemców nad narodami słowiańskimi (s. 60). Nie sprzyjała poznańskiemu Uniwersytetowi Rzeszy „obfitość pomysłów i swoiste maniactwo organizacyjne” pracowników naukowych i jego hitlerowskich zwierzchników. Prowadziło to do produkowania różnych bezwartościowych memoriałów i elaboratów, tudzież skłaniało do tworzenia niezliczonych katedr, instytutów i tzw. wspólnot pracy. Na dobitkę prace uczonych brunatnego uniwersytetu Rzeszy grzeszyły uniformizmem koncepcji naukowych i intelektualnym ubóstwem. W rezultacie, konkluduje słusznie Autor, „zbierano co najwyżej naukową informację, interesowano się mechanizmami płytkiej i tendencyjnej propagandy, lecz mało kto myślał o rzeczowych badaniach naukowych” (s. 113).

Po sforsowaniu istotnych słabości i braków nauki Uniwersytetu Rzeszy w Poznaniu Autor w piątym rozdziale zastanawia się nad skutkami, jakie wynikły z wprężenia nauki w służbę potrzeb hitlerowskiej Rzeszy. Podobnie jak poprzednie rozdziały, tak i ten ostatni obfituje w materiał faktograficzny, dotyczy najróżniejszych kwestii występujących w hitlerowskiej gospodarce, a także w hitlerowskim prawie i medycynie. Z mocą podkreśla, że w poznańskim Uniwersytecie Rzeszy również w

dyscyplinach ekonomicznych skrupulatnie krzewiono obowiązującą w III Rzeszy „zasadę zbiorowej odpowiedzialności” (*Totalitätenanspruch*), wodzostwa (*Führerprinzip*) i totalizmu organizacyjnego (*Gleichschaltung*) (s. 144).

Snute w ostatnim rozdziale rozważania doc. B. Piotrowski zamyka kilkoma wnioskami. Mówią one, że głównym zadaniem Wydziału Ekonomicznego, Instytutu Geografii oraz niektórych wydzielonych instytutów Wydziału Rolnego UR w Poznaniu było przyczynić się do jak najszybszego „zintegrowania terenów Wielkopolski z pozostałymi obszarami Rzeszy w jeden organizm ekonomiczny i komunikacyjny”, a zachodnie ziemie Polski szybko przekształcić w germańsko-niemiecki obszar kulturowy” (s. 158). Inny wniosek przypomina, że wszelkie zajęcia dydaktyczne i program badań naukowych na Wydziale Prawa powinny być „przystosowane do umocnienia hitlerowskiej maszyny administracyjnej” (s. 158).

Podkreśla się, że prowadzone w Poznaniu badania, „głównie z nauk społecznych i medyczo-biologicznych, miały naukowo „uzasadniać” i usprawiedliwiać hitlerowską politykę biologicznego likwidowania i niszczenia dorobku kulturalnego narodu polskiego i społeczeństw Związku Radzieckiego (s. 161).

Książka Bernarda Piotrowskiego jest, mówiąc słowami Autora, świadectwem „do jakich granic zwyrodnienia i zakłamania doszła nauka, kiedy podporządkowana została zbrodniczej idei fałszywostw III Rzeszy” (s. 162).

TERESA WRÓBLEWSKA
Toruń

WŁADYSŁAW DROBNY: WALKA BEZ OREŻA.
POLSKIE OBOZY UNIWERSYTECKIE DLA INTERNOWANYCH
W SZWAJCARII W LATACH 1940—1946
Warszawa, Poznań 1985 PWN, ss. 372

Okres II wojny światowej pozostaje nadal przedmiotem żywych zainteresowań historyków, chociaż od jej zakończenia minęło już 40 lat. Mimo dość po-

ważnej literatury traktującej o wojnie i okupacji wiele ważnych problemów czeka na opracowanie. Dotyczy to głównie takich zagadnień, jak walka cywil-

na, a szczególnie zaś walka o kulturę, oświatę i szkolnictwo. Stosunkowo najlepiej opracowane jest tajne szkolnictwo wszystkich szczebli, bowiem odnotować tu można kilka opracowań o charakterze monograficznym oraz co najmniej kilkanaście opracowań regionalnych. Tą problematyką obok tak prężnych ośrodków naukowych, jak warszawski, krakowski czy poznański, zainteresowało się samo środowisko nauczycielskie, dla którego podziemna oświata stała się wyjątkowo chlubną kartą jego dziejów. Szczególne osiągnięcia w tej dziedzinie odnotowały centralna i terenowe komisje historyczne ZNP.

Tajne szkolnictwo w okupowanym kraju było wprawdzie najważniejszą, ale nie jedyną formą walki o świadomość narodową. Na opracowanie czekają także problemy, jak działalność oświatowa wśród dorosłych, szczególnie ludności wiejskiej, inspirowana głównie przez ruch ludowy, jawne szkolnictwo podstawowe i zawodowe oraz szkolnictwo i oświata dla dzieci, młodzieży i dorosłych prowadzone poza granicami kraju. Zawierucha wojenna wypędziła z kraju nie tylko żołnierzy, ale również dzieci i młodzież. Dla wygnańców polskich organizowano zarówno opiekę materialną, jak też wychowawczą i dydaktyczną. Szkoły polskie organizowano na Węgrzech, w Rumunii, ZSRR, Francji, a nawet na Bliskim i Dalekim Wschodzie, w Afryce i Australii. Temat to ogromny, ale i niezwykle trudny ze względu na rozproszenie akt po całym świecie. Opracowanie całościowe możliwe będzie dopiero po ukazaniu się prac przyczynkarskich i monograficznych.

Jedną z takich prac właśnie pojawiła się na rynku księgarskim. Jest nią książka Władysława Drobego, *Walka bez oręża. Polskie obozy uniwersyteckie dla internowanych w Szwajcarii w latach 1940—1946*. Tematem podstawowym pracy jest organizacja i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego dla polskich żołnierzy, a ściślej dla Drugiej Dywizji Strzelców Pieszych, internowanych w Szwajcarii po upadku Francji.

Zaznaczyć należy na wstępie, że książka Drobego nie jest pierwszym opracowaniem tego problemu. Sam autor omawianej pracy opublikował ponad 10 artykułów i rozpraw oraz jedną książkę na temat szkolnictwa średniego polskiego w Szwajcarii w latach wojny. Szczególnie cenną pozycją jest wydana w 1976 r. książka Adama Vetulaniego *Poza płomieniami wojny. Internowani w Szwajcarii 1940—1945*. Książka ma wprawdzie charakter wspomnieniowy, ale po pierwsze pisana jest przez wybitnego profesora prawa UJ, po drugie zaś jej autor należał do bezpośrednich organizatorów obozów uniwersyteckich, będąc jednocześnie doradcą w tej kwestii dowódcy internowanej 2 Dywizji Strzelców Pieszych gen. Bronisława Prugar-Ketlinga. Tak więc kompetencja autora: *Poza płomieniem wojny*, nie budzi najmniejszej wątpliwości. Prof. Vetulani niestety już nie żyje.

Kim zatem jest Autor najnowszego opracowania i czym różni się *Walka bez oręża* W. Drobego, od książki Vetulaniego. Otóż Władysław Drobny był również bezpośrednim uczestnikiem opisywanych przez siebie wydarzeń. W latach 1940—1944 pełnił funkcję dyrektora polskiego liceum w Szwajcarii. W ostatnim roku wojny pracował w sztabie dywizji jako referent do spraw szkolnych. Był zatem nie tylko uczestnikiem, ale również organizatorem szkolnictwa dla internowanych żołnierzy polskich.

Walka bez oręża Władysława Drobego, chociaż pisana przez bezpośredniego świadka, nie ma charakteru wspomnieniowego. Jest dziełem znamionującym podstawowe cechy naukowej monografii. Najważniejszą, jak się wydaje, zalecą jest jej źródłowy charakter. Wszystkie ważniejsze wydarzenia i fakty są udokumentowane z podziwu godną skrupulatnością. Często ta przesadna dbałość autora o naukowy charakter dzieła staje się dla czytelnika nawet nużąca. Więcej opisów wydarzeń z życia codziennego — smutnych czy wesołych — uczyniłoby książkę bardziej atrakcyjną. Wśród internowanych była przecież ogromna grupa ludzi młodych, a przy

tym błyskotliwych, dowcipnych, pomysłów.

Drugą ważną zaletą omawianej pracy są opinie i sądy prezentowane przez autora w sposób niezwykle wyważony. Między innymi chodzi tu o tak ważne sprawy, jak stosunek władz szwajcarskich do żołnierzy polskich, problem rządu polskiego w Londynie, niezwykle złożone zagadnienie powrotu do kraju czy pozostania za granicą po wyzwoleniu.

Trzecią zaletą książki Drobneho jest próba pokazania powojennych losów byłych żołnierzy studentów i dyplomantów, co w sposób niezwykle plastyczny urealnienia wysiłek zarówno profesorów, jak i studentów. Należy jedynie żałować, że Autorowi udało się odnaleźć tylko nielicznych.

Jak już wspomniano, książka Władysława Drobneho pretenduje do pełnej monografii szkolnictwa wyższego zorganizowanych dla internowanych żołnierzy polskich w Szwajcarii. Składa się ze wstępu, ośmiu rozdziałów w układzie problemowym, zakończenia, czterech aneksów zawierających wykazy podchorążych, wykazy dyplomantów, wykazy wykładowców szwajcarskich i polskich oraz wykaz byłych internowanych, którzy po powrocie do kraju podjęli pracę naukową na wyższych uczelniach.

We wstępie autor wyjaśnia historię i zasięg internowania, poddaje ocenie dotychczasową literaturę przedmiotu i źródła archiwalne polskie i szwajcarskie. Następnie wyjaśnia, że celem jego pracy jest przedstawienie trzech głównych kierunków działalności internowanych: szkolenie wojskowe, kształcenie kadr dla gospodarki w wyzwolonej Polsce oraz organizacja i formy pracy fizycznej żołnierzy na rzecz gospodarki szwajcarskiej. Wyjaśnić należy, że te trzy kierunki działalności nie zostały potraktowane równomiernie, bowiem główną uwagę skupił Autor na kształceniu wyższym, co zresztą zgodne jest z tytułem książki.

Układ treści omawianej pracy ma charakter problemowy, z tym jednak, że treść poszczególnych rozdziałów wyraź-

nie dzieli książkę na dwie części. Otóż rozdziały od pierwszego do szóstego i ósmy traktują o sprawach ogólnych, jak organizacja wojskowa obozów uniwersyteckich, zabiegi o podstawy prawne studiów, szkolenie wojskowe, praca studentów na rzecz gospodarki szwajcarskiej, organizacja toku studiów oraz działalność społeczna, artystyczna, oświatowa i sportowa, o której traktuje rozdział ósmy — ostatni. Treść tych rozdziałów jest względnie jednorodna, dotyczy bowiem wszystkich obozów studenckich.

Od tak przyjętej konwencji odbiega wyraźnie rozdział siódmy: Struktura studiów, obsada personalna, wyniki pracy. Tematyka tego rozdziału jest w wielu przypadkach ta sama co i w pozostałych, z tym jednak że dotyczy już kolejno obozów uniwersyteckich we Fryburgu, Herisau i Winterthur. Dla całej książki rozdział ten ma charakter wiodący. Autor szczegółowo omawia takie problemy, jak inauguracja, struktura studiów, szwajcarskie władze naukowe, polskie władze uczelniane, polskie siły pomocnicze, praca naukowa, wyniki studiów, praktyki zawodowe, życie społeczne i działalność kulturalna, likwidacja obozu, praca absolwentów w PRL i inne. Przy omawianiu obozu w Winterthur charakteryzuje pracę 10 wydziałów. Omawiany rozdział jest objętościowo największy, liczy około 120 stron.

Taka struktura pracy może budzić pewne zastrzeżenia, bowiem do wielu problemów musiał Autor powracać w różnych miejscach książki. Mankamentów nie wynika jednak z wadliwej konstrukcji logicznej pracy, ale niejako z konieczności. Wiele spraw dotyczących statusu internowania czy organizacji studiów miało charakter typowy i należało je omówić odnośnie do wszystkich internowanych. Wiele innych zaś dotyczyło tylko poszczególnych obozów czy wydziałów, bowiem różnice między nimi były znaczne.

Książka Władysława Drobneho jest niezwykle ważnym wkładem do historii dziejów polskiego szkolnictwa

i oświaty w okresie drugiej wojny światowej. Drobnie mankamenty, na które zwraca uwagę sam Autor, w niczym nie umniejszają jej wartości merytorycznej i moralnej. Tę ostatnią należy podkreślić ze szczególną mocą. Dewaluując się nieco hasło: „Polak potrafi”, po przeczytaniu tej książki nabiera właściwego znaczenia. Godna postawa około 12 tysięcy internowanych żołnierzy polskich w zorganizowanym społeczeństwie szwajcarskim, mądrość, patriotyzm i niezwykła wprost operatywność takich ludzi, jak dowódca dywizji gen. Bronisław Prugar-Ketling, prof. Adam Vetulani, autor omawianej książki i wielu innych, dały wprost niewiarygodne rezultaty: likwidację analfabetyzmu, ukończenie szkoły podstawowej III stopnia przez 544 i kursów zawodowych przez 1420 żołnierzy, 88 świadectw tzw. małej

i 185 dużej matury, 10 dyplomów kursu pedagogiki specjalnej i tyleż Wyższego Kursu Nauczycielskiego, 456 dyplomów uczelni wyższych różnych kierunków studiów, 123 dyplomy doktorskie i 2 habilitacyjne. Gdy się weźmie pod uwagę fakt, że władze szwajcarskie naciskane przez Niemcy hitlerowskie nie mogły zbyt jawnie angażować się do pomocy dla internowanych żołnierzy polskich, to przedstawione wyżej rezultaty budzą zdumienie i podziw. Należy żałować, że ta mądra i patriotyczna książka trafi do rąk tylko nielicznych czytelników, bowiem na jej rozpowszechnianie nie pozwolił bardzo niski nakład — 1000 egzemplarzy — i bardzo wysoka cena — 450 zł.

JÓZEF KRASUSKI
Kielce

TERESA WRÓBLEWSKA: UNIWERSYTETY RZESZY
W POZNANIU, PRADZE I STRASBURGU
JAKO MODEL HITLEROWSKIEJ SZKOŁY WYŻSZEJ
NA TERYTORIACH OKUPOWANYCH
Toruń 1984, ss. 224

Problematyka polityki oświatowej i naukowo-kulturalnej hitlerowskich Niemiec na ziemiach polskich „wcielonych” do Rzeszy i w innych krajach okupowanych stanowi ciągle przedmiot wnikliwych badań historyków dziejów najnowszych, w tym także historyków oświaty i wychowania. Najwięcej uwagi w polskiej historiografii poświęcono szkolnictwu tajnemu i jawnemu w okresie okupacji hitlerowskiej¹, podziemnej działalności wyższych uczelni na terenach okupowanych², martyro-

logii krakowskiego środowiska akademickiego³, zagadnieniom faszystów i jego stosunku do kultury⁴ oraz działającemu w okupowanym Poznaniu „wzorcowemu”, typowo narodowosocjalistycznemu Uniwersytetowi Rzeszy (Reichsuniversität)⁵. W obcej literaturze są również prace dotyczące losów dwóch pozostałych nowych uniwersytetów nie-

czyńska, Warszawa 1984; H. Batorski, *L'Allemagne hitlerienne et l'Université Jagellone* („Sonderaktion Krakau”, 1939), „La Pologne et les Affaires Occidentales”, 1978, nr 1.

³ S. Gawęda, *Uniwersytet Jagielloński w okresie okupacji hitlerowskiej 1939—1945*, Kraków 1979.

⁴ Cz. Madajczyk, *Kultura europejska a faszyzm. Szkice*, Warszawa 1979.

⁵ Całościowy obraz początków rozbudowy, struktury organizacyjnej, działalności naukowej i polityczno-propagandowej, składu osobowego profesorów i studentów przynosi najświeższa praca B. Piotrowskiego, *W służbie rasizmu i bezprawia. „Uniwersytet Rzeszy” w Poznaniu (1941—1945)*, Poznań 1984.

¹ J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939—1945*, wyd. 2, Warszawa 1977; E. C. Król, *Polityka hitlerowska wobec szkolnictwa polskiego na terenie Generalnej Guberni (1939—1945)*, Warszawa 1979.

² *Universities during World War II. Materials of the International Symposium held at the Jagiellonian University on the 40 Anniversary of „Sonderaktion Krakau”*. Cracow, October 22—24, 1979. Edited by J. Buszko and I. Pa-

mieckich, a mianowicie o Pradze pisał m.in. J. Havranek, a o Strasburgu E. Anrich, K. Schmitt, T. Wróblewska i inni. Dotychczasowe opracowania nie obejmują problemu „modelu” faszystowskiej wyższej uczelni, nawet problematykę poszczególnych uniwersytetów przedstawiają w sposób niepełny i nie wyczerpują bazy źródłowej. Brak było więc dotąd obszernej, w pełni naukowej monografii, która ukazywałaby z jednej strony hitlerowski model szkoły wyższej, z drugiej zaś udział nauki niemieckiej i jej instytucji w realizacji zbrodniczych celów III Rzeszy.

Próbie wypełnienia tej luki stanowi omawiana praca, której zakres tematyczny obejmuje „powstanie, cele i rolę uniwersytetów Rzeszy w Poznaniu, Pradze i Strasburgu oraz ich funkcje założone i realizowane w latach 1939—1944/45” (s. 7). Praca T. Wróblewskiej pogłębia naszą wiedzę o hitleryzmie i jego funkcjonowaniu, w tym zwłaszcza o pozyskiwaniu przez dygnitarzy III Rzeszy określonych grup inteligencji. Utworzone przez władze hitlerowskie uniwersytety w Poznaniu, Pradze i Strasburgu powstały bądź na ziemiach wcielonych do Rzeszy, bądź jej podległych administracyjnie (Praga), z czego wynikały funkcje polityczne, społeczne, germanizacyjne, wychowawcze i naukowo-badawcze. Uniwersytety Rzeszy, utworzone wraz z przyłączeniem wspomnianych ziem do Rzeszy, miały działać długofalowo, ale klęska Niemiec i utrata zagrabionych ziem zadecydowały, że okres ich działalności był jak na wyższe uczelnie wyjątkowo krótki, stąd raczej można mówić o „tworzeniu „modelu” narodowosocjalistycznego uniwersytetu ziem okupowanych i o zamierzeniach niż o ich realizacji.

Autorka podejmując tak ambitne i pionierskie zadanie badawcze, ważne z naukowego i społecznego punktu widzenia, zdawała sobie sprawę z trudności materiałowych, przede wszystkim skąpej ilości materiałów archiwalnych polskich, czeskich jak i niemieckich, w dodatku rozproszonych niemal po całej Europie, oraz niewiarygodności akt hitle-

rowskiej administracji okupacyjnej, w tym również uniwersyteckiej. Chcąc określić zakres, poziom i stopień realizacji zadań wyznaczonych uniwersytetom Rzeszy przez władze narodowosocjalistyczne, autorka przeprowadziła bardzo skrupulatne i obszerne badania w kraju i za granicą.

Kwerenda źródłowa nad podjętym tematem prowadzona za granicą koncentrowała się głównie na zasobach Bundesarchiv Koblenz. Autorka sięgnęła tu do trudno dostępnych, dotychczas przez historyków nie zbadanych materiałów, ujętych w inwentarzu archiwalnym pt. „Höhere Schule” z lat 1920—1924. Wykorzystane zostały zbiory archiwalne Centralnego Archiwum Państwowego w Poczdamie — Deutsches Zentrales Staatsarchiv Potsdam — oraz materiały źródłowe przechowywane w Štátní knihovna Česká socialistické Republiky Klementinum w Pradze i Bibliothèque Nationale et Universitaire — sekcja w Strasburgu. Autorka badała również akta Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce, Archiwum Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Centralnego Archiwum KC PZPR w Warszawie, Archiwum Instytutu Zachodniego w Poznaniu, wojewódzkich archiwów państwowych w Bydgoszczy, Gdańsku, Łodzi i Poznaniu.

Poważnym uzupełnieniem materiałów archiwalnych są źródła drukowane, broszury, czasopisma oraz wspomnienia — około 70 pozycji, odnoszące się pośrednio lub bezpośrednio do tematu pracy. Tak szeroka i sumiennie wykorzystana baza źródłowa oraz obfita literatura przedmiotu pozwoliły autorce ukazać interesujący ją problem w ujęciu wielopłaszczyznowym, na ogólnym tle nazistowskiej polityki narodowościowej, społecznej, gospodarczej, naukowej i kulturalno-oświatowej.

Książka Teresy Wróblewskiej jest dobrze przemyślana pod względem konstrukcyjnym. Struktura wewnętrzna pracy ma układ problemowy. Podział na rozdziały jest bardzo czytelny i nie budzi zastrzeżeń. Cała praca składa się ze

wstępu, czterech rozdziałów i zakończenia. Poza tym książka zawiera wykaz bibliografii oraz streszczenia w języku niemieckim i angielskim. Brak natomiast indeksów, co wiąże się zapewne z objętością książki, ściśle limitowaną przez wydawcę.

Wstęp zawiera instruktywne uwagi na temat celu pracy, zamierzonego zakresu, podstawy źródłowej, stanu dotychczasowej wiedzy w tej dziedzinie itd. Warto podkreślić, że cele zasygnalizowane we wstępie są dość konsekwentnie realizowane w rozdziałach obejmujących problematykę powstania i funkcjonowania wszystkich trzech uniwersytetów Rzeszy.

Rozdział pierwszy zatytułowany „Polityka naukowa i oświatowa hitlerowskich Niemiec” poświęcony jest ogólnym założeniom ideologicznym i głównym zasadom polityki Hitlera i NSDAP w dziedzinie nauki i oświaty. Autorka wyjaśnia tu genezę, jak również teoretyczne i praktyczne założenia polityki hitlerowskiej w zakresie nauki i edukacji, ustalone przez Hitlera, kierownictwo partii i czołowych pedagogów nazistowskich. Słusznie uwypuklone zostały tradycje nacjonalistyczno-szowinistyczne, sięgające czasów II Rzeszy Niemieckiej (1871—1918) i dążności faszystujące wśród znacznej części inteligencji niemieckiej i studentów w okresie Republiki Weimarskiej. Hitlerowski punkt widzenia oświaty i nauki oraz polityki edukacyjnej podzielał przede wszystkim Alfred Rosenberg, naczelny ideolog nazizmu. Jego pseudonaukę o wychowaniu kontynuował dr Wilhelm Frick, minister spraw wewnętrznych który był odpowiedzialny za niektóre ustawy rasowe III Rzeszy. Narodowosocjalistyczna polityka edukacyjna ogarnęła całe szkolnictwo niemieckie, w tym szkoły wyższe. W celu uniezależnienia się od starej kadry nauczycieli akademickich kierownictwo NSDAP podjęło myśl stworzenia nowych szkół wyższych. Utworzone wówczas tzw. Ordensburgi, swego rodzaju partyjno-SS-owskie szkoły wyższe, były przedwzięciem modelu uniwersytetu „tradycyjnego” i to nawet z jego wszy-

stkimi nazistowskimi modyfikacjami. Pośrodku między „tradycyjnym” a „ordensburskim” typem szkoły wyższej znalazł się model „uniwersytetu Rzeszy”.

Rozdział drugi pt. „Narodowosocjalistyczna polityka uniwersytecka na obszarach okupowanych” ukazuje na tle ogólnych założeń polityki okupanta na tych terenach początki i zadania hitlerowskich uniwersytetów Rzeszy. Trafnie i wyczerpująco przedstawia koncepcje kulturalnego zniemczenia ziem wcielonych i ich rolę jako „bastionów” wypadowych dla dalszej ekspansji. W realizacji tych koncepcji ważne miejsce zajmowały „uniwersytety Rzeszy”, usytuowane na krańcach „tysiącletniej Rzeszy, a więc w Poznaniu — mieście położonym najbardziej na wschód tzw. ziem przyłączonych do hitlerowskich Niemiec, w Pradze — mieście wysuniętym daleko na południowych obrzeżach państwa niemieckiego, i Strasburgu — stanowiącym najbardziej „zachodni bastion III Rzeszy”. Nie pominęła autorka także organizatorów wspomnianych uniwersytetów, zwłaszcza Artura Greisera, Hansa Streita i Petera Johannes Carstensa w Poznaniu, Reinharda Heydricha i Karla Hermann Franka w Pradze oraz Roberta Wagnera, Ernsta Anricha, Richarda Scherbergera i Rudolfa Schwandera w Strasburgu. Uzupełniają ten rozdział uwagi dotyczące struktury organizacyjnej poszczególnych uniwersytetów oraz ich funkcji ideologicznych, dydaktycznych, wychowawczych i propagandowo-politycznych.

W rozdziale trzecim „Kadra i działalność naukowa uniwersytetów Rzeszy” przedstawiono kryteria doboru pracowników naukowo-dydaktycznych, ich skład i charakterystykę, sposób interpretacji nauki przez uczonych niemieckich, w tym zwłaszcza profesorów uniwersytetów Rzeszy, nazyfikację głównych kierunków badań naukowych, prace doktorskie i habilitacyjne, publikacje popularnonaukowe i inne formy działalności popularyzatorskiej. Rozwój kadr naukowo-dydaktycznych w uniwersytetach Rzeszy był powolny, a ukazują to konkretne dane o jej liczebności, ujęte

w zestawieniach tabelarycznych odnośnie do wszystkich trzech pałcówek. W sposób syntetyczno-porównawczy i w miarę pełny omówiła autorka formalną i praktyczną stronę przebiegu przewodów doktorskich i habilitacyjnych, dane statystyczne dotyczące stopni naukowych w poszczególnych uniwersytetach Rzeszy oraz tematykę niektórych prac. Przy omawianiu działalności naukowej na wydziałach i w placówkach naukowych autorka dokonała wnikliwej analizy treści zawartych w dyscyplinach uprawianych przez poszczególnych uczonych. W podsumowaniu działalności naukowo-badawczej uniwersytetów Rzeszy słusznie podkreślono, że poszczególne gałęzie wiedzy spełniały wyraźnie rolę służebną, pragmatyczną w stosunku do potrzeb gospodarki wojennej, ideologii, propagandy i polityki totalitarnego państwa niemieckiego.

Wreszcie w rozdziale czwartym, traktującym o działalności dydaktycznej i wychowawczej uniwersytetów Rzeszy, dokonano analizy ogólnych założeń hitlerowskiej rekrutacji na studia i ich realizację i analizy składu studentów uniwersytetów Rzeszy oraz omówiono organizację roku akademickiego, główne kierunki kształcenia, zadania i formy zajęć dydaktyczno-wychowawczych, a także działalność organizacji studenckich. Skomplikowany proceder przyjęty na studia, zwłaszcza na ziemiach okupowanych, który za podstawę przyjął kryteria ideowo-polityczne i światopoglądowe, pozbawiał prawa do studiów wyż-

szych niektóre grupy młodzieży. Rozważania autorki oparte zostały na danych statystycznych odnoszących się do wszystkich trzech uniwersytetów Rzeszy w kolejnych latach ich działalności, z rozbiciem na wydziały. Na kształtowanie osobowości studenta wpływały różne organizacje, które w swoich programach miały hasła samorządności i samowychowania, ale w rzeczywistości zasady te miały charakter demagogiczny i propagandowy. Głównym celem nazistowskich organizacji studenckich było urabianie młodzieży w duchu narodowosocjalistycznego światopoglądu i niemieckiego fanatyzmu nacjonalistycznego.

Problematyka poszczególnych rozdziałów jest więc bardzo bogata i dzięki temu uniwersytety Rzeszy, które realizowały podobne zadania polityczne i wszystkie organizowane były według tego samego modelu ideologicznego zarysowały się niezwykle wyraziście. Książka T. Wróblewskiej posiada niewątpliwie wartości merytoryczne i metodologiczne, wzbogaca w sposób istotny naszą wiedzę o hitleryzmie jako ruchu politycznym, o III Rzeszy i terytoriach okupowanych, na których utworzono uniwersytety Rzeszy. Na podkreślenie zasługuje także wysoki poziom poprawności językowej i komunikatywności narracji. Praca wzbudzi zapewne zainteresowanie licznych czytelników, zwłaszcza historyków najnowszych dziejów.

ZYGMUNT RUTA
Kraków

Z DZIEJÓW OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE Warszawa 1984 WSiP, ss.

W połowie 1984 r. ukazała się niewielka książka pt. *Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce*. Składa się ona ze wstępu, sześciu rozdziałów i indeksu nazwisk. Rozdziały pierwszy i trzeci opatrzone są wykazem literatury. Trzej

autorzy tej publikacji, mianowicie: Jądwiaga Nowak, Czesław Maziarz, Kazimierz Wojciechowski, omawiają kolejno: rozwój oświaty dorosłych w Polsce, genezę oświaty rzemieślniczej i przemysłowej, ukształtowanie się pozaszkolnych

form edukacji rolniczej, działalność Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego oraz Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Pracę zamyka rozdział ukazujący sylwetki wybitnych oświatowców.

Rozdział pierwszy autorstwa Kazimierza Wojciechowskiego ukazuje ogólny rozwój oświaty w Polsce. Poczynając od omówienia stanu kultury i szkolnictwa w XIV w. w okresie reformacji i kontrreformacji, podkreśla autor zarówno załamanie się kulturalne w XVII w., jak i podjęcie prób reformy życia oświatowego w Polsce przez powołanie Collegium Nobilium czy stworzenie Biblioteki Załuskich.

Pierwsze próby kształcenia dorosłych w Polsce podjął ksiądz Paweł Brzostowski, który „wprowadził w swych dobrach w Mereczu koło Grodna nowy porządek gospodarczy i jednocześnie szerzył oświatę także wśród dorosłych” (s. 11). W dalszej części rozdziału K. Wojciechowski wspomina ogólnikowo czasy legionowe, okres Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego. Omawiając germanizację i rusyfikację szkolnictwa przypomina postacie czołowych działaczy tego okresu, jak Józef Lompa, Karol Marcinkowski czy Karol Libelt. W czasach pozytywizmu uznaje za konieczne podkreślenie zasług ks. Piotra Sciegiennego, „syna chłopskiego rewolucyjnego demokracji” (s. 16), po czym przechodzi do prac popularyzujących wiedzę, m.in. do *Encyklopedii powszechnej* Orgelbranda. W rozdziale tym wymieniono także towarzystwa oświatowe, które całą swoją działalnością realizowały hasła kształceniowe. Były to między innymi: galicyjskie Towarzystwo Oświaty Ludowej (1867), towarzystwo „Gwiazda” (1869), Towarzystwo Szkoły Ludowej (1891). Autor wspominał także o towarzystwach oświatowych funkcjonujących na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim, zarówno robotniczych (Uniwersytet dla Wszystkich), jak i mieszczańskich (Uniwersytet Latający, Towarzystwo Oświaty Narodowej, Polska Macierz Szkolna, Warszawskie Towarzystwo Dobroczyńców).

K. Wojciechowski podkreślił znaczenie demokratycznych instytucji i działaczy oświatowych, jak Ludwik Krzywicki, Tadeusz Rechniewski czy Stanisław Michalski. Zaznaczył też rolę uniwersytetów powszechnych i ludowych, po czym wymienił organizacje zajmujące się badaniami andragogicznymi oraz działaczy: Władysława Okińskiego, Kazimierza Kornilowicza i Marię Lipską-Librachową. Dwa ostatnie podrozdziały dotyczą oświaty w konspiracji podczas drugiej wojny światowej oraz w pierwszych latach Polski Ludowej.

Omawiając losy zasłużonych działaczy autor popełnił nieścisłość pisząc, iż Józef Stemler, dyrektor Polskiej Macierzy Szkolnej, zginął w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu. Józef Stemler był rzeczywiście więźniem Oświęcimia, lecz szczęśliwie przeżył obóz, a następnie więzienie. W czasie okupacji hitlerowskiej pracował w Polskim Czerwonym Krzyżu w Warszawie, a następnie po zwolnieniu z więzienia, już po wyzwoleniu w Cechu Rzemiosł Różnych w Otwocku. Zmarł 9 września 1966 r. w Warszawie, pochowany został w Józefowie.

W powojennej pracy oświatowej autor wyróżnia trzy okresy: lata 1944—1948, gdy odbudowywano po zniszczeniach wojennych instytucje oświaty dorosłych; lata 1948—1956, które były okresem wzmoczonego budownictwa, „lecz oświata dorosłych nie dotrzymywała jej w pełni kroku z winy ówczesnych polityków oświatowych” (s. 37—38); wreszcie okres trzeci od 1957 r., w którym oświata miała ścisły związek z życiem społecznym, gospodarczym i kulturalnym kraju. Rozdział pierwszy kończy wykaz teoretycznego dorobku w dziedzinie andragogiki.

Rozdział drugi autorstwa Jadwigi Nowak jest próbą przedstawienia dziejów oświaty dorosłych w rzemiośle i przemyśle. We wstępnej części autorka sprecyzowała pojęcie „termin”, powołując się na definicje prof. Józefa Chałasińskiego. Genezę zawodową oświaty dorosłych w Polsce upatruje w czasach Komisji Edukacji Narodowej. Jednak

projekty szkół zawodowych w Polsce urzeczywistniły się dopiero w czasach Królestwa Kongresowego, kiedy to 9 lutego 1817 r. otwarto w Warszawie pierwszą niedzielną szkołę dla rzemieślników. Autorka omawia rozwój szkół kształcących we wszystkich zaborach. Bazą materiałową przy omawianiu spraw oświaty rzemieślniczej jest publikacja prof. Józefa Miąso *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815—1915*. Powołując się na nią autorka podaje, iż w latach 1817—1826 założono 14 szkół rzemieślniczo-niedzielnich.

Dalsze części rozprawy traktują o oświacie zawodowej w okresie międzywojennym i w czasach Polski Ludowej. Okres międzywojenny autorka przedstawiła w ciemnych barwach. Niewiele można się dowiedzieć o kształceniu dorosłych w latach 1918—1939. Wprawdzie wspomniała o działalności samorządów terytorialnych, partii i organizacji społecznych w tej dziedzinie, ale są to stwierdzenia zbyt ogólnikowe, nie poparte żadnymi faktami.

Oświata dorosłych pierwszych lat Polski Ludowej omówiona została od strony organizacyjno-prawnej i statystycznej (Kongres Rzemiosła w Bydgoszczy z 1946 r., statut izb rzemieślniczych z 1969 r.).

Rozdział kończy wyodrębnienie trzech koncepcji kształcenia w rzemiośle i przemyśle: pierwsza to kształcenie w terminie, druga to koncepcja paternalistyczna i trzecia współczesna koncepcja „oświaty w przemyśle związana z pracą edukacyjną socjalistycznych zakładów”, która „nie jest jeszcze dojrzała” (s. 63).

Rozdział trzeci „Z dziejów pozaszkolnej oświaty rolniczej” pióra Czesława Maziarza jest — moim zdaniem — najlepszym, najbardziej czytelnym, klarownym i logicznie skonstruowanym fragmentem całej pracy. Autor, precyzując pojęcie pozaszkolnej oświaty rolniczej, ukazał sferę działań oświatowych człowieka na tle ogólnych przemian ekonomiczno-społecznych. Charakteryzując okres międzywojenny Cz. Maziarz słusznie zauważył, iż pozaszkolna oświata rol-

nicza była czymś więcej niż popularyzacją wiedzy. Była szkołą wychowania społeczeństwa, a zarazem impulsem postępu gospodarczego. Autor uwzględnił poczynania w tym zakresie różnych ideowo organizacji; poczynawszy od Katolickich Związków Młodzieży Męskiej i Żeńskiej, przez Centralny Związek Młodej Wsi, Związek Strzelecki, aż do Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici”. Wspomniał zarówno o wybitnej organizatorce szkolnictwa rolniczego Jadwidze Dziubińskiej, jak i o Józefie Mikułowskim-Pomorskim, twórcy Korespondencyjnych Kursów Rolniczych im. Stanisława Staszica. Autor słusznie podkreślił, iż rozwój różnych form oświaty rolniczej nastąpił między innymi dzięki zrzeszeniom społecznym, organizacjom rolniczym, spółdzielności.

W Polsce Ludowej nie tylko kształcono rolników poprzez przekazywanie im wiedzy, ale — co autor wymienił jako funkcję właściwą — występowało „szeroko pojęte doskonalenie kwalifikacji zawodowych i ogólnych pracowników rolnictwa w trakcie wykonywania zawodu na podbudowie określonego wykształcenia zdobytego w młodości” (s. 70).

Rozdział ten kończy prezentacja form pracy oświatowej w kształceniu rolniczym.

W rozdziale następnym, czwartym, Kazimierz Wojciechowski przedstawił pracę kulturalno-oświatową Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, słusznie upartując jego rodowód w postępowej myśli socjalistycznej reprezentowanej przez Ludwika Krzywickiego oraz Tadeusza Rechniewskiego, proletariatchyka, a zarazem oświatowca. Powstanie TUR w 1923 r. było konsekwencją ambicji oświatowych robotników, ambicji rozbudzonych w toku pracy uświadamiającej, nielegalnej, wreszcie ambicji, które przyoblały realny kształt w postaci Uniwersytetu dla Wszystkich czy Uniwersytetu Ludowego, działającego w latach 1915—1924 w Warszawie przy ul. Oboźnej. Celem TUR było nie tylko nauczanie, ale także „ukształtowanie nowego człowieka za

pomocą wiedzy, sztuki, krajoznawstwa, sportu i kultury moralnej" (s. 86). Wykłady i odczyty TUR, organizowane w całym kraju, miały charakter ideologiczny, poruszano w nich bowiem zagadnienia z zakresu nauk społecznych i politycznych.

Niewątpliwym sukcesem towarzystwa była inicjatywa utworzenia, a następnie poparcie dla działalności nowego teatru warszawskiego Ateneum.

Działalność TUR wspierała praca oświatowa i kulturalna. Dobrze zasłużyło się towarzystwo w pierwszych latach Polski Ludowej, aktywnie uczestnicząc w ogólnonarodowej pracy oświatowej, którą podjęło społeczeństwo tuż po zakończeniu działań wojennych. Organizowano sieć szkół średnich, uniwersytety powszechne, kursy repolonizacyjne. W 1949 r. po fuzji TUR z Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych i Instytutem Kulturalno-Oświatowym organizacja uległa likwidacji. Poświęcenie TUR-owi całego rozdziału świadczy, jak żywe i mocne są wspomnienia działalności oświatowej towarzystwa, którego autor był czołowym działaczem.

Rozdział piąty traktuje o Towarzystwie Wiedzy Powszechnej. Sięgając do genezy TWP, Kazimierz Wojciechowski z rozgoryczeniem krytykuje pierwsze biurokratyczne decyzje, unicestwiający dorobek i doświadczenie oświatowców przedwojennych. W ślad za decyzjami likwidującymi Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych i Robotniczych powołano do życia w 1950 r. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej. Rozdział ten należy do tzw. rozliczeniowych. Autor pyta: czy nowa instytucja stanęła na wysokości zadania i zrealizowała cel wyrażający się w wytworzeniu nowego ruchu umysłowego, pobudzającego rozwój oświaty dorosłych? K. Wojciechowski zarzuca TWP, iż w statucie instytucji nie ma mowy o „wychowaniu pełnego człowieka”, podkreśla się natomiast potrzebę upowszechniania wiedzy. Krytyka TWP dotyczy także spraw personalnych i braku inicjatywy zarządu w wysuwaniu celów naczelných.

Po przewrocie październikowym TWP nadal upowszechniało wiedzę w uniwersytetach powszechnych. Ale i to nie satysfakcjonuje autora, gdyż zarzuca on brak doskonalenia kadr oświatowych, niedoskonałość pomocy i podręczników z zakresu kształcenia dorosłych, niezbędnych w pracy oświatowej. W konkluzji stwierdza, iż TWP powinno się zmodernizować, aby osiągnąć cele statutowe.

Pracę kończy rozdział szósty, w którym ukazane zostały sylwetki wybitnych oświatowców: ks. Pawła Ksawerego Brzostowskiego, Tytusa Adama Działyńskiego, Mieczysława Brzezińskiego, Jadwigi Dziubińskiej, Ireny Kosmowskiej, Władysławy Weychert-Szymanowskiej, Stanisława Michalskiego, Ludwika Krzywickiego, Kazimierza Korniłowicza, Ignacego Solarza, Kazimierza Czaplńskiego, Natalii Gąsiorowskiej, Antoniego Konewki. Każdy biogram zawiera podstawowe wiadomości o działalności poszczególnych osób.

W epilogu autor przedstawia także twórców teorii oświaty dorosłych: Ludwika Krzywickiego, Helenę Radlińską, Andrzeja Niesiołowskiego i Franciszka Urbańczyka.

Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce jest publikacją ujmującą kształcenie szeroko, aczkolwiek bardzo ogólnikowo.

Myśl przewodnią książki najlepiej uwypuklił Czesław Maziarz. Zastrzeżenia budzi dobór faktów i instytucji. Lektura książki pozostawia wrażenie, iż oceny tam zawarte wyrażono tylko w dwóch kolorach, czarnym i białym, bez jakichkolwiek barw pośrednich. Dla ludzi zawodowo zajmujących się historią wychowania publikacja ta jest niepełna, fragmentaryczna i dość jednostronna, dla amatorów znów — zbyt faktograficzna, bez wyjaśnienia wzajemnie zachodzących zależności, co niewątpliwie powoduje, iż obraz oświaty dorosłych w Polsce wydaje się niejasny i nieprecyzyjny.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

JÓZEF KRASUSKI: HISTORIA WYCHOWANIA
Warszawa 1985 WSiP, ss. 264

Podręcznikowy zarys historii wychowania J. Krasuskiego służyć ma przede wszystkim — jak sugeruje autor w przedmowie — słuchaczom studiów wychowania przedszkolnego w szkołach wyższych. Jednakże dość wysoki nakład (35 tys. egz.), stosunkowo niska cena książki (150 zł), objęcie w jednym, niewielkim tomie (264 stron) całości wykładu od wspólnoty pierwotnej po lata osiemdziesiąte naszego wieku, syntetyczne ujęcie kolejnych etapów historycznych i ogólna zgodność materiału z programami nauczania historii wychowania w szkołach wyższych zapewne sprawią, że publikacja ta stanie się źródłem wiedzy dla wielu studentów pedagogiki wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów. Perspektywa ta — przez autora nie zawiniona — niepokoi mnie jako nauczyciela historii wychowania, bowiem podręcznik Krasuskiego w żadnej mierze nie powinien służyć studentom jako lektura podstawowa. Dlaczego? Przede wszystkim dlatego, że zarys ten jest oparty na istniejących i funkcjonujących, znacznie obszerniejszych uniwersyteckich podręcznikach historii wychowania, z których studenci powinni czerpać wprost, a nie za pośrednictwem skrótu J. Krasuskiego, prowadzi to bowiem, niezależnie od walorów omawianego podręcznika do ubóstwa wiedzy i niebezpiecznych uproszczeń w ujmowaniu skomplikowanych zagadnień dziejów wychowania.

Poza tym zamierzona przez autora specyfika wykładu dla studentów kierunku wychowania przedszkolnego jest zarysowana w podręczniku niezbyt wyraziście, bo uwypuklając tę specyfikę autor także nie wychodzi poza materiał zamieszczony w podręcznikach ogólnych.

A zatem główny i podstawowy zarzut, jaki stawiam autorowi, dotyczy źródeł jego dzieła. O ileż byłaby ta książka ciekawsza i bardziej twórcza, gdyby J. Krasuski czerpał z oryginalnych dzieł pedagogicznych przeszłości i z licznych monografii historyczno-oświatowych, ze

szczególnym uwzględnieniem problematyki studiów, którym książka ma służyć.

Niektóre z licznych ujęć syntetycznych i sądów uogólniających ukazują złożoną rzeczywistość w sposób nadmiernie uproszczony i jednostronny. Ofiarą tych uproszczeń i generalnie negatywnych ocen padł Kościół średniowieczny i szkoły zakonne, zwłaszcza jezuickie, w późniejszych wiekach. Krasuski błędnie przedstawia rolę kościoła wobec kultury antycznej, sugeruje bowiem, że kultura ta przetrwała wbrew kościołowi (s. 35), podczas gdy T. Manteuffel stwierdza wprost: „Kulturę rzymską uchronił od zupełnej zagłady Kościół chrześcijański”¹. Bez względu na ambiwalentny stosunek M. Lutra do oświaty ludowej (Krasuski stosunek ten niesłusznie określa krótko jako „negatywny” — s. 55) nie można pominąć prawdy, zapoznanej przez Krasuskiego, że „reformacja przyczyniła się do powstania związków szkoły ludowej”². Generalna ocena szkolnictwa jezuickiego jest w książce zdecydowanie negatywna. Krasuski pisze, że szkolnictwo jezuickie „przyczyniło się w znacznym stopniu do zacofania naukowego i fanatyzmu religijnego w Europie” (s. 60), a w Polsce „ze względu na zupełnie martwe treści nauczania i skostniałe metody pracy pograżało społeczeństwo szlacheckie w zacofaniu umysłowym, nietolerancji i zupełnej obojętności na problemy państwa” (s. 62). A zatem koncentruje się na okresie upadku szkół jezuickich, traktując jego symptomy jako charakterystyczne dla całego okresu działania tego szkolnictwa. Nie rozróżnia, jak to czynią klasycy historii wychowania, okresów rozwoju, upadku i odrodzenia szkół jezuickich w Polsce. O przygotowaniu zawodowym nauczycieli jezuickich pisze tylko tyle, że było świadome, zorganizowane i trwało przez 18 lat (s. 59/60), ale

¹ T. Manteuffel, *Kultura Europy średniowiecznej*, Warszawa 1974, s. 26.

² S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Lwów 1934, s. 219.

jak było zorganizowane, o tym nie wspomina, chociaż to przecież istotna informacja dla studentów — kandydatów na nauczycieli. Omawiając koncepcję wychowania naturalnego J. J. Rousseau (s. 84/85), pomija całkowicie doniosłą rolę religii w tym wychowaniu, jakby nie czytał wyznania wiary wikarego sabaudzkiego w *Emilu*. Przy genezie Komisji Edukacji Narodowej wymieniając kolejno czynniki powstania Komisji (s. 89) pomija najważniejszy z nich — kasatę zakonu jezuitów. O reformie szkół pijarskich dokonanej przez S. Konarskiego znajdujemy w książce tylko jedno ogólne zdanie! (s. 90/91).

Poza tym niesłusznie włączono materiał dotyczący Księstwa Warszawskiego do rozdziałów traktujących o zabórze rosyjskim. Myli się Krasuski sądząc, że K. Prauss był ministrem oświaty „w tzw. rządzie lubelskim” (s. 190). Prauss objął stanowisko ministra wyznań i oświecenia w rządzie J. Moraczewskiego, powołanym przez Piłsudskiego 18 listopada 1918 r., a do wcześniejszego tzw. rządu lubelskiego w ogóle nie wchodził (w rządzie tym tekę ministra oświaty otrzymał G. Dubiel). Sejm Nauczycielski z 1919 r. nie podjął uchwały o 5-letniej szkole średniej ogólnokształcącej (s. 190); były wprowadzić takie propozycje, ale nie zyskały one koniecznego poparcia sekcji szkolnictwa średniego.

Dodatkowym mankamentem omawianej książki jest zbyt suchy, nie wzbudzający żywszego zainteresowania, tok wywodu, pozbawiony zupełnie barwnych, żywych przykładów, które by budziły ciekawość i podtrzymywały uwagę czytelnika.

Ostatnia książka Krasuskiego sprawia więc zawód czytelnikowi, zawód tym

większy, że autor wykazał docieklivość i dobre pióro w poprzednich pracach poświęconych tajnemu nauczaniu, więc można oczekiwać od niego dzieł głębszych, bardziej oryginalnych i interesujących, aniżeli omawiana tu *Historia wychowania*.

Surowa krytyka książki nie oznacza jednak, że nie dostrzegam żadnych jej walorów. Owszem widzę je w prostym, zrozumiałym i komunikatywnym wykładzie, w łatwości syntetyzowania oraz w przeważnie poprawnych i słusznych — choć tradycyjnych — sądach. Poza tym na uwagę zasługuje dość obszerna bibliografia, aczkolwiek brak w niej monografii *Szkoły Rycerskiej* pióra K. Mrozowskiej, *Chowanny* B. Trentowskiego, pism S. Sempołowskiej i innych ważnych dzieł.

Najcenniejszą częścią książki jest „Tablica chronologiczna ważniejszych wydarzeń z dziejów teorii i praktyki pedagogicznej” (s. 250—261). Zawiera ona chronologiczne zestawienie najważniejszych informacji do zapamiętania, pomaga uczącym się ulokować wiadomości we właściwym okresie, wieku i latach. Wobec nader często występujących u studentów trudności w chronologicznym uporządkowaniu zdobytych informacji tablica ta stanowi cenną pomoc dydaktyczną, zwłaszcza przy powtarzaniu wiadomości przed egzaminami i różnymi sprawdzianami.

Dlatego książka może — mimo zasygnalizowanych braków i słabości — służyć jako dodatkowy materiał pomocniczy przy nauczaniu historii wychowania.

STANISŁAW MAUERSBERG
Warszawa

NA MARGINESIE ARTYKUŁU J. CHROBACZYŃSKIEGO,
TAJNE WŁADZE OŚWIATOWE NA PODKARPACIU 1939—1945.
STRUKTURA I CHARAKTERYSTYKA
(Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1985, nr 2)

Po przeczytaniu artykułu J. Chrobaczyńskiego pt. *Tajne władze oświatowe na Podkarpaciu 1939—1945. Struktura i charakterystyka* nasunęły mi się następujące uwagi. Przede wszystkim tytuł artykułu sugeruje, iż zostały w nim omówione wszystkie ośrodki kierujące tajnym nauczaniem na Podkarpaciu. Autor artykułu skoncentrował się jednak na powstaniu i strukturze powiatowych komisji oświaty i kultury, natomiast pozostałe organizacje zostały potraktowane drugoplanowo (KOP, TON, TNSW). Tymczasem one właśnie wymagają szerszego omówienia, gdyż stan wiedzy na ten temat jest nadal niewystarczający. Przecież nie PKOiK, lecz TON był organizatorem pierwszych prac konspiracyjnych w dziedzinie szkolnictwa powszechnego. W związku z tym ukazanie roli organizacji nauczycielskiej jest sprawą ważną i nadal otwartą. Wprawdzie Cz. Wycech w pracy pt. *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939—1944* (Warszawa 1964) podjął próbę syntetycznego spojrzenia na działalność TON, lecz nadal brak pełniejszych informacji o terenowych ogniwach TON. Ograniczenie problematyki artykułu do terenu Podkarpacia (6 powiatów) stwarzało właśnie możliwość pełniejszego omówienia poszczególnych ośrodków dyspozycyjnych. Być może, że powodem tego stanu rzeczy jest brak wystarczającej bazy źródłowej, lecz należało o tym wyraźnie powiedzieć.

Wyjaśnienia wymaga również sprawa podokręgu TON w Przeworsku, który swym zasięgiem obejmował niektóre powiaty Podkarpacia. Nie sposób tu pominąć roli, jaką odegrał na tym terenie J. Kania, członek centrali TON w Warszawie, który w czasie okupacji przebywał w rodzinnym Krośnie. Autor nie ustosunkował się do okupacyjnej działalności Kazimierza Holejki na terenie pow. brzozowskiego. Kontrowersje, które istnieją wokół wspomnianej osoby, wymagają ostatecznego rozstrzygnięcia, tym bardziej że w Zbiorze materiałów do dziejów oświaty w latach niemieckiej okupacji 1939—1945, znajdujących się w PAN Oddział w Krakowie, przechowywany jest obszerny maszynopis K. Holejki traktujący o tajnej oświacie w powiatach: brzozowskim, krośnieńskim i sanockim. Z opracowania tego wynika, że K. Holeyko był organizatorem tajnego nauczania, kierował własną komisją egzaminacyjną. Działacze tajnej oświaty związani z PKOiK w Brzozowie i Sanoku negują związki K. Holeyki z tajnym nauczaniem, nie potwierdzają tego faktu żyjący jeszcze świadkowie. Ta sama uwaga odnosi się do osoby J. Kuczy, który był członkiem ruchu oporu, lecz nie działał w tajnym nauczaniu i dlatego jego informacje o mężach zaufania w powiecie krośnieńskim są błędne. Był natomiast komendantem tajnej podchorążówki we Wrocance, w której wykładał naukę o broni. Szkoda, że Autor nie sięgnął do najnowszych opracowań traktujących bądź o poszczególnych powiatach, bądź o całej Rzeszowszczyźnie¹.

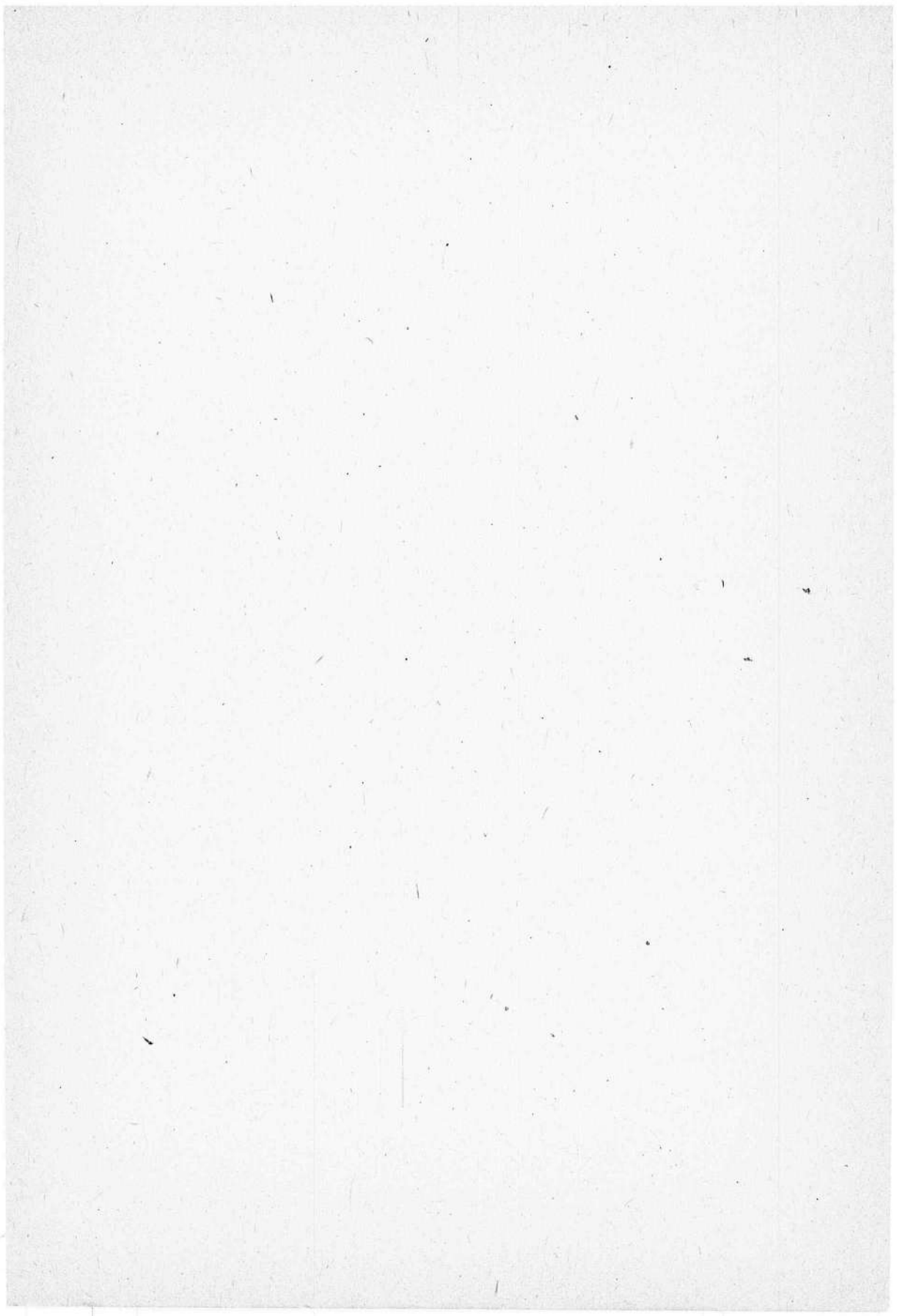
¹ Do prac tych należy zaliczyć między innymi: W. Sołtys, *Tajna oświata w powiecie sanockim jako forma walki z okupantem hitlerowskim*, „Rocznik Sanocki”, t. IV, 1979; R. Terlecki, *Tajne władze oświatowe w zachodniej Rzeszowszczyźnie w latach 1939—1944*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXII, 1980; J. Draus, *Kształtowanie się konspiracyjnych władz oświatowych na terenie wschodniej Rze-*

LİSTY I POLEMİKI

Do tekstu zakradło się ponadto kilka błędów odnoszących się do nazwisk. W Chorkówce uczyła tajnie Wanda Tabisz (a nie Tobiasz); w Potoku — Z. Zyromska (a nie Zyromska); w Rymanowie — Bronisław Deptuch (a nie Stanisław); w Zarszynie — Józef Penar (a nie Pener); w Sanoku — Stanisława Kwiatkowska (a nie Stanisław Kwiatkowski).

ANDRZEJ MEISSNER

szowszczyzny w latach 1939—1944, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXIII, 1981; J. Daus, R. Terlecki, *Oświata na Rzeszowszczyźnie w latach 1939—1945*, Wrocław 1984.



INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”, WARSZAWA 1986 R.

Nakład 941 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 94. Ark. druk. A1 — 10,64. Oddano do składu
w czerwcu 1986 r. Druk zakończono w marcu 1987 r.

Nr prod. RWZ/122/ZW/40/86

Drukarnia Instytutu Wydawniczego Zw. Zaw. Warszawa, ul. Zamoyskiego 4 Zam. 478/86 K-4

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

1. Maszynopisy winny być nadsyłane w dwóch odbitkach (pierwszy i drugi egzemplarz) i zaopatrzone w imię, nazwisko i adres autora.
2. Maszynopis winien odpowiadać normom przewidzianym przez wydawnictwo tj. posiadać margines szerokości 4 cm i podwójny odstęp między wierszami. Tekst nie może zawierać poprawek i podkreśleń. Zyczenia autora dotyczące wyróżnień w druku powinny być zaznaczone ołówkiem w tekście lub na marginesie.
3. Notki bibliograficzne należy sporządzać zgodnie ze zwyczajami przyjętymi przez Redakcję kwartalnika.

•
Prace należy nadsyłać pod adresem: Redakcja „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, ul. Spasowskiego 4, 00-389 Warszawa.

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

PRZEGLĄD HISTORYCZNO-OŚWIATOWY
KWARTALNIK ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

poświęcony dziejom wychowania i oświaty

Przegląd Historyczno-Oświatowy zamieszcza:

1. Rozprawy z dziejów wychowania i oświaty w Polsce
2. Rozprawy i materiały poświęcone dziejom ruchu nauczycielskiego oraz dziejom oświaty polskiej na obczyźnie
3. Materiały do dziejów szkół i innych placówek oświatowych
4. Sylwetki wybitnych nauczycieli i pracowników oświatowych
5. Szkice z dziejów najstarszych szkół w Polsce
6. Recenzje wydawnictw z zakresu historii oświaty i szkolnictwa
7. Bibliografie dokumentów i prac z zakresu historii oświaty i wychowania w Polsce

Przypominamy naszym Czytelnikom, iż „Przegląd Historyczno-Oświatowy” dostępny jest tylko w prenumeracie

•
Prenumerata roczna zł 800.—
półroczna zł 400.—

Wydawca: Instytut Wydawniczy
„Nasza Księgarnia”

•
Adres Redakcji: 00-389 Warszawa, ul. Spasowskiego 4, tel. 26-24-31

Indeks 37179/37093

Cena zł 200,—