

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok XLVI 3–4 (181–182) 2003

RADA REDAKCYJNA

ŚLAWOMIR BRONIAŁZ, JERZY DOBROSZEWSKI,
RENATA DUTKOWA, WIESŁAW JAMROŻEK, JÓZEF KRASUSKI,
LECH MOKRZECKI, STEFANIA WALASEK

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

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

SEKRETARZ REDAKCII

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTOR WYDAWNICTWA

JOANNA IWANOWSKA
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE WYDAWNICZE

MARTA POBERESZKO

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

SPIS TREŚCI

TERESA GUMUŁA: Czterdzieści pięć lat „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”	5
--	---

ARTYKULY

PIOTR KARDYŚ: Nowe ustalenia z zakresu historii oświaty w Polsce średniowiecznej i ich recepcja w podręcznikach szkolnych wydawanych od 1999 roku.....	11
DARIUSZ MISZEWSKI: Polityka władz czechosłowackich wobec szkolnictwa polskiego na Śląsku Zaolziańskim w latach 1920–1938.....	25
CZESŁAW KUSTRA: Rozwój teorii opieki nad dzieckiem na ziemiach polskich w XIX i w pierwszej połowie XX wieku	45
ROBERT FUDALI: Oświata Dolnego Śląska w okresie „małej stabilizacji” 1956/57–1969/70. Uwarunkowania społeczno-polityczne przemian lat 50. i 60.	61
ANNA ŻUKOWSKA: Odczyty pedagogiczne jako forma doskonalenia i popularyzacji doświadczeń nauczycieli rysunku w Polsce po II wojnie światowej	85

SYLWETKI

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH: Andrzej Malkowski (1888–1919) – twórca i pionier polskiego skautingu.....	93
MAREK WASIAK: Alicja Napiórkowska (1894–1982).....	111

MATERIAŁY

GRZEGORZ JONIEC: Szkolnictwo żydowskie w powiecie tomaszowskim w latach 1918–1939.....	117
GRZEGORZ JONIEC: Biblioteki żydowskie w powiecie tomaszowskim w latach 1918–1939.....	127
JOANNA FRĄCKIEWICZ: Patriotyczne przesłanie do młodzieży pedagoga Jana Nepomucena Leszczyńskiego	131
TERESA JAROSZUK: Szkolna osnowa pamiętnikarskiej powieści Stanisława Łukasiewicza „Nauczyciele” (1936)	143
ELŻBIETA ŚMIECHOWSKA: System wychowania w polskiej szkole drugiej połowy XIX wieku, ujęcie krytyczno-projektujące w twórczości beletrystycznej Adolfa Dygasińskiego	159
ELŻBIETA ŚMIECHOWSKA: Wychowanie domowe w twórczości beletrystycznej Adolfa Dygasińskiego	167
KAMILA SZYMAŃSKA: Popisy uczniów wschowskiej szkoły katolickiej z lat 1787 i 1789	175
ANNA BOGUSZEWSKA: Pracownie i gabinety rysunkowe w polskich seminariach nauczycielskich oraz pedagogiach w okresie międzywojennym.....	187
JERZY DUDA: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Henryka Sienkiewicza w Tarnopolu w latach 1871–1936	199

KRONIKA

MAREK BIAŁOKUR: Konferencja naukowa „Edukacja w procesie integracji europejskiej”, Białystok 25–26 III 2003 roku.....	217
---	-----

RECENZJE

Karol Poznański: Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869, lata zmagania i nadziei. Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839. Wydanie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001, s. 187 – TERESA GUMULA.....	221
Barbara Szabat: Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 w guberni kieleckiej, Prace Instytutu Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach, Kielce 2001, s. 362 – PIOTR KARDYŚ	225
Edward Walewander (red.): Oblicze ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1956, Lublin 2002, s. 405 – AGNIESZKA SZARKOWSKA:.....	229
Grzegorz Łukomski (red.): Szkoła św. Marii Magdaleny w Poznaniu 1302–2002, Poznań 2002, s. 179 – DARIUSZ MATELSKI:	233
Stefania Walasek: Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864–1915, Kraków 2002, ss. 179 – HANNA MARKIEWICZ	241
Elwira J. Kryńska, Stanisław W. Mauersberg: Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956, Trans Humana, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2003, s. 226 – ANTONI SMOLAŁSKI.....	247

TERESA GUMUŁA
Akademia Świętokrzyska

CZTERDZIEŚCI PIĘĆ LAT „PRZEGLĄDU HISTORYCZNO-OŚWIATOWEGO”

Problematyka dziejów edukacji była podejmowana wielokrotnie na łamach czasopism naukowych już w okresie międzywojennym¹. Prace badawcze w zakresie historii wychowania wznowiono z dużą energią po II wojnie światowej. Myśl o stworzeniu możliwości szybkiego publikowania wyników prac badawczych oraz tworzenia podstaw warsztatu naukowego historyków wychowania zainspirowała działaczy ZNP do stworzenia profesjonalnego periodyku. Początkowo zamierzono zgromadzić materiały z najbliższej przeszłości. Ogromne straty osobowe wśród działaczy oświatowych, nauczycieli, pisarzy pedagogicznych, skłaniały do opracowywania wspomnień i publikowania dokumentów.

„Przegląd Historyczno-Oświatowy” zaczął ukazywać się w 1947 roku jako „kwartalnik poświęcony badaniom dziejów wychowania i oświaty w Polsce”. Inicjatorem powstania pisma był Związek Nauczycielstwa Polskiego a pierwszym redaktorem Jan Hulewicz, współpracujący w tym zakresie z Henrykiem Baryczem. Komitet Redakcyjny tworzyli: Eugeniusz Muller, Karol Klimek, Stanisław Brzozowski, Czesław Wycech.

Pierwszy rocznik „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” zawierał szereg materiałów do dziejów tajnej oświaty w okresie II wojny światowej. Były wśród nich referaty wygłoszone na pierwszym posiedzeniu „Komisji do badania dziejów oświaty i wychowania ZNP” 23 stycznia 1946 r. Miały one zapoczątkować badania naukowe nad polityką okupanta i polską konspiracją oświatową. Wojna przyniosła ze sobą spustoszenie w zasobach archiwalnych, a więc tym bardziej należało zwiększyć wysiłki w kierunku ocalenia materiałów ilustrujących podziemną pracę oświatową. Warto wspomnieć, iż myśl o powołaniu takiej komisji zrodziła się już w 1942 r. w toku dyskusji organizatorów tajnego nauczania Kazimierza Maja i Czesława Wycecha.

Redakcja kwartalnika „Przegląd Historyczno-Oświatowy” w 1947 r. miała siedzibę w Krakowie przy ulicy Barskiej 10. Wydawcą dwóch pierwszych zeszytów był ZNP, a trzeciego i czwartego „Nasza Księgarnia”. Pierwszy tom podzielono na cztery części,

¹ Pierwszym czasopiśmem poświęconym historii szkolnictwa i wychowania była „Minerwa Polska” wydawana w latach 1927 i 1929 pod red. Stanisława Lempickiego. Szerzej na ten temat: J. H e l l w i g, „Minerwa Polska” /1927–1929 – jako pismo poświęcone historii wychowania. „PHO” 1998 nr 3–4, s. 223–228.

a w każdej z nich zamieszczono artykuły, materiały źródłowe, kronikę, wspomnienia uczestników tajnego nauczania oraz recenzje. Jednak decyzją władz politycznych po opublikowaniu czterech zeszytów wydawnictwo zostało przerwane.

Zeszyt pierwszy z 1948 r. zachował się „w odbitkach szczotkowych”. Zawierał materiały biograficzne działaczy ruchu nauczycielskiego zmarłych lub zamordowanych w okresie okupacji. Prawie wszystkie teksty złożone wówczas na ręce redakcji zostały opublikowane w późniejszych rocznikach czasopisma².

„Przegląd Historyczno-Oświatowy” nie ukazywał się przez jedenaście lat. W 1958 r. w wyniku przemian politycznych podjęto wysiłki w kierunku przywrócenia ruchowi nauczycielskiemu charakteru samorządnego. W numerze 40 „Głosu Nauczycielskiego” z 1959 r. zamieszczono informację o reaktywowaniu głównych organów ZNP: dwumiesięcznika „Ruch Pedagogiczny”, kwartalnika „Psychologia Wychowawcza” oraz „Przegląd Historyczno-Oświatowy”.

Wznowienie wydawnictwa w 1959 r. było możliwe dzięki zabiegom Teofila Wojęńskiego, prezesa Zarządu Głównego ZNP. Do udziału w pracach redakcyjnych zaproszono Ryszarda Wroczyńskiego i Tadeusza W. Nowackiego. Postawili oni warunek współpracy ze środowiskiem krakowskim, w wyniku czego Jan Hulewicz wszedł w skład Redakcji, a Henryk Barycz Rady Redakcyjnej. Ciągłość wydawnictwa podkreślono przez zachowanie numeracji. Pierwszy zeszyt oznaczono numerem 5 ogólnego zbioru, a rok 1959 uznano za drugi rok wydawania pisma.

W 1959 r. ukazały się zatem dwa kolejne zeszyty i od tamtej pory przez ponad trzydzieści pięć lat czasopismo wydawano jako kwartalnik. Wydawcą i to długoletnim stała się „Nasza Księgarnia”, a redakcja znalazła siedzibę w Warszawie przy ul. Spasowskiego 4 (dziś Smulikowskiego 6/8).

„Przegląd Historyczno-Oświatowy” jako organ Związku Nauczycielstwa Polskiego odgrywał szczególną rolę w publikowaniu zagadnień dotyczących powstania i rozwoju związkowego ruchu nauczycielskiego. Nierozłącznie związane z tą problematyką były losy tajnego nauczania w okresie II wojny światowej, stąd przewaga w dziale „Materiały” faktów, dokumentów, wspomnień uczestników tajnej oświaty. Redaktorzy zapewniali, że profil naukowy czasopisma będzie znacznie szerszy, zapraszali do współpracy ośrodki akademickie, katedry i zakłady historii wychowania oraz szerokie grono nauczycieli.

Obejmując w 1959 r. stanowisko redaktora naczelnego – Ryszard Wroczyński nie przewidywał zapewne, że będzie kierować redakcją przez prawie 30 lat (do roku 1987). Zarówno skład pierwszej Rady Redakcyjnej (zasiadali w niej Henryk Barycz, Jan Dobrzański, Józef Kwiatek, Wacław Polkowski, Stanisław Tync), jak i następnych (Łukasz Kurdybacha, Zygmunt Leśnodorski, Kazimierz Kubik, Zbigniew Marciniak, Tadeusz W. Nowacki, Kamilla Mrozowska i wielu innych) gwarantował nie tylko wysoki poziom naukowy, ale też umożliwiał dyskusję i otwierał drogę do polemiki. W okresie redakcji R. Wroczyńskiego wydano 118 zeszytów kwartalnika, a swoje publikacje zamieściło w nim około 700 autorów.

Od początku swego istnienia czasopismo składało się z kilku działów. Na pierwszym miejscu znajdują się „Artykuły i Rozprawy”, wśród których zamieszczono wiele opracowań z dziejów oświaty XIX i XX stulecia, wyróżniających się „oryginalnością i dążnościami do syntezy”. Drugi dział zatytułowano „Materiały”, gdyż publikowane

² T.W. Nowacki, *Trzydziestolecie „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”*, „PHO” R.XXXII, 1989, nr 2 (124).

w nim teksty w znacznym stopniu opierają się na dokumentach, uwzględniających doniosłe rocznice oraz jubileusze. Pierwsze trzydzieści lat istnienia czasopisma przyniosły znaczną liczbę tekstów poświęconych zjazdom nauczycielskim, tradycjom ruchu związkowego, ale także dziejom polskiej oświaty za granicą oraz związkom polskiej pedagogiki z ideami i kierunkami pedagogicznymi na świecie. Trzeci dział pisma nosił tytuł „Sylwetki”. Zamieszczono w nim biografie zasłużonych nauczycieli, działaczy oświatowych, pedagogów. Także „Szkoły jubilatki” – kolejny dział „PHO” zawiera szereg cennych przyczynków do dziejów szkolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem zakładów kształcenia nauczycieli.

Dużą rolę odgrywają zamieszczone w czasopiśmie recenzje ważnych publikacji z zakresu historii oświaty i wychowania oraz bibliografie, odnotowujące znaczny obszar ruchu wydawniczego, będące istotnym źródłem informacji dla badaczy.

Nieocenione zasługi w opracowywaniu bibliografii położyła Janina Marciniak. W latach 1971–1982 w każdym pierwszym numerze „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” (podobnie w latach 1986–1988) oraz w numerach czwartych z lat 1983–1984 i w numerze drugim w 1989, znajdujemy zestawione przez J. Marciniakową „Prace z zakresu historii wychowania szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce” opublikowane w kolejnych latach kalendarzowych. Natomiast w numerze 2 z 1978 r. autorka zamieściła „Bibliografię zawartości dwudziestu roczników »PHO« 1947–1977”. Inni autorzy bibliografii zamieszczonych na łamach kwartalnika to Feliks Korniszewski, Mirosława Chamcówna, Jerzy Szews, Henryk Laskiewicz, Barbara Wieczorek, Ewa Wyglenda, Jerzy Oleksiński, Wiesław Theiss, Iwona Peczańska, Jadwiga Puchała-Marciniak.

Na podkreślenie zasługuje też cenna inicjatywa publikowania „monograficznych” zeszytów „PHO”, których ukazało się kilkanaście. Problematyka w latach 1960–1989 przedstawiała się następująco:

- jubileusz Uniwersytetu Jagiellońskiego
- oświata na Warmii i Mazurach
- oświata rolnicza
- 60-lecie ZNP
- teatr ludowy w Polsce
- 50-lecie Rewolucji Październikowej
- szkolnictwo i oświata w Gdańsku
- 25-lecie oświaty w PRL
- oświata na Śląsku
- oświata w regionie kielecko-radomskim
- dwusetna rocznica KEN
- 70-lecie ZNP
- tajna oświata w czasie II wojny światowej
- oświata na Ziemi Bytowskiej i Złotowskiej
- wprowadzenie i realizacja obowiązku szkolnego w Łodzi
- Marian Falski – w setną rocznicę urodzin
- 80-lecie ZNP
- oświata polska w Niemczech w latach międzywojennych
- Ryszard Wroczyński – jego życie i poglądy pedagogiczne
- 50-lecie Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

Oprócz upowszechniania dorobku pedagogicznego „Przegląd Historyczno-Oświatowy” był animatorem nauczycielskiego ruchu naukowego i współorganizatorem dyskusji redakcyjnych. W latach 1971–1981 podejmowano następujące tematy: – rola i znaczenie historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli, – nauczanie historii oświaty i wychowania w szkołach wyższych, – działalność wydawnicza ZNP, – rola badań historyczno-oświatowych w prognozowaniu oświaty, – stan badań nad tajną oświatą w Polsce w latach drugiej wojny światowej, – rola badań regionalnych dla historii oświaty. Dyskusje redakcyjne gromadziły około trzydziestu osób, wystąpienia uczestników dyskusji poprzedzały referaty, których tezy znane były wcześniej. Referaty oraz wypowiedzi publikowano w całości, wraz z wypływającymi z nich wnioskami.

Od wielu lat „Przegląd Historyczno-Oświatowy” ma ustaloną wewnętrzną strukturę. Zamieszcza oryginalne opracowania, artykuły i rozprawy z historii wychowania, materiały do dziejów oświaty polonijnej, szkół i innych zakładów oświatowych, recenzje i noty wydawnicze, kronikę ważnych wydarzeń życia naukowego historyków wychowania. Koncentruje się na faktach i zjawiskach, które weszły do naszej kultury jako trwałe osiągnięcia, a poprzez źródłowe studia poszerza naszą znajomość tych faktów i zjawisk.

Po odejściu Ryszarda Wroczyńskiego stanowisko Redaktora Naczelnego objął w 1987 r. Marian Walczak i piastuje je do dziś³. Pracy redakcyjnej od początku lat 90. towarzyszyły poważne problemy. „Nasza Księgarnia” nie chciała dłużej wydawać deficytowego pisma, także ZNP nie „nie przejawiał entuzjazmu dla „PHO” choć był on w jakimś sensie organem sekcji komisji historycznej⁴”.

Trudności finansowe sprawiają, że roczniki od 10 lat składają się z dwóch tomów numerowanych 1–2 oraz 3–4 i mają objętość 10 do 15 arkuszy wydawniczych. Każdego roku redakcja zabiega o dotację finansową w Komitecie Badań Naukowych, a zeszyt 3–4 z 1998 r. był dodatkowo sponsorowany przez Wyższą Szkołę Humanistyczną w Pułtuskach oraz Zarząd Główny ZNP. Zmieniło się wydawnictwo – „Naszą Księgarnię” w latach 90. zastąpiło Ossolineum, natomiast niezmiennie ta sama pozostaje siedziba redakcji oraz, co najważniejsze, wysoki poziom naukowy pisma. Skład Rady Redakcyjnej jest gwarancją najwyższej jakości wydawnictwa, zasiadali w niej: Renata Dutkova, Józef Krasuski, Lech Mokrzecki, Ryszard Orłowski, Karol Poznański, Tadeusz Radzik, Jan Zaciura, a Redakcję tworzyli: Stanisław Mauersberg, Józef Miąso, Kamilla Mrozowska, Tadeusz W. Nowacki. Sekretarzem redakcji jest Tadeusz Suderlak. W 1991 r. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” wydano w Kielcach dzięki staraniom Zarządu Głównego ZNP. Ukazały się wówczas dwa skromne objętościowo zeszyty o numeracji 1–2 oraz 3–4 objętości około 130 stron każdy.

Przemiany systemowe w Polsce wpłynęły niewątpliwie na publikowanie w kolejnych rocznikach „PHO” materiałów źródłowych bądź artykułów, w których podejmowano problematykę dotychczas objętą zmną milczenia. W numerze 3–4 z 1991 r. znalazł się obszerny artykuł M. Walczaka pt. „Nauczyciele i naukowcy – oficerowie polscy, więźniowie obozów w Kozielsku, Ostaszkowie i Starobielsku”.

Niestety uchwałą Prezydium ZG ZNP z 18 lutego 1992 r. zawieszono wydawanie „PHO” na rok kalendarzowy. Losy kwartalnika stanęły pod znakiem zapytania. Dzięki

³ Sylwetkę znakomitego uczonego, wieloletniego prezesa ZG ZNP, a obecnie prezesa PTP przedstawił S. Mauersberg *Profesor Marian Walczak. W 75 rocznicę urodzin „Przegląd Historyczno-Oświatowy”* RXLI nr 3–4, s. 145–150.

⁴ T.W. Nowacki, *Przewodniczący Komitetu Biblioteki Kształcenia Zawodowego, „PHO”, RXLI, nr 3–4, s. 151–167.*

intensywnym staraniom Redaktora Naczelnego Mariana Walczaka już w następnym roku wydawnictwo wznowiono.

Od roku 1992 „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest finansowany ze środków Komitetu Badań Naukowych, a wydawcą stało się „Ossolineum”. Patronat nad czasopiśmie przejęło Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Mimo rozlicznych problemów zarówno Rada Redakcyjna, jak i Redakcja ma swoich stałych znakomitych współpracowników. W składzie Rady Redakcyjnej w latach 1993–2002 odnotowano następujące osoby: Renata Dutkova, Józef Krasuski, Lech Mokrzecki, Ryszard Orłowski, Karol Poznański, Tadeusz Radzik, Jan Zaciura. Redaktorem Naczelnym od ponad piętnastu lat jest Marian Walczak, który pełni równocześnie funkcję sekretarza generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (od chwili powołania Towarzystwa czyli od 1981 r.). W Redakcji w latach 1993–2002 zasiadają: Stanisław Mauersberg, Józef Miąso, Kamilla Mrozowska (odeszła w 2001 r.) oraz Tadeusz W. Nowacki. Sekretarzem redakcji w wymienionym okresie pozostaje Tadeusz Suberlak.

„Przegląd Historyczno-Oświatowy” nadal odgrywa pierwszoplanową rolę w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym. Mimo zmniejszonej objętości (dwa zeszyty rocznie) oraz niewielkiego nakładu (około 250 egzemplarzy) stanowi płaszczyznę publikacyjną dla wielu znakomitych badaczy historii wychowania oraz licznej rzeszy nauczycieli. Problematyka naukowo-badawcza na łamach „PHO” koncentruje się obecnie w kilku kręgach tematycznych. Nadal obejmuje historię zawodowego ruchu nauczycielskiego, dzieje oświaty i nauki polskiej w okresie międzywojennym i podczas II wojny światowej, martyrologii i eksterminacji pracowników nauki i nauczycieli polskich oraz w coraz szerszym zakresie przemian systemu oświaty w Polsce powojennej. Warto podkreślić dorobek kwartalnika w okresie transformacji ustrojowej. Udostępnia on swoje łamy autorom zajmującym się niszczycielską polityką nie tylko okupanta hitlerowskiego, ale i sowieckiego, przejmowaniem dorobku polskiej nauki i kultury i włączeniem szkolnictwa polskiego do systemu oświaty radzieckiej. Do rozpraw i artykułów, w których podjęto tę problematykę należą m.in. publikacje B. Grzesia: Nauczyciele represjonowani na Wschodzie 1939–1945 (1994, nr 3–4, s. 225–240); M. Walczaka: Polskie środowisko szkolne na terenach wschodnich II Rzeczypospolitej (1995, nr 34, s. 177–200), A. Głowackiego: Kadry Komitetu do spraw Dzieci Polskich w ZSRR przy Ludowym Komitecie Oświaty RFSRR (1943–1946) (2002, nr 1–2, s. 17–32); S. Walasek: Problemy polskiego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego na Łotwie 1918–1940 (2002, nr 1–2, s. 97–141). Jak wynika z tego krótkiego przeglądu, dzieje oświaty w latach drugiej wojny światowej pozostają otwartym problemem badawczym. Roczniki XXXIX oraz XLII „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” przeznaczono na opublikowanie materiałów z obrad Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych (II zjazd odbywał się w Toruniu w 1995 r. pod hasłem „Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie”, zjazd III w Poznaniu w 1998 r. – w „PHO” zamieszczono materiały sekcji III, która obradowała nad tematem „Tradycja jako skarbnica wzorów i przestroż – problem przekształcenia tradycji”). Potwierdza to opinię, że „Przegląd” chętnie udostępnia swoje łamy autorom badaczom myśli pedagogicznej i organizacji szkolnictwa, tak okresu Polski porzbirowej (przykładem rozprawy K. Poznańskiego, S. Gawlika, Cz. Majorka, K. Mrozowskiej) jak i międzywojennej (wśród autorów W. Jamrożek, D. Koźmian, S. Mauersberg, J. Miąso i in.), a także w „wolnej Polsce” (pisali o tym m.in. E. Kryńska, J. Krasuski, S. Majewski, A. Meissner).

Jubileusz 45-lecia „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” może być powodem do dumy tak dla założycieli tego czasopisma, jak i kontynuatorów ich dzieła.

Od wielu lat kwartalnik ma ustaloną wewnętrzną strukturę. Zamieszcza oryginalne opracowania, rozprawy i materiały, recenzje i noty wydawnicze, prowadzi kronikę ważniejszych wydarzeń życia naukowego historyków wychowania. Autorami publikacji są pracownicy naukowcy różnych ośrodków akademickich naszego kraju, ale także nauczyciele historii, działacze oświatowi, bibliotekarze, regionaliści. Można stwierdzić, że tematyka zawartości „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” jest różnorodna i urozmaicona. Większość prac autorzy opierają na materiałach źródłowych mało znanych, nawet unikalnych. Istotne znaczenie ze względów poznawczych, jak i porównawczych mają artykuły poszerzające naszą wiedzę o szkolnictwie w krajach okupowanych przez Niemców w okresie II wojny światowej (poza Polską). „Białe plamy” najnowszej historii wychowania wypełniają stopniowo prace o sowietyzacji szkolnictwa i martyrologii nauczycieli na kresach wschodnich II Rzeczypospolitej oraz o sowieckiej polityce oświatowej na ziemiach okupowanych. Przegląd zawartości czasopisma pozwala sformułować tezę, że zawarte w nim materiały są nacechowane rzetelnością i oryginalnością w przedstawianiu badanych problemów.

PIOTR KARDYŚ

**NOWE USTALENIA Z ZAKRESU HISTORII OŚWIATY
W POLSCE ŚREDNIOWIECZNEJ I ICH RECEPCJA
W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH WYDAWANYCH
OD 1999 ROKU**

W latach 90. ubiegłego wieku pojawił się szereg nowych opracowań z zakresu historii oświaty Polski średniowiecznej¹. Nawet ich pobieżna lektura zmusza do refleksji nad węzłowymi problemami szkolnymi tej epoki i sposobem prezentowania omawianego zagadnienia w nowych podręcznikach do historii.

Nikogo nie trzeba przekonywać, że fundamentem rozwoju średniowiecznej kultury umysłowej w Europie był system szkolny. Szkolnictwo uniwersyteckie w Polsce skupia i skupiało na sobie uwagę wielu historyków. Znacznie gorzej prezentują się badania nad szkolnictwem pozauniwersyteckim. Na szczęście opublikowana w 1994 r. znakomita rozprawa Krzysztofa Stopki o szkołach katedralnych w metropolii gnieźnieńskiej w znacznym stopniu uzupełnia naszą wiedzę w tym zakresie. Warto jeszcze dodać, że od czasów Antoniego Karbowiaka

¹ K. Stopka, *Szkoły katedralne metropolii gnieźnieńskiej w średniowieczu*. Studia nad kształceniem kleru polskiego w wiekach średnich, Kraków 1994; idem, *Szkola zakonna w Polsce średniowiecznej jako problem badawczy*, [w:] *Klasztor w kulturze średniowiecznej Polski*, „Sympozja” 9, Opole 1995, s. 49–60; J. Ryś, *Szkolnictwo parafialne w miastach Małopolski w XV wieku*, „Monografie z Dziejów Oświaty”, t. 37, pod red. J. Miąso, Warszawa 1995; idem, *Stan szkolnictwa parafialnego w miastach Małopolski w XIII w.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 37, 1996, s. 3–19; S. Litak, *Sieć szkół parafialnych w Rzeczypospolitej w XVI i pierwszej połowie XVII w.* Próba podsumowania, ibid., s. 21–35 (dla interesującego nas okresu s. 21–24); idem, *Atlas historyczny szkolnictwa polskiego: XII–XX wiek*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 40, 2000, s. 167–176; F. Kiryk, *Z dziejów szkolnictwa sandomierskiego w XV w.*, „Społeczeństwo Polski Średniowiecznej” 4, 1994. Podsumowanie badań nad oświatą w okresie staropolskim zawierają materiały z konferencji zorganizowanej przez JH WSP w Kielcach, Mąchoćce-Ameliówkę k. Kielc, 18–20 maja 1995 r., *Nauczanie w dawnych wiekach. Edukacja w średniowieczu i u progu ery nowożytnej*. Polska na tle Europy, pod red. W. Iwańczaka i K. Brachy, Kielce 1997; K. Kaczmarek, *Dla konwentu i świeckich. Szkoły w norbertańskim opactwie św. Wincentego we Wrocławiu w okresie średniowiecza*, „Nasza Przyszłość” 89, 1998, s. 67–93, gdzie dalsza literatura na temat szkolnictwa zakonnego.

i jego *Dziejów wychowania*² do lat 80. XX w. pojawiło się zaledwie kilka ważnych publikacji na temat szkolnictwa katedralnego i kolegiackiego oraz nieco więcej parafialnego³. Wynikało to głównie z niedostatku materiałów źródłowych bądź ich rozproszenia. Obecnie badania nad środowiskami katedralnymi⁴ i kolegiackimi pozwalają lepiej uchwycić znaczenie szkół katedralnych⁵ jako miejsc formowania szeregowego duchowieństwa parafialnego, a w przypadku szkół kolegiackich również alfabetyzacji mieszkańców miast.

² A. Karbowski, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich*, t. I–III, Petersburg-Lwów 1898–1923; idem, *Szkoły parafialne w Polsce w XIII i XIV w.*, RAU fil., t. 25, 1897, s. 292–359. Obecnie zauważa się, że prace A. Karbowskiego, mimo, iż oparte na żmudnej kwerendzie źródłowej, nie mogą być podstawą do ustalania gęstości sieci szkolnej, ze względu na fragmentaryczność i przypadkowość wykorzystanych źródeł, zob. E. Wiśniewski, *Uwagi na temat sieci szkół parafialnych w Polsce na przełomie XV/XVI wieku*, [w:] *Nauczanie*, s. 13.

³ Do najważniejszych należą: S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce w XVI–XVIII w.*, Lwów 1912; E. Wiśniewski, *Sieć szkół parafialnych w Wielkopolsce i w Małopolsce w początkach XVI w.*, „Roczniki Humanistyczne” 15, 1967, z. 2, s. 85–127; idem, *Rozwój organizacji parafialnej w Polsce do czasów reformacji*, [w:] *Kościół w Polsce*, t. 1, Średniowiecze, pod red. J. Kłoczowskiego, Kraków 1966, s. 237–272; J. Szymański, *Rola szkół kanonicznych w Małopolsce w XIII wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 8, 1965, s. 3–15; J. Skoczek, *Rozwój szkolnictwa w Polsce średniowiecznej*, [w:] *Historia wychowania*, pod red. L. Kurdybachy, t. I, Warszawa 1967; A. Świerk, *Stan szkolnictwa we Wrocławiu w drugiej połowie XIII wieku*, „Nasza Przyszłość” 17, 1963, s. 77–85; Z. Ruta, *Szkoły tarnowskie w XV–XVIII w.*, Wrocław 1968; S. Litak, *Struktura i funkcje parafii w Polsce*, [w:] *Kościół w Polsce*, t. 2, Kraków 1970, s. 378–419; J. Dówiąt, *Kształcenie umysłowe synów książęcych i możnowładczych w Polsce i niektórych krajach sąsiednich w X–XII w.*, [w:] *Szkice z dziejów kultury polskiej*, Warszawa 1972, s. 79–89; J. Krukowski, *Podstawy nauczania i wychowania w krakowskich szkołach parafialnych w XVI i pocz. XVII w.*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 59, *Prace Historyczne* 8, Kraków 1977; A. Zapart, *Sieć szkół parafialnych w archidiecezji sandomierskiej od XVI do XVIII w.*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 27, 1980, z. 4, s. 57–76; idem, *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji krakowskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983; M. Żołądź, *Szkoły parafialne w średniowiecznej Polsce*, [w:] *IV Seminarium mediewistyczne zorganizowane przez Wydział Nauk o Sztuce PTPN. Poznań, 7 listopada 1983*, „Sprawozdania PTPN. Wydział Nauk o Sztuce” 101, 1983. Z ważniejszych publikacji od końca lat 80. należy wymienić: K. Ożóg, *Kultura umysłowa w Krakowie w XIV wieku*, Wrocław 1987; K. Stopka, *Z badań nad szkolnictwem pozauniwersyteckim w Polsce średniowiecznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 31, 1988, s. 391–411; H. Samsonowicz, *Środowiska społeczne piszące w Polsce u schyłku średniowiecza*, [w:] *Pogranicza i konteksty literatury polskiego średniowiecza*, pod red. T. Michałowskiej, Wrocław 1989; R. Żerelik, *Szkolnictwo na średniowiecznym Śląsku*, „Sobótka” 53, 1998, nr 3–4, s. 391–399; P. Szkaradnik, *Szkolnictwo parafialne w dekanacie oświęcimskim do końca XVI wieku*, „Studenckie Zeszyty Naukowe UJ” 4, 2001, s. 105–126; P. Stanko, *Szkoła parafialna w Oświęcimiu do końca XVI wieku*, [w:] *Kultura edukacyjna na Górnym Śląsku*, red. A. Barciak, Katowice 2002, s. 105–111; J. Supruniuk, *Biecka szkoła parafialna w XV–XVI w.*, [w:] *Ecclesia et civitas. Kościół i życie religijne w mieście średniowiecznym*, red. H. Manikowska, H. Zaremska, Warszawa 2002, s. 209–216; T. Michałowska, *Średniowiecze*, Warszawa 2002, s. 48–49, 162–163. Warto jeszcze wspomnieć o znakomitej i obejmującej ogromny materiał rękopiśmienny książce E. Potkowskiego, *Książka rękopiśmienna w kulturze Polski średniowiecznej*, Warszawa 1984.

⁴ A. Radziwiński, *Duchowieństwo kapitul katedralnych w Polsce XIV i XV w. na tle porównawczym. Studium nad rekrutacją i drogami awansu*, Toruń 1995; *Duchowieństwo kapitulne w Polsce średniowiecznej i wczesnonowożytnej. Pochodzenie i funkcjonowanie elity kościelnej*, red. A. Radziwiński, Toruń 2000; J. Szymański, *Kanonikat święcki w Małopolsce od końca XI do połowy XIII wieku*, Lublin 1995 (jest to przedruk starszych prac tego autora).

⁵ A. Karbowski, *Szkoła katedralna krakowska w wiekach średnich*, „Muzeum” 14, 1898, s. 238–245, 327–336, 623–639, 790–798, 833–847; idem, *Szkoła katedralna kujawska w wiekach średnich*, „Kwartalnik Historyczny” 12, 1898, s. 763–777; S. Chodyński, *Szkoła katedralna wrocławska*, Wrocław 1900; J. Skoczek, *Dzieje lwowskiej szkoły katedralnej*, Lwów 1929; J. Puźio, *Wrocławska szkoła katedralna w XIII i w XIV wieku*, „Colloquium Salutis” 2, 1970, s. 109–118; M. Rechowicz, *Początki szkoły katedralnej w Gnieźnie*, „Roczniki Humanistyczne” 20, 1972, s. 35–42; I. Pawlak, *Gnieźnieńska szkoła katedralna w I połowie XVI wieku*, „Studia Gnesnensia” 5, 1979–1980, s. 311–321; J. Ochmański, *Najdawniejsze szkoły na Litwie od końca XIV do połowy XV wieku*, [w:] *Dawna Litwa*, Olsztyn 1986, s. 113–133.

Szkoły katedralne i kolegiackie z reguły nie pozostawiły własnych archiwaliów. Przy odtworzeniu ich historii badacze posługują się przede wszystkim źródłami proweniencji kościelnej, a w szczególności aktami kapituł. Jednak są to źródła dopiero z XV w. Dla okresu wcześniejszego pożyteczne jest ustawodawstwo ogólnokościelne: statuty synodów i kapituł, czy reguły kanonickie. Istotne informacje zawierają wizytacje biskupie, które choć pochodzą z okresu późniejszego i mają w większości charakter postulatywny, pozwalają na ustalenie uposażenia szkół i ich kierowników, zawierają spisy podręczników szkolnych i katalogi rękopisów, a tym samym pozwalają na wzbogacenie naszej wiedzy odnośnie do początków tychże szkół. Sporo wiadomości przechowało się w aktach sądów kościelnych – *officialiach*. Pewne informacje zawierają źródła będące wytworem kancelarii miejskich, jak księgi miejskie czy zapisy testamentowe oraz zbiory dokumentów.

Rozprawa K. Stopki przynosi szereg nowych ustaleń i uściśla wcześniejsze. Początki szkół katedralnych w Polsce należy wiązać ze stabilizacją organizacji diecezjalnej w XI w. Ówczesne życie szkolne regulowała reguła akwizgrańska. Z dużym prawdopodobieństwem pierwsze szkoły katedralne mieściły się w obrębie monasterium kanonickiego, a później w osobnych budynkach przy katedrach. Mieszkali w nich rektor (kierownik szkoły), nauczyciele i uczniowie. Były one głównymi i najstarszymi szkołami w diecezji. Warto dodać, że do momentu powstania Akademii Krakowskiej, szkoły takie pełniły rolę szkół wyższych, przeznaczonych głównie dla kanoników. Początkowo silne prerogatywy biskupów w zarządzaniu szkołami zastępowane były uprawnieniami kapituł katedralnych i scholastyków (w XV w.), kontrolujących personel nauczający i finansujących kadre nauczycielską oraz ubogich scholarów. Organizacyjnie czołowe miejsce zajmował scholastyk, później szli rektorzy szkół i nauczycieli pomocniczy (*socii*). Ten pierwszy już w XIII w. wszedł w szeregi prałatów w kapitułach, a ze szkołą związany był głównie przez obowiązek finansowy, a przede wszystkim odpowiedzialny był za utrzymywanie w należytych porządku zabudowań szkolnych. W okresie wczesnego średniowiecza stanowiska scholastyków w Polsce zajmowali na ogół cudzoziemcy bądź rodzimi duchowni, którzy ukończyli studia w znaczniejszych ośrodkach intelektualnych Europy. W XV w. większość rektorów szkół katedralnych stanowili magistrzy sztuk wyzwolonych, choć zdarzali się także bakałarze. Większość z nich wywodziła się ze środowisk mieszczańskich i była absolwentami krakowskiej uczelni. Nie wymagano od nich święceń, ale z reguły byli duchownymi w randze subdiakona, wobec czego obowiązywała ich szata i tonsura kłerycka. Posada rektora (*rector scole*, *rector scholarum*, *rector scolarium*), czyli kierownika szkoły stwarzała nie najgorszy start życiowy. Znacznie niżej w hierarchii stali nauczyciele pomocniczy (bakałarze-lokaci, kantorzy szkolni). Szkoły katedralne w Polsce nauczały na poziomie elementarnym i średnim. Na ten pierwszy składały się: nauka czytania, pisanie, rachowania i lektura prostych tekstów łacińskich. Poziom średni oznaczał naukę gramatyki łacińskiej, głównie na lekturze poetów klasycznych i średniowiecznych. Uwzględniał również retorykę rozumianą jako sztuka układania listów i dokumentów (*ars dictandi*), logikę i elementy *quadrivii* pozwalające na naukę kalendarza i śpiewu kościelnego. Czasami poziom niektórych szkół katedralnych zbliżał się do uniwersyteckiego, a decydował o tym poziom przygotowania nauczycieli. Pierwszym i najważniejszym zadaniem tych szkół było przygotowanie przyszłych duchownych, stąd nauka podstawowych modlitw, prawd wiary, tekstów perykop ewangelijnych i wiadomości duszpasterskich. Uczniowie wywodzili się ze stanu rycerskiego, mieszczańskiego i chłopskiego. Oczywiście, ci pierwsi zajmowali pozycję uprzywilejowaną. Nauka rozpoczynała się około siódmego roku życia i trwała przeciętnie sześć lat, przy czym rok szkolny trwał 12 miesięcy, z przerwą w okresie wakacji, a zaczynał się 12 marca (na św. Grzegorza). Na ogół nauka odbywała się w trzech klasach wiekowych i dwóch oddziałach chórowych. Szkoła była bowiem niezbędna w życiu świątyni, gdyż uczniowie

upiększali swoim śpiewem liturgię, w czym pomagał bogaty system stypendialny. Nauka w tych szkołach nie zobowiązywała do święceń kapłańskich, stanowiła natomiast przygotowanie do studiów uniwersyteckich. Ci z uczniów, którzy zdecydowali się przejść w stan duchowny i rezygnowali z dalszej nauki zasilali szeregi lokalnego duchowieństwa⁶.

Szkoły kolegiackie, mające podobny charakter co katedralne nie stanowiły dla tych ostatnich konkurencji. Powstawały w Polsce od XII w. i organizacyjnie, a także programowo wzorowały się na katedralnych. Badania nad polskim szkolnictwem kolegiackim są znacznie mniej zaawansowane niż w przypadku szkół katedralnych i składają się z szeregu artykułów przyczynkarskich i rozproszonych wzmianek⁷, brak jest natomiast prób syntetyzujących, a na monografię przyjdzie z pewnością poczekać jeszcze wiele lat. Udowodniono ponad wszelką wątpliwość, że zgromadzenia kanonickie organizowane przy kolegiatach miały duży wkład w rozwój liturgii i pogłębienie życia religijnego. Prowadziły także działalność oświatową, a kanonicy stanowili najbardziej wykształcone środowiska w kraju, zwłaszcza we wcześniejszym średniowieczu⁸. Pod względem programowym szkoły kolegiackie odpowiadały w zasadzie katedralnym. Początkowo miały kształcić na potrzeby rozwijającej się administracji kościelnej, uzupełniać kadry duchowieństwa i upiększać śpiewem liturgię w kościołach kolegiackich. Od XIII w. powszechnie spotykamy w źródłach scholastyków kolegiackich, a to oznacza, że szkoły funkcjonowały najprawdopodobniej już w końcu XII w. Podobnie jak w przypadku szkół katedralnych, scholarów ze szkół kolegiackich nazywano *clerici canonici*. Możemy się jednak domyślać, że wśród uczniów znaleźli się i tacy, którzy edukację zakończyli na poziomie *Credo* i znajomości kilku pieśni wykonywanych w trakcie liturgii w miejscowym kościele. Sytuacja taka mogła mieć miejsce w większych ośrodkach grodowo-miejskich. Zupełnie inaczej przedstawiała się sytuacja szkół kolegiackich po okresie lokacji. Kolegiaty pełniąc funkcję parafii miejskich i będąc obciążone obowiązkiem *cura animarum* (czyli prowadzenia pracy duszpasterskiej na terenie parafii), od II połowy XIII w., a na pewno w XIV w. musiały odpowiedzieć na zapotrzebowania edukacyjne prężnych środowisk miejskich. Wobec tego, oprócz kształcenia na potrzeby Kościoła, zaczęły wprowadzać elementy edukacji związane z realizmem i praktycyzmem życiowym mieszczaństwa. Prawdopodobne jest, że nauka dzieliła się na trzy stopnie: klasę „donatystów”⁹,

⁶ K. Stopka, *Szkoły*, passim.

⁷ J. Szymański, *Rola szkół*, s. 3–15; A. Petrani, *Szkolnictwo teologiczne w Polsce*, „Prawo Teologiczne” 7, 1964, nr 1–2, s. 128, 137; J. Krukowski, *Z dziejów szkolnictwa parafialnego Krakowa w okresie Odrodzenia*, Kraków 1986, s. 14–18, 28; A. Kopysta, *Studenci z parafii kolegiackiej w Wieluniu na Uniwersytecie Krakowskim w latach 1400–1642*, „Częstochowskie Studia Teologiczne” 14, 1986, s. 347–403; W. Urban, *Szkoła kolegiacka św. Floriana na Kleparzu w Krakowie w I połowie XVI w.*, „Nasza Przyszłość” 79, 1993, s. 361–364; F. Kiryk, *Urbanizacja Małopolski. Województwo sandomierskie XIII–XVI wieku*, Kielce 1994, passim, gdzie szereg informacji o szkołach kolegiackich, ich uczniach i personalu; idem, *Z dziejów szkolnictwa*, s. 197, 201, 203; K. Stopka, *Szkoły*, passim, gdzie szereg informacji o szkolnictwie kolegiackim; R. Pelczar, *Szkoły kolegiackie w diecezji przemyskiej obrządku łacińskiego (1523–1790)*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie”, Historia 5, 1995, s. 43–56; J. Ryś, *Szkoły kolegiackie w nauczaniu kościelnym w Małopolsce w okresie średniowiecza*, [w:] *Nauczanie*, s. 29–39; E. Potkowski, *In scola scriptum. Szkoła jako miejsce działalności pisarskiej w średniowiecznej Polsce*, [w:] *ibid.*, s. 159–173; J. Krzyżaniakowa, *W kręgu kultury uniwersyteckiej – problemy i propozycje badań*, [w:] *ibid.*, s. 259–273; R. Nieszwiec, *Szkoła kolegiacka w Opolu do sekularyzacji*, [w:] *Kultura edukacyjna*, s. 51–60.

⁸ J. Szymański, *Rola szkół*; idem, *Kanonikat*.

⁹ Gramatykę łacińską wykładano najczęściej z podręcznika autorstwa Donata, zob. A. Karbowski, *Dzieje wychowania*, t. II, s. 276 i nn; K. Stopka, *Szkoły*, s. 107, 136–149, 206, T. Michałowska, *Średniowiecze*, s. 33, 163, 241. Zestawienie rękopisów szkolnych używanych w szkołach: J. Wolny,

deklinuujących i trzeci, obejmujący elementarny kurs teologii dla kandydatów do stanu duchownego. W ten sposób godzono interesy Kościoła i mieszczaństwa. Trzeba jednak zaakcentować, że ich podstawowym zadaniem było przygotowywanie chłopców do upiększania śpiewem nabożeństw w kościele. Szkoły kolegiackie wyróżniały się stałością organizacyjną. Miały na to wpływ dobrze uposażone scholasterie oraz fakt, iż w zasadzie udało się im utrzymać monopol na nauczanie w obrębie swoich parafii, które obejmowały całe miasta¹⁰. W XV w. rektorzy szkół kolegiackich mieli w większości tytuły uniwersyteckie. Inaczej niż w przypadku szkół katedralnych, ich pomocnicy obok określeń *locatus*, *socius*, *minister scholae*, mogli być okreśłani mianem *discretus*¹¹ i wywodzili się najczęściej spośród starszych i zdolniejszych uczniów. Zestawienie studentów Akademii Krakowskiej z XV w. z miast małopolskich, gdzie funkcjonowały szkoły kolegiackie przekonuje o prężności środowisk intelektualnych skupionych przy kolegiatach i dobrym poziomie tych szkół¹². Mimo iż stanowiły tylko drobny procent wszystkich szkół, to jednak były „kuźnią” elit umysłowych zarówno wśród duchowieństwa miast średnich i małych, jak i elit mieszczańskich, sprawujących władzę w samorządzie miejskim¹³.

Zdecydowanie najwięcej w zakresie szkolnictwa pozauniwersyteckiego wiemy o szkołach parafialnych. A. Karbowski widział początki szkół przy parafiach już w XIII w. Większość z późniejszych badaczy zaakceptowała ten pogląd. Wątpliwości wzbudzały natomiast ustalenia dotyczące rzeczywistej liczby szkół oraz interpretacja pojęcia *minister*. Józef Nowacki udowodnił, że w odniesieniu do diecezji poznańskiej ustalenia Karbowskiego są zaniżone i stwierdził, iż na tym terenie w XV–XVI w. szkoła istniała w zasadzie przy każdym kościele parafialnym¹⁴. Do podobnych wniosków doszedł Eugeniusz Wiśniowski, który na podstawie *Liber Beneficiorum* Jana Łaskiego i ksiąg kontrybucji beneficjów kościelnych ustalił, że *minister* oznacza nauczyciela. W konsekwencji liczba szkół była dwukrotnie wyższa niż to ustalił A. Karbowski, co oznacza, że szkoła była zjawiskiem powszechnym już przed reformacją¹⁵.

Współcześni badacze oświaty staropolskiej mają ułatwione zadanie i nie tak jak A. Karbowski dysponują wieloma źródłami drukowanymi, zawierającymi informacje o nauczycielach, budynkach szkolnych i uczniach. Mam tu na myśli przede wszystkim prace Feliksa Kiryka z zakresu urbanizacji Małopolski¹⁶ i całą serię słowników histo-

Z dziejów katechezy, [w:] Dzieje teologii katolickiej w Polsce, t. 1, Średniowiecze, Lublin 1974, s. 199–200; K. Stopka, *Szkoły*, s. 169–170, 175–176.

¹⁰ Tak było w Małopolsce, zob. J.

ś, *Szkoły*, s. 34–36.

¹¹ W. Urban, *Regesty do dziejów szkolnictwa parafialnego w pierwszej połowie XVI w. z Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie*, „Archiwa Biblioteki i Muzea Kościelne” 66, 1996, s. 207–390.

¹² J. Ryś, *Szkoły*, s. 37–39.

¹³ Por. A. Wyczański, *Oświata a pozycja społeczna w Polsce XVI stulecia*. Próba oceny umiejętności pisania szlachty województwa krakowskiego w drugiej połowie XVI wieku, „Społeczeństwo Polski Staropolskiej” 1, 1976, s. 27; H. Samsonowicz, *Środowiska*, s. 97–98; J. Wiesiołowski, *Społeczeństwo a książka w mieście polskim*, „Studia Źródłoznawcze” 23, 1978, s. 65–81; A. Bartoszewicz, *Mieszczaństwo „litterati” w polskim mieście późnego średniowiecza*, *Kwartalnik Historyczny* 106, 1999, nr 4, s. 3–18.

¹⁴ J. Nowacki, *Dzieje archidiecezji poznańskiej*, t. 2, Poznań 1964, s. 666–667.

¹⁵ E. Wiśniowski, *Sieć szkół*, s. 85–127; idem, *Uwagi*, s. 13–21; idem, *Z zagadnień szkolnictwa parafialnego w Polsce u schyłku wieków średnich*, „Folia Scientiarum Lublinensis” 19, 1977, Hum. 1, s. 38–39, gdzie ustala przeciętną dla terenu diecezji krakowskiej na co najmniej 90% ogólnej liczby parafii. Jeszcze wyższy wynik uzyskał M. Borzyszkowski, *Szkoły diecezji warmińskiej w okresie od XIII do połowy XVI wieku*, „Studia Warmińskie” 2, 1965, s. 34.

¹⁶ F. Kiryk, *Rozwój urbanizacji Małopolski XIII–XVI wieku*, Kraków 1974 (maszynopis rozprawy habilitacyjnej); idem, *Rozwój urbanizacji Małopolski XIII–XVI wieku. Województwo krakowskie (powiaty południowe)*, Kraków 1985; idem, *Urbanizacja*.

ryczno-geograficznych ziem polskich w średniowieczu¹⁷ czy wypisy źródłowe Wacława Urbana z oficjaliów i episkopaliów krakowskich¹⁸.

Ze źródeł wynika, że pensję każdego nauczyciela można podzielić na trzy części. Pierwszą i podstawową stanowiły dochody stałe. Składały się na nie płatności od bezpośredniego zwierzchnika, opłaty od uczniów i ewentualne zyski z majątku szkoły. Drugą grupę tworzyły dochody okazjonalne, w głównej mierze za posługi kościelne. Ostatnią część to należności płynące z różnych zapisów prywatnych i fundacji¹⁹. Szczególną dyskusję wzbudziła praca J. Rysia o szkolnictwie parafialnym w miastach Małopolski w XV w.²⁰. W recenzjach nie zgadzano się z szeregiem ustaleń Autora i podjęto merytoryczną dyskusję. Zwracano m.in. uwagę na fakt, że działające w XI i XII w. w znaczniejszych ośrodkach administracyjnych i gospodarczych grupy kanonickie były tak samo zorganizowane przy katedrach i kolegiatach będących jednocześnie najstarszymi parafiami. W tym sensie możemy mówić o XI–XII-wiecznej genezie szkolnictwa parafialnego i poprzeć tezę J. Nowackiego²¹. Natomiast organizacja parafialna, o której mówią historycy w sensie średniowiecznego szkolnictwa parafialnego, miała jakościowo inny charakter i związana była w dużej mierze z kolonizacją na prawie niemieckim. Gminy miejskie po ufundowaniu parafii dążyły do powstania szkół. Osadnictwo na prawie niemieckim, w przypadku Małopolski, osiągnęło szczytowe natężenie w XIV w., w związku z tym można zakładać, że również w tym czasie upowszechniło się szkolnictwo parafialne. Potwierdzeniem są uchwały synodu diecezji krakowskiej z 1408 r., który wspomina o namnożeniu się szkół nie tylko w miastach, ale również w małych miastach i wsiach. Wyliczenia E. Wiśniowskiego dowodzą, że na początku XVI w. w diecezjach gnieźnieńskiej i krakowskiej szkoły istniały przy 90% parafii, a były archidiaconaty, gdzie ten współczynnik wyniósł aż 97,5%²². W kwestii wykształcenia nauczycieli parafialnych, wiemy tylko tyle, że w myśl uchwał synodów, funkcje te mieli pełnić ludzie zdadni i uczeni²³. Nie znamy konkretnych wymagań stawianych kandydatom, choć z pewnością patroni szkół mogli takie wymagania stawiać. Uczniowie szkół parafialnych dzielili się na młodszych – *pueri*, do 14–15 roku życia, i starszych – *adolescentes scolares*, do 21 roku życia. Spośród starszych wywodzili się czasem pomocnicy nauczyciela – *socii clericorum*, *socii seu clerici*, stąd częste określanie w źródłach uczniów tych szkół, jako *clerici seu scholares*. Poza wszelką wątpliwością w szkołach tego czasu nie kształ-

¹⁷ *Słownik historyczno-geograficzny Ziemi Wieluńskiej w średniowieczu*, red. R. Rosin, 1963; *Słownik historyczno-geograficzny ziem polskich w średniowieczu*, t. 1, Ziemia Chełmińska, t. 2–4, Mazowsze, t. 5–7, Małopolska, t. 8, Wielkopolska, Wrocław 1971 –; S. Kuraś, *Słownik historyczno-geograficzny województwa lubelskiego w średniowieczu*, [w:] *Dzieje Lubelszczyzny*, t. 3, Warszawa 1983;

¹⁸ W. Urban, *Nauczyciele a uczniowie w małopolskich szkołach parafialnych pierwszej połowy XVI wieku*, „Kieleckie Studia Historyczne” 10, 1992, s. 159–167; idem, *Małopolskie szkoły parafialne w świetle akt sądowych krakowskiej kurii biskupiej z drugiej połowy XVI w.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 36, 1993, nr 1–2, s. 5–14; idem, *Regesty*, idem, *Małopolskie szkoły parafialne wobec otoczenia (pierwsza połowa XVI wieku)*, „Studia Historyczne” 36, 1993, s. 429–449.

¹⁹ J. Ryś, *Sytuacja materialna nauczycieli miejskich szkół parafialnych w Małopolsce w średniowieczu*, [w:] *Ojczyzna bliższa i dalsza. Studia ofiarowane F. Kyrkowi w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, Kraków 1993, s. 528.

²⁰ Idem, *Szkoły*, passim; zob. recenzje: K. Stopka, „Przegląd Historyczny” 37, 1996, z. 3, s. 615–630; K. Źółg, „Kwartalnik Historyczny” 103, 1996, nr 3, s. 90–96; J. Kruckowski, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 37, 1996, s. 200–202.

²¹ J. Nowacki, *Dzieje archidiecezji*, s. 666.

²² Chodzi o archidiaconat pułtuski, którego zalesiony teren nie cieszył się sławą regionu o wysokim poziomie kultury. Wykazał to fragment wykazu dochodów duchowieństwa diecezji płockiej z 1530 r., dzięki czemu wyliczenia E. Wiśniowskiego uzyskały potwierdzenie.

²³ A. Karbowiak, *Dzieje wychowania*, t. 1, s. 26.

cono dziewcząt²⁴. Natomiast powszechnie stosowano kary cielesne, o czym przekonują gorące apele humanistów w XVI w.

Początkowo w szkołach parafialnych uczono na poziomie elementarnym. Jednak w miarę upływu czasu prężne szkoły w bogatych miastach zaczęły realizować ten sam program, co stare szkoły katedralne i kolegiackie²⁵. Podstawowym celem było przygotowanie uczniów do ceremonii parafialnych, udziału w liturgii i obrzędach kościelnych. Wszystkie bowiem szkoły tego okresu w Polsce związane były nierozdzielnie z Kościołem i w tym sensie nie można mówić, że nie wszyscy miejskie szkoły parafialne miały charakter „świecki”. Natomiast rodzaj zajęć miejskich powodował, że nauka rachunków i umiejętności układania listów i dokumentów lepiej mogły być wykorzystane w środowisku miejskim niż wiejskim²⁶. Działo się tak dlatego, że nie wszyscy absolwenci szkół katedralnych, kolegiackich i wziętych szkół miejskich mogli przyjąć święcenia kapłańskie co było związane z beneficjami, ale mogli bez przeszkód przechodzić do stanu świeckiego, studiować na uniwersytecie, podejmować się zajęć nauczycielskich, notarialnych i innych, związanych z życiem miejskim.

W szkołach uczono łaciny, ale język polski był w nich obecny, gdyż trudno sobie wyobrazić naukę na poziomie elementarnym, gdy nowym uczniom łacina nie była jeszcze znana²⁷.

Wiejskie szkoły parafialne działały na podobnych zasadach co miejskie, przy czym ich poziom był oczywiście niższy, i w zasadzie nie wykraczał poza przygotowanie uczniów do ceremonii parafialnych. Podstawową rolę odgrywały bowiem możliwości finansowe plebana, patrona kościoła parafialnego i parafian, gdyż od nich zależała wysokość uposażenia ewentualnego nauczyciela i wnoszonych opłat, oraz, jak wolno przypuszczać, poziom wiedzy reprezentowany przez często niedouczonego wiejskiego proboszcza.

Nie znana jest ostateczna liczba uczących się jednorazowo w szkołach miejskich, a tym bardziej wiejskich. W lubelskiej szkole parafialnej uczyło się w XV w. od 40 do 50 uczniów²⁸, podobnie w Sandomierzu, zaś w miastach małych do 20 uczniów²⁹. Jednak obliczenia te należy traktować z dużą ostrożnością³⁰.

Poszukiwanie odpowiedzi na szereg wątpliwości w odniesieniu oświaty staropolskiej będzie jeszcze zapewne trwało bardzo długo i być może nigdy nie uzyskamy pełnej

²⁴ Zob. B. Janowska, *Wychowanie dziewcząt w średniowiecznej Polsce*, [w:] *Nauczanie*, s. 199–204.

²⁵ J. Ryś, *Powstanie i rozwój szkoły nowokorczyńskiej do końca XV w.*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 40, 1988, s. 13–15.

²⁶ Kultura miejska była oparta na prawie pisanym i znajomości łaciny, które dawały konkretne korzyści, a ponadto szacunek i prestiż społeczny. W kilku miastach komunalizacja szkół miała za tło ostry konflikt z kościołem parafialnym, zob. H. Manikowska, *Szkoły: nauczanie szkolne i uniwersyteckie*, [w:] *Kultura Polski średniowiecznej XIV–XV w.*, red. B. Geremek, Warszawa 1997, s. 319n.

²⁷ Regulowały to postanowienia synodów z lat 1257, 1285, 1287, 1326 i 1357, w których nakazywano proboszczom, by nauczyciele wykładali uczniom w języku polskim, jednak nie chodziło o naukę języka ojczystego, lecz o zrozumienie wykładu przez uczniów i obawy w związku z kolonizacją niemiecką: A. Karbowiak, *Dzieje wychowania*, t. I, s. 190–191; I. Zarębski, *Rola języka polskiego w nauczaniu szkolnym w Polsce XVI wieku*, Wrocław 1955, s. 6; Zbiór statutów synodalnych polskich powszechnych w prowincji gnieźnieńskiej, wyd. Z. Helel, [w:] *Starodawne Prawa Polskiego Pomniki*, t. I, Kraków 1856, s. 358.

²⁸ W. Froch, *Lubelska szkoła parafialna w XV w.*, „Rocznik Lubelski” 9, 1966, s. 194.

²⁹ J. Ryś, *Szkolnictwo*, s. 49–50.

³⁰ Ibid., s. 49–50, przykładowo w omawianym okresie we Francji, w małych miastach uczyło się w szkołach około 15 uczniów, a w Czechach przeciętnie od 30 do 50 uczniów. Biorąc pod uwagę stopień urbanizacji i rozwoju gospodarczego wymienionych krajów trudno przyjąć za pewnik tak wysoki wskaźnik chłopców uczęszczających do polskich szkół.

odpowiedzi na wszystkie nurtujące nas pytania. Również ten tekst nie przedstawia całego spectrum zagadnień poruszanych w literaturze cytowanej w przypisach. Poza nawiasem naszych rozważań pozostały bowiem takie zagadnienia, jak np. autorzy szkolni i biblioteki szkolne³¹, finanse uczniowskie, skład społeczny i terytorialny uczniów, metody nauczania czy rola nauczycieli i uczniów w społeczności miejskiej i wiejskiej.

Należy natomiast położyć nacisk na dwa niezwykle istotne fakty, dostrzeżone przez J. Wiesiołowskiego i W. Urbana. Ten pierwszy uważa bowiem, że wiejskie szkoły parafialne stanowiły istotne ogniwo systemu szkolnego, nie tylko dzięki swej powszechności, lecz poprzez dawanie młodzieży zachęty do dalszego kształcenia; rola szkół małopolskich jest zdecydowanie niedoceniana; w dalszych badaniach trzeba uwzględnić nie tylko relacje miasto–wieś, lecz posługiwać się kategoryzacją środowisk miejskich i wiejskich. Ponadto, formalna hierarchia – szkoły katedralne, kolegiackie i parafialne – nie istniała, gdyż tak naprawdę poziom nauczania w XIV – początek XVI w. zależał od wielkości miasta i jego znaczenia, np. w administracji kościelnej. To oznacza, że różnic między szkołami miejskimi trzeba szukać w typologii ośrodków miejskich³². Z kolei W. Urban zauważył, że już w początkach XVI w. tylko w co trzeciej wiejskiej parafii w Małopolsce istniała szkoła, do której uczęszczało nie więcej jak 5–10 chłopców. Ponadto, wbrew utartym mniemaniom na przestrzeni XVI–XVIII w. łacina władała w Małopolsce zaledwie około 2% mieszkańców, a pisać umiało zazwyczaj około 10%³³.

Wreszcie należy zauważyć, że nie należy powielać opinii, jakoby szkoły klasztorne miały charakter otwarty, i że mogli się w nich kształcić świeccy. Sytuacja taka mogła mieć miejsce jedynie do XIII w., a i taką hipotezę trudno podbudować konkretnymi faktami. Natomiast od XIV w. szkoły zakonne miały charakter szkół wewnętrznych, i były zamknięte nawet dla kleru diecezjalnego³⁴.

Pozostało nam zajrzeć do podręczników szkolnych do historii w szkołach podstawowych, gimnazjum i szkołach średnich.

Podręcznik dla pierwszych klas liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego H. Manikowskiej i J. Tazbirowej, nie zawiera żadnych informacji o szkolnictwie polskim okresu średniowiecza, informując jedynie o otwarciu Akademii Krakowskiej. Nieco wiadomości Autorki zawarły w tematach poświęconych monarchii Karola Wielkiego i kulturze „pełnego” średniowiecza. Informują w nich o rozbudowie sieci szkół klasztornych, szkole pałacowej Karola Wielkiego, powstaniu w XII w. szkół miejskich na bazie siedmiu sztuk wyzwolonych, gdzie uczono przede wszystkim czytania i pisania po łacinie, modlitw i pieśni kościelnych, orientacji w kalendarzu kościelnym, rachunków i redagowania listów. Generalnie możemy zgodzić się z taką informacją przekazywaną uczniom. Jednak niewyszczególnienie informacji o szkolnictwie tego okresu na ziemiach Polski może wprowadzić chaos w wiedzy uczniowskiej. Bo jak można odnieść do polskich realiów średniowiecznych zdanie: „Efektem rozwoju szkolnictwa była postępująca alfabetyzacja świeckich, w tym także kobiet”, czy w innym miejscu

³¹ Ostatnio o bibliotekach szkolnych w średniowieczu i okresie wczesnonowożytnym: J. K o z i ŋ s k a, *Zbiory starych ksiąg w bibliotekach parafialnych i klasztornych*, „Archiwa Biblioteki i Muzea Kościelne” 77, 2002, s. 41 nn, gdzie najważniejsza literatura zagadnienia.

³² J. Wiesiołowski, *Szkoły*, s. 24, 27.

³³ W. Urban, *Szkolnictwo*, s. 69–70.

³⁴ Por. P. K i e l a r, *Studia nad kulturą szkolną i intelektualną dominikanów w Polsce* [w:] *Studia nad historią dominikanów w Polsce*, t. I, pod red. J. K ł o c z o w s k i e g o, Lublin 1976, s. 287; rec. K. Stopka, *PH* 37, 1996, z. 3, s. 616–617; K. O z ó g, *KH* 103, 1996, nr 1, s. 92.

„W XII i XIII w. powstawały w miastach szkoły prywatne, kupieckie [...]”³⁵. Pisząc o soborze laterańskim z 1215 r. wspomniano o zakładaniu szkół parafialnych. Nieco więcej konkretnych informacji w odniesieniu do Europy Zachodniej przynosił już podręcznik W. Chłapowskiego z lat 60., w którym czytamy, że były szkoły klasztorne i katedralne, nauka była dwustopniowa (trivium i quadrivium), poziom nauczania zależał od wiedzy nauczyciela i stosowano kary cielesne³⁶.

Reforma szkolnictwa zakładała m.in. położenie nacisku na przybliżenie uczniom warunków życia codziennego w dawnych wiekach, funkcjonowanie człowieka w społecznościach lokalnych i kręgach kulturowych, czy specyfikę kultury polskiego średniowiecza³⁷. Wydaje się, że oto nadszedł czas, by wreszcie zaznajomić uczniów gimnazjum na czym polegała specyfika polskiego szkolnictwa średniowiecznego. Wzorem ilustracji prezentujących np. budowle romańskie czy schematy miast lokacyjnych można było umieścić w podręcznikach przekrój budynku szkolnego z podziałem na część dydaktyczną i socjalno-bytową. Jeszcze ciekawiej mógłby wyglądać plan np. Krakowa i jego przedmieść, na którym zaznaczono by szkołę katedralną, kolegiacką i szkoły parafialne. Nie wydaje się to zbyt „wydumanym” pomysłem, skoro powszechnie Autorzy obecnych podręczników dostrzegają znaczenie szaty graficznej i przedstawień ikonograficznych. Z kolei analiza treści odnośnie do polskiego szkolnictwa średniowiecznego zawartych w nowych wydawnictwach również nie napawa optymizmem.

Podręczniki do pierwszej klasy wydawnictwa M. Rożak zawierają tylko jedno (!) zdanie o szkołach parafialnych³⁸. Jedynie w odniesieniu do duchowieństwa wspomniano o szkołach przyklasztornych i przykatedralnych. Sytuacji nie wyjaśnia tekst źródłowy, dotyczący życia codziennego wędrownych żaków, gdyż pozbawiony jest jakichkolwiek wskazówek dotyczących np. wieku owych żaków czy rodzaju szkół, do których uczęszczali³⁹. Dodatkowo Autorzy sugerują, że wspomnienia dotyczą studentów, podczas gdy faktycznie chodzi o uczniów niemieckich i wrocławskich szkół parafialnych.

Tomasz Jurek, autor podręcznika wydawnictwa JUKA, szkolnictwu i wykształceniu ludzi średniowiecza poświęcił osobny temat pt. „Krań ludzi uczonych”⁴⁰. Zwraca w nim uwagę na rzadkość wykształcenia w średniowieczu, metody i cele ówczesnego nauczania, materiały służące do pisania, rodzaje szkół (klasztorne, katedralne, dworskie, parafialne, nauczanie domowe) oraz znaczenie wykształcenia dla duchownych i mieszczan. Omawiany tekst jest bardzo ciekawy, zaopatrzony w kolorowe ilustracje i krótkie noty biograficzne. Autor przytacza w nim podstawowe określenia i tytuły, jak: pergamin, tabliczki woskowe, klerycy, autorzy starożytni-klasycy, bakałarz, magister, doktor, teologia, scholastyka i schola. Niestety i w tej książce nie znajdziemy ani jednego zdania poświęconego specyfice polskiego szkolnictwa pozauniwersyteckiego tego okresu, chociaż kilkakrotnie zaakcentowano w podręczniku fakt, że w porównaniu z państwami

³⁵ H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, WSiP, wyd. 8, Warszawa 1996, s. 16, 98–99.

³⁶ W. Chłapowski, *Historia powszechna. Wiek średni*, Warszawa 1963, s. 166–167.

³⁷ Dziennik Ustaw Nr 14, poz. 129 z 1999 r.

³⁸ D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, wyd. 2, Gdańsk 2002, s. 210: „Przy kościołach tworzone szkoły parafialne, w których przygotowywano chłopców do służenia do mszy oraz nauczano katechizmu”; wyd. 1, Gdańsk 1999, s. 159.

³⁹ Ibid., s. 139.

⁴⁰ T. Jurek, *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Dzieje najdawniejsze i dawne do schyłku XIV wieku. Średniowiecze*, wyd. 1, Warszawa 1999, s. 123–130.

Europy Zachodniej Polska przez całe średniowiecze była krajem stosunkowo ubogim, o małych miastach i słabym zaludnieniu.

Stanisław Jankowiak dostrzega znaczenie poinformowania uczniów o rozwoju szkolnictwa w Polsce średniowiecznej. Dostrzega, gdyż sześć zdań na ten temat – w dodatku rozproszonych na różnych stronach – nie jest chyba w stanie zwrócić uwagi uczniów. Mimo, iż książka jest bogato wyposażona w szatę ikonograficzną, zbrakło w niej miejsca na jakiegokolwiek ilustracje związane z omawianą problematyką⁴¹.

Autorzy podręcznika do gimnazjum wydanego przez Oficynę Edukacyjną – Krzysztof Pazdro, w rozdziale „Myśl średniowiecza, czyli nie samym chlebem człowiek żyje...” dużą część tekstu poświęcili znaczeniu filozofii i teologii średniowiecznej, scholastyce i siedmiu sztukom wyzwolonym, wspominając tylko mimochodem o szkołach klasztornych i biskupich, a koncentrując się na uniwersytetach. To, co najważniejsze to fakt, że na jednym z przedstawień ikonograficznych ukazano zamyślonego średniowiecznego żaka w ubraniu z epoki, z księgą i piórem⁴².

Wydawnictwo Szkolne PWN wydało podręcznik zatytułowany „Świat średniowieczny”, zawierający materiał z zakresu języka polskiego, historii, wychowania obywatelskiego i ścieżek edukacyjnych. Mimo, wydawałoby się, pomysłu godnego naśladowania (od dawna mówi się przecież o korelacji treści z różnych przedmiotów), książka zawierająca głównie informacje z zakresu historii i języka polskiego dla klasy pierwszej gimnazjum jest niezwykle uboga w informacje o szkolnictwie w średniowieczu⁴³. Oczywiście poza faktem powstania Uniwersytetu Krakowskiego. Uczeń nie dowie się z niej niczego o szkołach funkcjonujących w Polsce w średniowieczu. Nasuwa się nieodparcie myśl, że dla Autorów książki, każdy, kto chciał, mógł zapisać się bez żadnych przeszkód do krakowskiej uczelni. Podręcznik ma obudowę dydaktyczną w postaci scenariuszy lekcji, wywołujących kolejne zaskoczenie. Mianowicie w konspektach lekcji o życiu codziennym ludzi we wczesnym średniowieczu w kluczowych pojęciach uwzględniono szkoły katedralne, odwołując się do konkretnych stron w podręczniku⁴⁴. Niestety, na wskazanych stronach czytelnik nie znajdzie nic o średniowiecznym szkolnictwie. Dopiero kilka stron dalej znajdzie następujący fragment tekstu: „Kościół miał ogromny wpływ na europejską kulturę. Klasztory, szkoły katedralne, później uniwersytety były ośrodkami nauk”.

Podręcznik wydany przez oficynę Bellony wspomina o szkolnictwie klasztornym, katedralnym, kolegiackim a później parafialnym, zaznaczając, że w obrębie społeczności

⁴¹ S. Jankowiak, *Historia. Podręcznik dla pierwszej klasy gimnazjum. Razem przez wieki*, Wydawnictwo Arka, wyd. 1, Poznań 1999, s. 158: „Przy katedrach działały szkoły, początkowo kształcące głównie duchownych. W XIII w. tworzone szkoły klasztorne i parafialne, w których uczyli się także mieszczanie. Językiem ludzi wykształconych była łacina, ale pod koniec średniowiecza pojawiły się pierwsze zapiski w języku polskim”; s. 181: „Pod koniec XV w. systematyczna poprawa sytuacji materialnej dużej części polskiego społeczeństwa spowodowała zmianę sposobu myślenia ludzi. Proces ten wzmocnił szybki rozwój oświaty. Kształciła się nie tylko szlachta, ale także mieszczanie, a nawet chłopcy”.

⁴² K. Przybysz, W. J. Jakubczyk, M. Włodarczyk, *Historia dla gimnazjalistów. Starożytność i średniowiecze. Podręcznik. Klasa I*, wyd. 1, Warszawa 2000, s. 132–138.

⁴³ K. Starczewska, E. Korulska, P. Laskowski, A. Dzierzowska, B. Nartowska, M. Ługowska, T. Izdebski, *Świat średniowieczny, klasa I, część II*, Warszawa 2000. Jedynie na s. 128 udało mi się znaleźć informację o szkołach katedralnych kontrolowanych przez biskupów.

⁴⁴ Scenariusze lekcji do podręcznika dla klasy I gimnazjum *Świat średniowieczny*, pod red. M. Topczewskiej, Warszawa 2001, s. 29–31, w podręczniku przywołane s. 30–36, faktycznie chodzi prawdopodobnie o s. 40.

miejskich występowały różnice, m.in. ze względu na wykształcenie. Nie znajdziemy w nim jednak żadnych informacji o szkolnictwie na ziemiach polskich⁴⁵.

M. Koczerska w podręczniku do I klasy gimnazjum zauważa znaczenie szkolnictwa. W rozdziale „Kultura piśmienna monarchii pierwszych Piastów” pisze: *Przy znaczniejszych kościołach, a przede wszystkim katedrach istniały szkoły, w których uczono gramatyki i wymowy łacińskiej oraz podstaw arytmetyki i geometrii. Uczący się tam chłopcy byli też kształceni w muzyce kościelnej i uczestniczyli w śpiewach liturgicznych podczas nabożeństw*. W odniesieniu do lokacji na ziemiach polskich pisze o kościołach parafialnych, przy których otwierano szkoły, zwłaszcza w miastach. Mieszczanie bowiem doceniali znaczenie wykształcenia w sprawach zawodowych. Umiejętność czytania i pisania była niezbędna do prowadzenia rachunków, kalkulacji, korespondencji handlowej. Zaznacza, że program siedmiu sztuk wyzwolonych realizowały szkoły kolegiackie i katedralne⁴⁶.

T. Małkowski i J. Rześniowiecki w swoim podręczniku do gimnazjum stwierdzają, że do końca panowania Kazimierza Wielkiego istniało w Polsce tylko kilkadziesiąt szkół przy katedrach i klasztorach – *możecie więc sobie wyobrazić, jak niewielu ludzi umiało czytać i pisać. Do podniesienia poziomu wiedzy przyczyniło się założenie w 1364 roku Akademii Krakowskiej*⁴⁷. Autorzy najwidoczniej nie wiedzą, że tworzenie sieci parafialnej w Polsce właściwie zakończyło się do XIV w., a na początku XV w. sieć szkół parafialnych była tak liczna, iż władze kościelne były zmuszone napominać kler, by nauka w tych szkołach była na odpowiednim poziomie.

Podręcznik pomocniczy do nauki historii na poziomie szkół ponadpodstawowych Wydawnictwa Naukowego PWN zawiera sporo cennych informacji na interesujący nas temat. Na s. 37 czytamy: *W XII i XIII w. nastąpił znaczny rozwój oświaty. Poza szkołami katedralnymi i klasztorowymi powstała sieć szkół parafialnych, a wiedzę szerzyli także wędrujący po kraju kaznodzieje franciszkańscy i dominikańscy. Uczono sztuki czytania i pisania po łacinie, a także gramatyki, retoryki, dialektyki (trivium) i muzyki, arytmetyki, geometrii, astronomii (quadrivium). Dalej Autorzy piszą: W XIV wieku dużą rolę kulturalną odgrywały miasta. W nich właśnie był najłatwiejszy dostęp do księgozbiorów i tu istniała największa sieć szkół parafialnych. Szkoły te – często przenoszone na grunt polski przez obcych osadników – niejednokrotnie kształciły uczniów w języku niemieckim. Uczono czytania, pisania i rachowania – umiejętności potrzebnych mieszczanom w codziennym życiu*⁴⁸. W tym pozornie poprawnie przedstawionym obrazie szkolnictwa polskiego wieków średnich znalazło się jednak przekłamanie. Nie można bowiem przekładać na grunt polski przekonania o wędrujących po kraju kaznodziejach, gdyż dopiero począwszy od XVI w. zaczęli głosić oni regularne niedzielne i świąteczne kazania, a ponadto zasadą było zakładanie konwentów dominikańskich i franciszkańskich w miastach, i to dość licznych i bogatych⁴⁹. Dodatkowe kontrowersje wzbudza twierdzenie, że

⁴⁵ W. Bednarski, S. Pać, *Wspólne dziedzictwo. Podręcznik do I klasy gimnazjum*, cz. 2, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2000, s. 129, 143, 147.

⁴⁶ M. Koczerska, *U źródeł współczesności. Średniowiecze. Gimnazjum klasa I, podręcznik*, cz. 2, WSiP, wyd. 1, Warszawa 1999, s. 99, 131.

⁴⁷ T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Historia. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, wyd. 1, Gdańsk 2000, s. 288.

⁴⁸ A. Dybkowska, J. Żaryn, M. Żaryn, *Polskie dzieje od czasów najdawniejszych do współczesności*, pod red. A. Sucheni-Grabowskiej i E.C. Króla, PWN, wyd. 7, Warszawa 2002, s. 37, 49–50, 79.

⁴⁹ Istnieje na ten temat spora literatura, której nie przytaczam, gdyż nie jest związana z tematem tego szkicu. Zainteresowanych odsyłam do prac J. Kłoczowskiego, gdzie obszerna literatura przedmiotu i stan badań.

w szkołach parafialnych wiejskich uczyli się w jednej ławie synowie szlacheccy i kmiecy. Jeśli tak było, to tylko w odniesieniu do zubożałej szlachty. Szlachta bowiem zatrudniała do nauki swoich dzieci prywatnych preceptorów, którymi często byli starsi uczniowie lepszych szkół parafialnych, szkół kolegiackich i katedralnych oraz studenci Akademii Krakowskiej. Natomiast z całą pewnością synowie szlacheccy uczyli się w większości w domu. Jako przykład istniejących granic stanowych może służyć fakt, że ksiądz pochodzenia szlacheckiego nie zniżał się do szafowania sakramentów kmieciom, chyba, że zaistniała jakaś wyjątkowa sytuacja. Od tego miał wikarych pochodzenia chłopskiego i sytuacja taka miała miejsce jeszcze w XVII w.

Przywoiciele wypadają teksty źródłowe dla nauczycieli i studentów tegoż wydawnictwa. Znajdujemy tu list Karola Wielkiego w sprawie organizacji oświaty, uwagi mnicha Benedykta o życiu codziennym w szkole klasztornej, tekst bulli Grzegorza IX z 1267 r. w sprawie swawoli scholarów szkoły katedralnej krakowskiej, wspomnienia Tomasza Plattera o wędrownym życiu żaków w XVI w. (typowe również dla wieku XV), dyplom założenia Akademii Krakowskiej i statuty Uniwersytetu Praskiego oraz opis wizyty biskupa Salomona w szkole klasztornej⁵⁰.

T. Jurek w podręczniku dla szkół średnich poświęcił kulturze wczesnośredniowiecznej znakomity rozdział. Także dla pełnego i późnego średniowiecza znalazł sporo miejsca w swojej książce. Podał wiele informacji o bibliotekach i księgozbiorach, upowszechnieniu się szkolnictwa na poziomie najniższym i uniwersyteckim, co korzystnie wpływało na wszystkie szkoły. Jednak w przedstawionym „obrazie” szkolnictwa i kultury średniowiecznej zabrakło miejsca na uwzględnienie specyfiki polskiej⁵¹.

A. Paner i I. Iluk w swoim podręczniku dla szkół średnich skoncentrowali się tradycyjnie na historii politycznej, a o szkołach wspominają tylko w kontekście roli duchowieństwa w średniowieczu⁵². Również wśród tekstów źródłowych przygotowanych przez wymienionych Autorów dla uczniów szkół średnich nie znajdziemy ani jednego związanego ze szkolnictwem średniowiecznym⁵³.

T. Cegielski, W. Lengauer i M. Tymowski są Autorami podręcznika „Ludzie – społeczeństwa – cywilizacje”. Znajdziemy w nim informacje o kościołach katedralnych młodszej Europy, przy których powstawały szkoły katedralne o skromnym jeszcze programie (XI–XII w.), obejmującym przede wszystkim *trivium*⁵⁴. Podręcznik informuje o szkołach pełnego średniowiecza w skali Europy, nie ma w nim jednak żadnych informacji o szkołach kolegiackich. Brak także zaakcentowania, że podstawą nauczania było przysposobienie chłopców do upiększenia liturgii w kościołach.

Podręcznik „Odnaleźć przeszłość” dla szkół średnich, zawiera niewielki tekst przy fragmencie obrazu „Rodzina Maryi”, z którego uczeń może dowiedzieć się, że: *W późnośredniowiecznej Polsce znacznie wzrósł szacunek dla nauki, a także liczba szkół parafialnych. W końcu XV w. było ich w Królestwie Polskim parę tysięcy. Większość z nich uczyła katechizmu, ministrantury, śpiewu kościelnego. Nie było to wiele, ale dawało i ogólną wiedzę etyczną, i osłuchanie z łaciną,*

⁵⁰ Wiek V–XV w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów, opr. M. Sobania-Bondaruk, S.B. Lenard, PWN, Warszawa 1997, s. 261–271.

⁵¹ T. Jurek, *Dzieje średniowieczne. Podręcznik dla klasy pierwszej szkół średnich*, WSiP, wyd. 1, Warszawa 1999, s. 69–79, 342–355.

⁵² A. Paner, I. Iluk, *Historia. Podręcznik dla szkół średnich*, t. II: Średniowiecze, wyd. 2, Koszalin 1998, s. 94.

⁵³ A. Paner, I. Iluk, *Na tabliczce, papierusie i pergaminie. Źródła historyczne dla uczniów szkoły średniej. Starożytność i średniowiecze*, Koszalin 1997.

⁵⁴ T. Cegielski, W. Lengauer, M. Tymowski, *Ludzie-społeczeństwa-cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze*, cz. I: Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, WSiP, wyd. 1, Warszawa 2002, s. 186, 284–285.

podstawy liczenia i śpiewu". Jednocześnie Autor powątpiewa w przyjęte już w literaturze przedmiotu wyniki badań co do ilości szkół parafialnych na przełomie XV/XVI w.⁵⁵

Kolejny podręcznik tego wydawnictwa dla szkół średnich zawiera wiele informacji w odniesieniu do kultury Europy średniowiecznej, m.in. o znaczeniu pisma, literatury, szkół i przede wszystkim uniwersytetów. Brak w nim informacji o polskim szkolnictwie omawianego okresu.⁵⁶

Lista przytoczonych powyżej przykładów nie jest pełna, gdyż ciągły przyrost publikacji podręcznikowych i rozproszenie obecnego ruchu wydawniczego właściwie uniemożliwiają pełną kwerendę. Obawiam się jednak, że nawet pełna kwerenda nie wniosłaby nic nowego do naszych ustaleń i nie zmieniałaby w sposób zasadniczy końcowych wniosków. Mianowicie okazuje się, że wskazane już wcześniej przykłady nie są jedynymi⁵⁷. Można wręcz podejrzewać, że szczegółowa kwerenda przyniesie jeszcze wiele wątpliwości co do jakości i celowości przekazywanych w podręcznikach treści nauczania. Jako kolejny przykład może służyć choćby brak informacji o kanonikach i kanonikacie świeckim w Polsce średniowiecznej. Autorzy legendarnej już książki „Czego nie ma w podręcznikach do historii...?”, której pierwsze wydanie miało miejsce w stanie wojennym, napisali: *Podręczniki do historii, z których korzystamy w szkole, są różnej wartości. Można zaryzykować stwierdzenie, że są tym lepsze, im odleglejszych dotyczą czasów. Dlatego w naszej pracy zajmujemy się tylko tymi, w których przedstawiono historię po 1918 roku, bo najwięcej w nich zafałszowań i przemilczeń*⁵⁸.

Jak wiemy, braki w tej materii zostały bardzo szybko nadrobione i wypada tylko pozazdrościć historykom dziejów współczesnych. Natomiast przed dylematem stoją historycy dawniejszych epok. Jak doprowadzić do uwzględnienia w podręcznikach wyników najnowszych badań? Rzecz tym bardziej ważna, że niektórzy z Autorów przedstawionych podręczników są badaczami o uznanym dorobku naukowym, a mimo to stan badań nad polskim szkolnictwem średniowiecznym w większości przypadków nie został uwzględniony. Również założenia reformy, których celem była aktywizacja uczestników procesu nauczania nie można realizować tylko poprzez metody aktywizujące. Trzeba brać także pod uwagę dobór treści, tak by były w miarę „bliskie” uczniom⁵⁹. Jak lepiej pobudzić ich proces myślenia, jak nie wiedzą o tym, jak uczyli się kiedyś ich rówieśnicy. Już od wielu lat apeluje się, by aktywność poznawczą, emocjonalną i odkrywczą wywoływać w praktyce nie tylko strukturą lekcji, ale i tematyką⁶⁰. Chodzi bowiem o prawidłowy dobór poszczególnych elementów składających się na przekazywany w szkole obraz dziejów i o jego prawidłową strukturę. W nauczaniu np. historii kultury można wyodrębnić różne sfery życia człowieka, w tym przypadku ucznia – żaka⁶¹. I na koniec jeszcze jedna uwaga. Rozumiem, że uniwersalizm kultury średniowiecznej jest powszechnie uznany i przyjęty, jednak nie zapominajmy, iż różnice między krajami czy regionami były olbrzymie, a różnica między polskim i zachodnim szkolnictwem średniowiecznym była co najmniej tak duża jak obecnie.

⁵⁵ J. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od starożytności do 1815 roku. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, WSiP, wydanie pierwsze, Warszawa 2002, s. 212–213.

⁵⁶ E. Wipszycka, H. Manikowska, A. Manikowski, W. Mędrzecki, *Historia dla każdego. Podręcznik*, t. 1: Do rewolucji francuskiej, szkoły ponadgimnazjalne, zakres podstawowy, WSiP, wyd. 1, Warszawa 2002, s. 125–133.

⁵⁷ Zob. P. Kardyś, *Rola Wiślicy w okresie plemiennym i początków państwa polskiego w świetle podręczników historii po 1958 r.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 44, 2001, nr 3–4, s. 41–48; idem, *Apostołowie Słowian w podręcznikach do historii*, ibid., 45, 2002, nr 3–4, s. 123–130.

⁵⁸ *Czego nie ma w podręcznikach historii...?*, pr. zbiorowa, cytat z wydania czwartego, Gliwice 1991.

⁵⁹ Zob. *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, pod red. A. Zieleckiego, „Nowoczesna szkoła” 1–2, Kraków 2000, gdzie opublikowano artykuły zawierające opinie o reformie polskiej oświaty i edukacji historycznej w szkole podstawowej i gimnazjum oraz korelacji i integracji treści kształcenia historycznego.

⁶⁰ Aktywizacja uczniów w nauczaniu historii, pod red. A. Zieleckiego, Rzeszów 1989, s. 10.

⁶¹ Zob. J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 170, 181–184.

DARIUSZ MISZEWSKI
Wrocław

POLITYKA WŁADZ CZECHOSŁOWACKICH WOBEC SZKOLNICTWA POLSKIEGO NA ŚLĄSKU ZAOLZIAŃSKIM W LATACH 1920–1938

W latach 1918–1920 Czechosłowacja i Polska rywalizowały o kontrolę nad Śląskiem Cieszyńskim. Swoje roszczenia terytorialne motywowały względami historycznymi, politycznymi, ekonomicznymi i etnicznymi, powołując się na aspiracje ludności śląskiej – polskiej i czeskiej, a nawet niemieckiej. Wysokie uprzemysłowienie, znaczący potencjał surowcowy i rozwinięte szlaki komunikacyjne Śląska Cieszyńskiego stanowiły czynniki zaostojające rywalizację o jego posiadanie. Ostatecznie o przynależności państwowej historycznego terytorium Księstwa Cieszyńskiego nie zdecydowały zainteresowane państwa ani tamtejsza ludność, ale werdykt Rady Ambasadorów z 28 VII 1920 r., który dzielił pomiędzy obydwa państwa również Spisz i Orawę. Wywołał on protesty Polski oraz polskiej ludności na Śląsku Cieszyńskim, która wbrew swojej woli znalazła się w obcym organizmie państwowym, stając się mniejszością w wielonarodowej Czechosłowacji. Natomiast w Pradze przyjęto go z aprobatą, ponieważ przekreślał perspektywę przeprowadzenia plebiscytu, którego rezultat nie wydawał się dla niej korzystny.

Przyznany Czechosłowacji obszar Śląska Cieszyńskiego dzielił się administracyjnie na trzy powiaty polityczne i wchodzące w ich skład po dwa powiaty sądowe. Te z kolei składały się z gmin. Administracyjny powiat czesko-cieszyński dzielił się na powiaty sądowe: czesko-cieszyński i jabłonkowski; powiat frysztański na powiaty sądowe: frysztański i bogumiński; natomiast powiat frydecki na powiaty sądowe: frydecki i śląsko-ostrawski. Po 1920 r. powiaty czesko-cieszyński i frysztański przyjęło się nazywać w Polsce Śląskiem Zaolziańskim lub krótko Zaolziem.

W okresie międzywojennym Czechosłowacja była państwem wielonarodowym, w którym około 34% ludności stanowiły mniejszości narodowe. Na podstawie spisu ludności z 15 II 1921 r. jej terytorium zamieszkiwało 13 613 172 osoby, z czego Czesi stanowili 6,8 mln, Słowacy 1,9 mln, Niemcy 3,12 mln, Węgrzy 754 000, Ukraińcy prawie 462 000, Żydzi blisko 181 000, zaś Polacy 75 853 osoby. Z tego powodu państwo Czechosłowackie przyjęło szereg regulacji prawnych dotyczących mniejszości narodowych.

W konstytucji uchwalonej 29 II 1920 r. artykuły od 128 do 134 w rozdziale VI były poświęcone mniejszościom narodowym¹. Art. 128 przewidywał, że wszyscy obywatele

¹ Archiv Města Olavy (AMO), syg. 87/2 Ústavní listina Československé republiky ze dne 29 II 1920, Sbírka zákonu a nařízení státu československého, Praha, Ročník 1920, ča. XXVI, č. 121.

czechosłowaccy są równi wobec prawa, bez względu na ich przynależność rasową, językową i wyznaniową, i że zapewnia im się dostęp do urzędów publicznych oraz wykonywania wszelkich rzemiosł i zawodów. Natomiast art. 134 mówił o tym, że wszelkie wynaradawianie gwałtem jest zakazane, a nieprzestrzeganie tej zasady może ustawa uznać za działalność karygodną. W artykule od 129 do 133 były gwarantowane następujące prawa mniejszościowe: prawo do nauki w szkołach z językiem ojczystym, prawo do prowadzenia szkół mniejszościowych, zakładów wychowawczych, dobroczynnych i religijnych. Konstytucja poręczała też środki finansowe z budżetów państwowego i samorządowego dla niepublicznych szkół mniejszościowych, organizacji kulturalnych, dobroczynnych i wychowawczych mniejszości narodowych.

W dniu 29 II 1920 r. uchwalono ustawę językową, która była integralną częścią konstytucji, jako rozwinięcie art. 129. Określała ona w art. 2, że „Sądy, administracja i instytucje Republiki, których działalność rozciąga się na okręg sądowy, w którym według spisu ludności mieszka co najmniej 20% obywateli używających tego samego języka, innego niż czechosłowacki, obowiązane są we wszystkich sprawach, których załatwienie do nich należy na skutek tego, że ich zakres rozciąga się na dany okręg, przyjmować podania od osób przynależnych do tej mniejszości w ich języku i załatwiać te podania nie tylko w języku czechosłowackim, ale także w języku podań”. Natomiast w art. 3 głosiła, że „władze samorządowe, wszelkie przedstawicielstwa w danym okręgu mniejszościowym i korporacje publiczne mają obowiązek przyjmowania podań i ich załatwiania w języku innym niż czechosłowackim, a także dopuszczania innego języka na posiedzeniach i w obradach na warunkach podanych w art. 2²”. Jednak rozporządzenie o wykonaniu ustawy językowej czechosłowacki rząd wydał dopiero 3 II 1926 r.

Na podstawie ustawy o szkołach powszechnych i prywatnych oraz zakładach naukowych z 3 IV 1919 r. mogły być zakładane w gminach przez Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury Narodowej publiczne szkoły ludowe i wydziałowe dla grup narodowościowych, nie spełniających ustawowych kryteriów o wymaganej liczbie dzieci. Szkoły te podlegały wówczas bezpośrednio ministerstwu, przez które w całości były utrzymywane. Minister oświaty był również władny upaństwowić prywatne szkoły, utrzymywane przez mniejszości narodowe. Mógł też dla prywatnych szkół przydzielić subwencje na płace nauczycieli i wydatki rzeczowe. Na podstawie tej ustawy Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury Narodowej niejednokrotnie zakładało mniejszościowe szkoły czeskie w gminach o większości polskiej ludności, co wzbudzało jej ogromne niezadowolenie, ponieważ odbierała to jako przejaw polityki czechizacyjnej praskich władz. Ustawa przewidywała możliwość przyznania subwencji na pokrycie plac nauczycielskich i wydatków rzeczowych³.

Uchwalona 9 IV 1920 r. ustawa o organizacji szkolnictwa i administracji stanowiła, że inicjatywa o utworzeniu szkoły należała do rady gminy, ale ostateczna decyzja o jej założeniu przysługiwała Ministerstwu Szkolnictwa i Kultury Narodowej. Koszty utrzymania szkół rozkładały się na państwo i samorząd gminny. Zgodnie z nią ludowa szkoła publiczna z językiem ojczystym dzieci jako wykładowym mogła być założona w każdej gminie, w której w trzech kolejnych po sobie następujących latach znajdowało się 40 dzieci w wieku szkolnym danej narodowości. Do założenia publicznej szkoły wydziałowej wymagana liczba dzieci wynosiła 400. Kształciły one na poziomie podstawowym w cyklu ośmioletnim. Jeżeli liczba dzieci spadała poniżej 40 w przypadku szkół ludowych i poniżej 90 w przypadku szkół wydziało-

² J. Makowski, *Nowe konstytucje*, Warszawa 1925, s. 313.

³ W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olsą*, Warszawa 1937, s. 216.

wych, to można było je zlikwidować⁴. Ustawą z 13 VII 1922 wprowadzono w Czechosłowacji ośmioletni obowiązek szkolny dla dzieci, które ukończyły 6 lat⁵.

W grudniu 1928 r. weszła w życie lipcowa ustawa z 1927 r. o organizacji administracji państwowej i samorządowej, która dzieliła Czechosłowację na kraje: Czeski, Morawsko-Śląski, Słowacki i Karpatoruski, a te z kolei na samorządowe powiaty i gminy⁶. Władze samorządowe w Brnie miały zajmować się sprawami administracyjnymi, gospodarczymi i oświatowymi Kraju Morawsko-Śląskiego. Połączenie rolniczych Moraw z uprzemysłowionym Śląskiem miało zintegrować przemysł śląski z uprzemysłowionymi rejonami północnych Moraw, usprawnić i zrationalizować administrację publiczną, tak aby wygospodarować środki finansowe na podniesienie cywilizacyjne i rozwój uboższych terenów w obrębie kraju Morawsko-Śląskiego⁷. Kierowano się także względami politycznymi poszczególnych partii czechosłowackich. Śląsk i północne Morawy z racji koncentracji ciężkiego przemysłu były bastionem czeskich socjaldemokratów i komunistów, co zagrażało politycznie słabszym na tych terenach czeskim agrariuszom i ludowcom, którzy dominowali na „rolniczych” Morawach⁸. Tworząc Kraj Morawsko-Śląski próbowano też niwelować separatyzm, tak śląski, jak i morawski⁹. Znaczące wpływy na Śląsku i Morawach, jako rejonach narodowościowo mieszanych, posiadały partie mniejszości narodowych, a to z kolei niepokoiło czeskich narodowych demokratów i narodowych socjalistów. Obie te partie usilnie dążyły do wzmocnienia czeskiego charakteru tych prowincji¹⁰.

Już w okresie prac nad reformą administracyjną państwa śląska ludność czeska, polska i niemiecka wyrażała swoje niezadowolenie z powodu likwidacji samodzielności politycznej i administracyjnej Śląska, przez zniesienie Śląskiej Komisji Administracyjnej w Opawie¹¹. Połączenie Śląska z Morawami zaowocowało przeniesieniem całej administracji państwowej i instytucji finansowych z Opawy do Brna. Zlikwidowano Śląską Krajową Radę Szkolną, złożoną z sekcji czeskiej, niemieckiej i polskiej. Jednocześnie

⁴ Tamże, s. 215.

⁵ G. Pańko, *Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji w okresie międzywojennym w latach 1918–1938*, Wrocław 1981, s. 134 (Praca niepublikowana).

⁶ „Jak wygląda nowa reforma administracji publicznej”, „Nasz Lud”, nr 9, 26 II 1927; „Stoimy przed nowymi wyborami”, „Gazeta Kresowa”, nr 11, 15 III 1928; D. Gawrecki, *Śląsk Cieszyński w okresie międzywojennym 1918–1938*, s. 91, w: *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*, pod red. J. Valenty, Ostrawa-Praga 1922.

⁷ Posłanci českých koaličních stran pro spojení Slezska z Moravou, 30 VI 1927, w: *Chrestomatie k dějinám Slezska*, Opava 1995, nr 126, s. 123.

⁸ D. Gawrecki, *Vliv KSČ a reformistických stran na politickou orientaci obyvatelstva v průmyslových oblastech českých zemí (1920–1935)*, „Slezský Sborník”, 1984, nr 3, s. 166–168 i s. 174–177; J. Chlebowczyk, *Karol Šlávka i towarzysze walki. Z dziejów ruchu komunistycznego na Zaolziu*, Katowice 1972, s. 76; M. Babincová, *Buržoazní strany a politická orientace obyvatelstva v průmyslových oblastech českých zemí (1920–1935)*, „Slezský Sborník”, 1984, nr 3, s. 186–191.

⁹ Nemectí negativisté proti spojení Slezska z Moravou, 28 VI 1927, w: *Chrestomatie k dějinám Slezska*, nr 125, s. 122–123; J. Valenta, O. Káň, *Wywrotowa polityka mniejszości niemieckiej w Czechosłowacji w latach 1918–1939*, Katowice 1961, s. 28; R. Žáček, *Z historii regionalizmu i separatyzmu morawskiego*, w: *Regionalizm a separatyzm – historia i współczesność*, red. M. Wanatowicz, s. 153; *Dějiny zemí Koruny české*, Praha – Litomyšl 1995, wyd. 3, t. 2, s. 175.

¹⁰ „Ciężkie zarzuty komunistów przeciw narodowcom”, „Gazeta Kresowa”, nr 42, 20 X 1927; M. Babincová, *Buržoazní strany a politická orientace obyvatelstva...*, „Slezský Sborník”, 1984, nr 3, s. 119–125; J. Valenta, O. Káň, *Wywrotowa polityka mniejszości niemieckiej...*, s. 34–35; O. Káň, R. Pavlka, *Tešínsko v polsko-československých vztazích 1918–1939*, Ostrava 1970, s. 30.

¹¹ „Nowy zamach na samorząd kraju rodzinnego”, „Nasz Lud”, 19 I 1927, nr 3. *Zgromadzenie protestacyjne*, tamże, 26 III 1927, nr 13; *Wyniki głosowania za Śląskiem*, tamże, 14 V 1927, nr 20; *Masowe protesty Ślązaków*, tamże, 25 VI 1927, nr 26.

w Brnie utworzono Krajową Radę Szkolną, ale składającą się z sekcji czeskiej i niemieckiej, które miały zajmować się również sprawami polskiego szkolnictwa¹². Urzędy krajowe w Brnie zostały w znacznej części obsadzone przez czeskich urzędników nie związanych ze Śląskiem, ale z Morawami, przeciw czemu demonstrowały śląskie elity polityczne¹³.

Przeprowadzony w lutym 1921 r. w Czechosłowacji spis ludności wykazał, że liczba Polaków – obywateli czechosłowackich – wynosiła 75 853 osoby, przy czym w Czechach było 973, na Morawach – 2 080, na Śląsku Opawskim i Hulczyńskim – 607, na Śląsku Cieszyńskim – 69 360, na Słowacji – 2 536 i na Rusi Podkarpackiej – 297 osób¹⁴.

Polityka władz czechosłowackich spowodowała, że liczba Polaków na czechosłowackim Śląsku Cieszyńskim spadła blisko o połowę w stosunku do austriackiego spisu ludności z 1910 r., przy jednoczesnym znaczącym wzroście liczby ludności czeskiej (Tabela 1). Wyniki spisowe z 1921 r. były kwestionowane przez polską mniejszość z racji licznych nadużyć dokonanych przez czeskich komisarzy spisowych¹⁵. Równie znaczącym czynnikiem wpływającym na zaniżenie rzeczywistej liczby Polaków w Czechosłowacji była sprawa „obcokrajowców” – ludzi, którym z najrozmaitszych administracyjnych powodów zakwestionowano w 1920 r. prawo do obywatelstwa czechosłowackiego, wynikającego z lipcowej decyzji Rady Ambasadorów. Spośród 37 211 „obcokrajowców” Polaków było 23 562¹⁶. Spadek liczby Polaków na czechosłowackim Śląsku Cieszyńskim wiązał się też z ich emigracją do Polski, ponieważ w okresie od 1919 r. do 15 II 1921 r. przymusowo lub dobrowolnie opuściło go około 12 000¹⁷. Wzrost ludności czeskiej na Śląsku Zaolziańskim wiązał się także z jej napływem z innych rejonów Czechosłowacji w poszukiwaniu zatrudnienia w Zagłębiu Ostrawsko-Karwińskim i w hutach trzynieckich¹⁸. Podobnie spis ludności z I XII 1930 r. został przeprowadzony na tym terenie z naruszeniem obowiązujących przepisów¹⁹. Wywołało to oburzenie ludności polskiej, która domagała się jego ponownego przeprowadzenia. Polacy zaolziańscy zamierzali wnieść skargę na władze czechosłowackie do Ligi Narodów, ale polskie władze dyplomatyczne temu się sprzeciwiły²⁰. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Czechosłowacji

¹² Archiwum Akt Nowych (AAN), Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MSZ), Departament Konsularny (DK), Wydział Polaków Zagranicą (E II), syg. 11217, Wystąpienie posła K. Jungi w Sejmie Krajowym w Brnie w styczniu 1929, s. 30.

¹³ AAN, MSZ, DK, E II, syg. 10027, Reforma administracyjna w Czechosłowacji, konsul w Morawskiej Ostrawie K. Ripa do MSZ w Warszawie, 13 V 1929, s. 3; *Wielkie demonstracje ludu śląskiego przeciw zamachom na jego wolność i odrębność*, „Głos Robotniczy”, 4 III 1927, nr 10; *Komedie zamachowców i dyktatorów*, „Robotnik Śląski”, 5 III 1927, nr 10; *Protest zrzeczenia gmin polskich kraju naszego*, „Nasz Lud”, 29 I 1927, nr 5.

¹⁴ W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, s. 68.

¹⁵ Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich (BZNiO), syg. 13525/II, J. Żebro, *Pamiętnik śląskiego nauczyciela*, s. 183; syg. 15419/II, J. Michejda, *Zmagania o polskość Śląska Cieszyńskiego*, cz. 3, s. 77; „Po konskrypcji”, „Ślązak”, 26 II 1921, nr 4; „Spis ludności”, „Prawo Ludu”, 12 XII 1926; zob. też: W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, s. 136; S. Zahradnik, *Struktura narodowościowa Zaolzia na podstawie spisów ludności w latach 1880–1991*, Trinec 1991, s. 8; J. Tomaszewski, *Struktura narodowościowa ludności Czechosłowackiej 1918–1938*, „Przegląd Historyczny”, 1970, nr 4, s. 647 i 659.

¹⁶ Polacy w Czechosłowacji w świetle faktów i liczb. Memorial Komisji Studiów nad stosunkami polsko-czeskimi przy Polskim Instytucie Współpracy z Zagranicą, Warszawa 1935, s. 38.

¹⁷ W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, s. 173.

¹⁸ BZNiO, syg. 15419/II, J. Michejda, *Zmagania o polskość Śląska Cieszyńskiego*, cz. 3, s. 78.

¹⁹ AAN, MSZ, DK, E II, syg. 10394, Nadużycia spisowe wobec ludności polskiej, konsul K. Ripa do MSZ w Warszawie nr 54/plf/31, 16 I 1931, s. 78; S. Zahradnik, *Struktura narodowościowa Zaolzia...*, s. 18–19, W. Wojnar, *Dowody polskości Śląska Cieszyńskiego*, Czeski Cieszyn 1930, s. 97.

²⁰ AAN, MSZ, Departament Ekonomiczno-Polityczny (DP-E), Wydział Organizacji Międzynarodowych, syg. 2222, Nadużycia spisowe wobec mniejszości polskiej na Zaolziu, poseł RP w Pradze W. Grzybowski do MSZ w Warszawie nr 328/31, 23 I 1931, s. 15; poseł RP W. Grzybowski do konsula K. Ripy nr 328/31

odrzucało polskie skargi, podobnie jak w 1921 r., ponieważ uważało, że spis ludności odbył się zgodnie z przepisami²¹.

Tabela 1. Ludność na czechosłowackim Śląsku Cieszyńskim w świetle spisów ludności – austriackiego z 1910 r. i czechosłowackich z lat 1921 i 1930

Obszar	Razem	Polacy	Czesi	Niemcy	Inni
1910					
Zaolzie	179 145	123 923 (69,2%)	32 821 (18,3%)	22 312 (12,5%)	89
Śląsk Cieszyński	286 704	139 016 (48,5%)	113 319 (39,5%)	34 249 (12,0%)	120
1921					
Zaolzie	177 176	68 034 (38,4%)	88 556 (50,0%)	18 260 (10,3%)	2 326 (1,3%)
Śląsk Cieszyński	272 972	69 360 (25,4%)	177 626 (65,1%)	23 005 (8,4%)	2 981 (1,1%)
1930					
Zaolzie	216 255	76 230 (35,3%)	120 639 (55,8%)	17 182 (7,9 %)	2 204 (1,0%)
Śląsk Cieszyński	327 475	77 309 (23,6%)	225 426 (68,8%)	22 013 (6,7%)	2 727 (0,9%)

Źródło: S. Zahradnik, *Struktura narodowościowa na Zaolziu według spisów ludności (1880–1981)*, w: *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*, pod red. J. Walenty, s. 249.

Zaniżanie liczby polskiej mniejszości prowadziło do drastycznego ograniczenia możliwości korzystania z czechosłowackich praw mniejszościowych. Na podstawie spisu ludności ustalano bowiem, czy dana mniejszość narodowa stanowiła w powiecie sądowym mniejszość kwalifikowaną, czyli 20% ogółu mieszkańców. Zgodnie z wynikami lutowego spisu ludności z 1921 r. 20% próg wymagany w ustawie językowej polska mniejszość przekroczyła w sądowych powiatach czesko-cieszyńskim, jabłonkowskim i frysztackim, natomiast w sądowym powiecie bigumińskim osiągnęła jedynie 12,5%. Ustawa językowa mówiła o 20% liczbie kwalifikowanej członków danej mniejszości w powiecie sądowym, którzy posługują się w kontaktach towarzyskich językiem innym niż czechosłowacki. Na podstawie rezultatów spisu przydzielono subwencje rządowe dla polskich organizacji na cele kulturalne, oświatowe i humanitarne. Stanowił on też podstawę do zakładania lub redukcji liczby polskich szkół na czechosłowackim Śląsku Cieszyńskim.

Polska ludność w Czechosłowacji nie stanowiła silnej politycznie i ekonomicznie grupy narodowościowej. Wynikało to z jej struktury społeczno-zawodowej, gdyż ponad 60% zawodowo czynnych Polaków pracowało na stanowiskach robotniczych, przeważnie w górnictwie, hutnictwie oraz na kolei. Następnie ponad 20% utrzymywało się z pracy na roli oraz jako robotnicy leśni w zarządkach lasów państwowych. Dalej około 16% trudniło się handlem, usługami, rzemiosłem i drobną przedsiębiorczością. Tylko niecałe 4% Polaków zajmowało posady urzędnicze, nauczycielskie bądź stanowiło personel kierowniczy w zakładach pracy. Natomiast pod względem wyznania ponad 60% ludności polskiej w Czechosłowacji praktykowało katolicyzm, około 37% należało do Kościoła ewangelicko-augsburskiego, a niecałe 2% wyznawało inną religię lub było niewierzącymi²².

23 I 1931, s. 16; MSZ, DK, E II, syg. 10394, Sprawa skargi polskiej mniejszości w Czechosłowacji do Ligi Narodów, Wydział Południowy nr PIV490/31, 4 II 1931, s. 87; syg. 10394, Pismo wiceministra J. Becka do konsula K. Ripy z 14 II 1931; K. Ripa do MSZ w Warszawie nr 250/pf/31, 7 III 1931, s. 117–120.

²¹ Z *czynności naszych posłów*, „Robotnik Śląski”, nr 18, 1 V 1931; *Rozpaczliwe położenie ministra spraw wewnętrznych dr Slavika*, „Nasz Kraj”, 27 X 1931, nr 65.

²² S. Zahradnik, *Polska grupa narodowościowa w Czechosłowacji 1920–1990*, „Głos Ludu”, 1 III 1990, cz. 6; G. Pańko, *Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji*, s. 40.

Interesy polityczne polskiej mniejszości były reprezentowane przez trzy partie polityczne. Związek Śląskich Katolików (ZŚK) zrzeszał nieliczne polskie drobnomieszczaństwo, rolników i częściowo robotników odrzucających marksistowski światopogląd. Bronił nie tylko interesów kulturalno-narodowych, ale również katolickich polskiej ludności. Wieloletnim prezesem ZŚK był adwokat dr Leon Wolf, prezes Związku Polskich Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” i poseł Izby Poselskiej w latach 1925–1929 i 1935–1938. Organami prasowymi były „Nasz Kraj” i „Gazeta Kresowa”. Ewangelicki charakter miało Stronnictwo Ludowe (SL), choć nie odmawiało wstępowania w swoje szeregi inteligencji katolickiej. Stronnictwo mocno podkreślało w swoim programie solidaryzm narodowy i tolerancję religijną, dążąc tym samym do skupienia wszystkich partii polskich w Czechosłowacji w jednej organizacji politycznej. Jego baza polityczna rekrutowała się spośród ewangelickich rolników, robotników i rzemieślników. Długoletnim prezesem SL był lekarz dr Jan Buzek, prezes Harcerstwa Polskiego w Czechosłowacji i poseł Izby Poselskiej w latach 1929–1935. Stronnictwo wydawało „Prawo Ludu”. Lewicową orientację polskiej społeczności reprezentowała Polska Socjalistyczna Partia Robotnicza (PSPR) na czele z Emanuelem Chobotem. Naczelnym zadaniem partii była walka o poprawę bytu polskiego robotnika, choć również zabiegało o zabezpieczenie interesów kulturalno-narodowych i oświatowych polskiej ludności, podobnie jak ZŚK i SL. Należy również wspomnieć o sekcji polskiej przy Komunistycznej Partii Czechosłowacji, która posiadała większe poparcie wśród polskiej ludności, niż pozostałe polskie partie. Przywódca polskich komunistów Karol Śliwka był redaktorem „Głosu Robotniczego” i posłem Izby Poselskiej w latach 1925–1938. Polscy komuniści mieli znaczny wpływ wśród robotników przemysłowych, rolnych i leśnych oraz biedoty wiejskiej. Głosząc slogany o charakterze społecznym i kulturalno-narodowym odbierali znaczący lektorat polskim partiom na Zaolziu, a szczególnie PSPR²³.

Prawa ludności polskiej w Czechosłowacji miały zabezpieczać nie tylko umowy międzynarodowe, dotyczące praw mniejszości narodowych zawartych przez Pragę w latach 1919–1920, czy jej ustawodawstwo wewnętrzne, ale również dwustronne umowy polsko-czechosłowackie. Polska za zgodą władz czechosłowackich otworzyła swoje placówki konsularne w Pradze, Bratysławie, Koszycach, Užhorodzie i Morawskiej Ostrawie. Konsulat w Morawskiej Ostrawie rozpoczął działalność w 1921 r. i obejmował zakres swojego działania Morawy i Śląsk. Wzajemna silna nieufność między Polską i Czechosłowacją do połowy lat dwudziestych spowodowała, że nie udało się ratyfikować dwustronnych umów: najpierw tzw. umowy Kętrzyńskiego z 29 XI 1920 r., dotyczącej szeregu spraw wynikających z podziału Śląska Cieszyńskiego, Spisza i Orawy, która zawierała zagadnienia z zakresu szkolnictwa mniejszościowego, uprawnień językowych, lokalnych spraw gospodarczych i finansowych, a następnie politycznej umowy Skirmunt-Beneš z 6 XI 1921 r. z dołączonym do niej tzw. aneksem Piltza, w którym zakładano powołanie delegacji polsko-czechosłowackiej dla Śląska Cieszyńskiego, Spisza i Orawy, w celu załatwienia wszystkich spornych spraw, dotyczących ochrony mniejszości polskiej w Czechosłowacji. Dopiero szereg dwustronnych umów: traktat koncyliacyjny i arbitrażowy, konwencja handlowa, umowa tzw. likwidacyjna w sprawach prawnych i finansowych, zawartych 23 IV 1925 r., zostało przez Polskę i Czechosłowację ratyfi-

²³ BZNiO, syg. 15433/II G. Olechowski, *Wspomnienia. Historia jednego stworzenia*, s. 62; O. Káňa, R. Pavelka, *Těšínsko v polsko-československých vztazích*, s. 25–26; D. Gawrecki, *Śląsk w okresie międzywojennym*, s. 90–91.

kowanych. Regulowały one sprawy finansowe, prawne, ochrony mniejszości narodowych oraz postępowania w sprawach spornych.

Postanowienia dotyczące mniejszości polskiej w Czechosłowacji oraz czeskiej i słowackiej w Polsce zostały zawarte w części III umowy likwidacyjnej w artykułach od 11 do 22 i miały moc obowiązującą na całym obszarze obu państw²⁴. Strona czechosłowacka gwarantowała mniejszości polskiej swobodny rozwój polityczny, ekonomiczny, społeczny, kulturalny i oświatowy. Wszelkie uprawnienia mniejszości narodowych wynikające z ustawodawstwa czechosłowackiego miały być stosowane wobec Polaków w pełni i życzliwie. W urzędach publicznych znajdujących się w obrębie jednostek terytorialnych, w których Polacy stanowili mniejszość kwalifikowaną, miał być używany język polski. Art. 13 zabraniał wszelkiego wynaradawiania Polaków w Czechosłowacji. Każdy sam określał swoją narodowość. Zmuszanie rodziców do posyłania swoich dzieci do szkoły z innym językiem nauczania niż ich język ojczysty miało być traktowane jako sprzeczne z prawem. Art. 17 dawał możliwość zakładania polskich szkół prywatnych, gdzie nie było dostatecznej liczby kwalifikowanej polskiej mniejszości do założenia polskiej szkoły publicznej, przy czym państwo w miarę możliwości powinno wspierać je finansowo. Art. 18 nakazywał, by w szkołach dla mniejszości polskiej byli zatrudnieni kierownicy i nauczyciele polscy. Art. 19 umożliwiał zatrudnianie w polskich szkołach mniejszościowych w Czechosłowacji nauczycieli polskich, którzy nabyli kwalifikacje w Polsce, ale po zdaniu egzaminu uzupełniającego w Czechosłowacji. Art. 20 przewidywał stworzenie specjalnych organów administracyjnych dla polskich szkół powszechnych w Czechosłowacji. W art. 21 władze czechosłowackie zobowiązywała się zapewnić publicznym szkołom polskim odpowiednie podręczniki szkolne w języku polskim, pomoce naukowe oraz wydawnictwa w polskim języku literackim.

W pierwszej połowie lat dwudziestych stosunki narodowościowe polsko-czeskie na czechosłowackim Śląsku Cieszyńskim były dość napięte, co wynikało z konfliktu polsko-czechosłowackiego o podział Śląska Cieszyńskiego, Spiszu i Orawy w latach 1918–1920. Śląska ludność czeska, jak i napływająca na Śląsk z innych rejonów Czechosłowacji, była nieprzychylnie usposobiona wobec Polaków, dobitnie okazując w życiu codziennym, kto jest prawowitym gospodarzem śląskiej ziemi²⁵. Ze strony czeskiej obawiano się, że Polska przy najbliższej nadarzającej się sposobności spróbuje odebrać Zaolzie²⁶. Dlatego każda koncesja na rzecz cieszyńskich Polaków była odbierana przez miejscowe czynniki decyzyjne i opiniotwórcze jako słabość państwa czechosłowackiego. Dominowała teza, że ludność miejscowa nie była pochodzenia polskiego, lecz morawskiego, która została spolszczona na skutek ruchów migracyjnych Polaków z Galicji od drugiej połowy XIX w.²⁷. W związku z tym cze-

²⁴ Umowa polsko-Czechosłowacka o ochronie mniejszości z 23 IV 1925 r., w: F. Pelc, O. Těšínsko, *Śleská Ostrava 1928*, dok. nr 17, s. 213–216.

²⁵ AAN, MSZ, DE-P, Wydział Wschodni (P III), syg. 5570, Nieprzychylnie nastroje śląskiej ludności czeskiej wobec Polaków zaolziańskich, poseł RP w Pradze E. Piltz do MSZ w Warszawie nr 219/22/T, 30 I 1922, s. 33; „Zawsze jednacy”, „Gazeta Kresowa”, 29 IX 1921, nr 22.

²⁶ AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5439, Audiencja A. Wysockiego u ministra E. Beneša, chargé d'affaires A. Wysocki do MSZ w Warszawie nr L.1610, 13 X 1920, s. 24; syg. 5440, Interpelacja Poselstwa RP w Pradze w sprawie polskiej ludności na Śląsku Cieszyńskim u ministra E. Beneša, chargé d'affaires K. Bader do MSZ w Warszawie, 13 XII 1923, s. 73; syg. 5441, Stosunek władz czechosłowackich do Polski, chargé d'affaires K. Bader do MSZ w Warszawie nr 452/24/T, 12 II 1924, s. 16.

²⁷ BZNiO, syg. 13525/II, J. Żebro, *Pamiętnik śląskiego nauczyciela*, s. 179; *Czesko-polskie stosunki w Cieszyńsku*, „Duch Času”, 1 V 1926, nr 102, w: *Wymurzenia innego czeskiego towarzystwa*, „Napród”, 4 V 1935, nr 9; *Przemówienie dr Wolfa w Izbie Posłów Zgromadzenia Narodowego 28 lutego*, „Nasz Kraj”, 7 III 1929, nr 10; „Nawracanie spolszczonych Morawców”, „Prawo Ludu”, 21 XI 1929.

skie partie i organizacje społeczno-kulturalne oraz miejscowa prasa przystąpiły do walki o czeski charakter Śląska za Olzą²⁸. Środkiem do tego celu miały być zakłady pracy, gdzie wymuszano na polskich robotnikach przynależność do czeskich organizacji zawodowych, jak np. Národní Sdružení lub społeczno-kulturalnych, np. Slezská Matice Osvěty Lidové. Program hegemonii narodu czeskiego był realizowany nie tylko w sferze ekonomicznej, ale również oświatowej, administracyjnej i sądowniczej. Na czechosłowackim Śląsku z biegiem czasu cechą charakterystyczną był stale rosnący wpływ czeskich partii nacjonalistycznych, tj. narodowych socjalistów i narodowych demokratów, które utrudniały życie miejscowej ludności polskiej, wykorzystując do tego celu lokalną administrację oświatową, prasę i miejscowe organizacje społeczno-zawodowe²⁹. Znaczącymi siłami politycznymi na tym obszarze byli również czechosłowaccy socjaldemokraci oraz komuniści, którzy z przyczyn ideologicznych odrzucali wprowadzenie nacjonalizmu i widzieli potrzebę nadania praw kulturalno-narodowych mniejszościom w Czechosłowacji. Niejednokrotnie jednak posługiwali się nim w walce politycznej o wpływy wśród śląskiej ludności czeskiej³⁰.

Wolno adaptujący się w czechosłowackiej rzeczywistości zaolziańscy Polacy skarżyli się na nierespektowanie przysługujących im praw mniejszościowych przez lokalne władze³¹. Urzędnicy utrudniali nabywanie czechosłowackiego obywatelstwa śląskim Polakom, stosując nagminnie odwołanie w czasie podjęcia ostatecznej decyzji. W rezultacie mieli oni nierzadko trudności z utrzymaniem miejsca pracy. Zdarzało się, że zamiast obywatelstwa otrzymywali decyzję o wydaleniu z terytorium Czechosłowacji³². Jednak przykrych następstw braku czeskiego obywatelstwa można było uniknąć, jeśli legitymowało się przynależnością do jakiejś czeskiej organizacji społecznej lub zawodowej, albo gdy posyłało się swoje dzieci do czeskich szkół. Nagminnie na czechosłowackim Śląsku Cieszyńskim lokalne urzędy, sądy i instytucje publiczne nie przestrzegały postanowień ustawy językowej, chociaż stale ludność polska domagała się załatwiania jej spraw urzędowych w ojczystym języku w powiatach sądowych, w których stanowiła mniejszość kwalifikowaną. Na ich terenie brakowało też napisów w języku polskim na urzędach, sądach, instytucjach publicznych, dworcach kolejowych i drogowskazach³³. Hamowano rozwój polskiej przedsiębiorczości poprzez ograniczanie przy-

²⁸ AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5571, Postępowanie Czechów wobec Polaków na Śląsku Cieszyńskim, konsul w Morawskiej Ostrawie Z. Vetulani do MSZ w Warszawie nr L.171/pf/24, 13 VI 1924, s. 38; DE-P, Wydział Prasowy (P VI), syg. 7401, *Nasi nieprzyjaciele na Śląsku Cieszyńskim*, „Moravsko-Slezský Deník”, 7 IV 1926, nr 97, w: Komunikat prasowy Konsulatu RP w Morawskiej Ostrawie dla MSZ w Warszawie, kwiecień 1926, s. 58–59; syg. 7401, „Pół procent”, „Obrona Slezska”, grudzień 1926, w: Komunikat prasowy Konsulatu RP w Morawskiej Ostrawie dla MSZ w Warszawie, 11 XII 1926, s. 129–130; *Letem polskou republiku*, „Moravsko-Slezský Deník”, styczeń 1927, nr 27, w: „Na marginesie porozumienia polsko-czeskiego”, „Gazeta Kresowa”, 3 II 1927, nr 5; *O pogłębienie życia narodowego na Śląsku Cieszyńskim*, „Moravsko-Slezský Deník”, 17 IV 1929.

²⁹ *Szkodliwość szowinizmu*, „Duch Času”, nr 136 i „Antypolska polityka narodowych demokratów”, „Slezan”, w: „Z czeskiej prasy”, „Prawo Ludu”, 19 VI 1930; D. Gawrecki, *Śląsk Cieszyński w okresie międzywojennym*, s. 88; O. Káňka, R. Pavelka, *Těšínsko v polsko-československých vztazích*, s. 30–31.

³⁰ *Nasza przyszłość w Republice Czechosłowackiej*, „Gazeta Kresowa”, 1 VI 1922, nr 22; „Nasz stosunek do Polaków”, „Duch Času”, w: „Gazeta Kresowa”, 25 V 1922, nr 21; „Jednolity front socjaldemokracji polskiej i czeskiej w praktyce”, „Głos Robotniczy”, 4 IV 1924, nr 14; „Nareszcie odważne zdanie”, „Robotnik Śląski”, 30 I 1926, nr 16; „Czechosłowacka socjaldemokracja w mieszanych narodowo terenach”, tamże, 8 X 1927, nr 41; „Czeskiej socjaldemokracji pod rozważę”, „Prawo Ludu”, 7 XI 1926; „Czesko-polskie stosunki w Cieszyńskim”, „Duch Času”, 1 V 1926, nr 102, w: „Wynurzenia innego czeskiego towarzysza”, „Naprzód”, 4 V 1935, nr 9.

³¹ *Pierwsze słowa polskie w parlamencie czechosłowackim*, „Gazeta Kresowa”, 24 XII 1925, nr 53; J. Chlebowczyk, *Nad Olzą*, Katowice 1971, s. 173–174; D. Gawrecki, *Śląsk Cieszyński w okresie międzywojennym*, s. 92; G. Pańko, *Szkołnictwo polskie w Czechosłowacji*, s. 64–67.

³² „Nie jak niesprawiedliwość”, „Gazeta Kresowa”, 21 IX 1921, nr 21; *Rzucając kamienie... kiedy prze- staną*, 1 XII 1921, nr 31.

³³ Tamże.

dzielania licencji, koncesji i różnego rodzaju zezwoleń, a polskim rolnikom utrudniano korzystanie z postanowień reformy rolnej oraz z subwencji i kredytów³⁴. Na przyłączonych do Czechosłowacji terenach Śląska Cieszyńskiego nie zostały przeprowadzone ani wybory samorządowe, ani parlamentarne. Pozwoliło to władzom czechosłowackim na zaprowadzenie mianowanych zarządów komisarycznych w śląskich gminach, a tym samym zwolnienie polskich naczelników gmin³⁵. Na Śląsku Zaolziańskim przeprowadzono weryfikację polskich urzędników i nauczycieli, przenosząc ich niejednokrotnie na niższe stanowiska. Zmieniano im miejsce pracy lub zwalniano. Ci spośród nich, którzy nie okazali się dość lojalni w oczach czeskich urzędników, często po utracie zajmowanego stanowiska udawali się do Polski³⁶. Przeprowadzono też weryfikację wśród kadry kierowniczej i administracji w zakładach pracy, na kolei, poczcie i innych instytucjach zależnych od państwa. Zwalniano Polaków, jeśli nie wykazywali lojalności państwowej poprzez posyłanie swoich dzieci do szkół czeskich lub posiadanie legitymacji czeskiej organizacji zawodowej bądź społeczno-politycznej³⁷.

Zgodnie z ustawami szkolnymi, komisje administracyjne w gminach decydowały o rozwoju polskiego szkolnictwa. Starły się jednak wyłącznie o jego ograniczanie, ponieważ bardziej przyczyniły się do likwidacji kilkunastu istniejących przedwojennych polskich szkół, niż powoływania nowych, nawet gdy były spełnione warunki ustawowe. W latach 1919–1920 zamknięto na czechosłowackim Śląsku Cieszyńskim 17 szkół powszechnych³⁸. Jednocześnie masowo zakładano czeskie szkoły o statusie mniejszościowym w gminach ze znaczną przewagą ludności polskiej³⁹, o co starała się u władz państwowych i samorządowych Slezská Matice Osvěty Lidové, lokalna prasa czeska różnych kierunków politycznych, jak: „Moravsko-Slezský Deník”, „České Slovo”, „Duch Času”, „Obrana Slezska”, „Nasz Ślązak”. (Tabela 2) Interpretowano w tym przypadku na niekorzyść polskiej mniejszości ustawę szkolną z 1919 r., przewidującą zakładanie szkół mniejszościowych utrzymywanych przez państwo dla dzieci obywateli czechosłowackich wywodzących się spośród mniejszości narodowych.

Tabela 2. Liczba czeskich szkół o statusie mniejszościowym na Śląsku Zaolziańskim w roku szkolnym 1924/1925

Powiat sądowy	Szkoły ludowe	Szkoły wydzielone
czesko-cieszyński	23	4
jabłonkowski	20	2
frysztański	16	2
bogumiński	3	3
Razem	62	11

Źródło: W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, s. 217.

³⁴ J. Chlebowczyk, *Nad Olzą*, s. 174; P. Konieczny, *Śląsk Cieszyński pod władzą czeską*, s. 17; J. Kulisiewicz, *Dorobek gospodarczy Polaków w Czechosłowacji*, w: *Śląsk Cieszyński. Z życia gospodarczego*, Cieszyn 1937, s. 25–26.

³⁵ BZNiO, syg. 15584/II, J. Michajda, *Wspomnienia*, s. 122; „Precz z komisjami administracyjnymi”. „Głos Robotniczy”, 7 III 1921, nr 7.

³⁶ BZNiO, syg. 15583/II, J. Michajda, *Pamiętnik*, s. 51, syg. 15584/II, J. Michajda, *Wspomnienia*, s. 119–121.

³⁷ *Ostatni protest i groźba*, „Głos Robotniczy”, 26 V 1922, nr 21.

³⁸ Polacy w Czechosłowacji w świetle faktów i liczb, s. 79; W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, s. 213–214.

³⁹ *Co będzie ze szkołami?*, „Głos Robotniczy”, 28 III 1921, nr 9; „Bezprawie szkolne”, tamże, 9 IX 1922, nr 36; *Do naszych Rodaków*, „Gazeta Kresowa”, 12 VIII 1921, nr 5; *Szkolnictwo mniejszościowe*, tamże, 24 V 1923, nr 21; *Z działalności czeskiej Macierzy Szkolnej na Śląsku Cieszyńskim*, „Moravsko-Slezský Deník”, 5 VI 1929.

W roku szkolnym 1924–1925 w powiecie politycznym czesko-cieszyńskim i frysztackim założono tylko jedną polską szkołę mniejszościową, a 87 działało na normalnych warunkach ustawy z 9 IV 1920 r., z czego 9 było prywatnych, utrzymywanych przez polską Macierz Szkolną w Czechosłowacji⁴⁰.

Polacy w Czechosłowacji mieszkali w Czechach, na Słowacji i Rusi Podkarpackiej, jednak polskie szkoły znajdowały się wyłącznie na Śląsku Cieszyńskim i północnych Morawach⁴¹. Pod koniec lat trzydziestych polska mniejszość miała szkół publicznych i mniejszościowych: 78 szkół ludowych, 5 wydziałowych, 12 rzemieślniczych, 8 rolniczych, 1 przemysłową, 1 handlową, 16 przedszkoli oraz klasy polskie w czeskich liceach nauczycielskim i kształcenia przedszkolank⁴². Ponadto w tym czasie było 75 polskich bibliotek publicznych. Ponieważ władze czechosłowackie ograniczały rozwój polskiego szkolnictwa, mniejszość polska w Czechosłowacji sama musiała organizować i utrzymywać, a nawet budować polskie szkoły. Za polskie szkolnictwo prywatne i życie kulturalno-oświatowe była odpowiedzialna Macierz Szkolna w Czechosłowacji, która została reaktywowana w grudniu 1921 r. Była organizacją ponadpartyjną i ponadwyznaniową. Kontynuowała ona zadania Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, założonej przez Polaków cieszyńskich w 1885 r. za państwowości austro-węgierskiej. Prezesem Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji został wybrany lekarz z Karwiny dr Wacław Olszak, a w latach trzydziestych Piotr Feliks, dyrektor gimnazjum w Orłowej. Macierz Szkolna w latach trzydziestych liczyła 93 oddziały terenowe i ponad 9000 członków. Prowadziła 90 czytelni czasopism i 67 bibliotek. Organizowała kursy dokształcające, wykłady i odczyty, uroczystości narodowe i rocznicowe, amatorskie przedstawienia teatralne, chóry śpiewacze oraz zabawy i wieczorki towarzyskie. Finansowała gimnazjum realne w Orłowej, 7 szkół wydziałowych, 12 szkół podstawowych, 2 żeńskie szkoły zawodowe, 4 internaty uczniowskie i 52 przedszkola⁴³. Macierz Szkolna była zmuszona utrzymywać nawet te szkoły, które zgodnie z ustawą szkolną powinny być publiczne. Subwencje rządowe i samorządowe przeznaczone na polskie szkolnictwo w znaczącej części nie pokrywały wydatków na jego utrzymanie, np. utrzymanie polskiego gimnazjum w Orłowej rocznie kosztowało 600 000 Kč, a subwencja rządowa wynosiła jedynie 20 000⁴⁴. Dopiero od 1932 r. subwencja oświatowa na orłowskie gimnazjum wzrosła do 150 000 Kč⁴⁵. Natomiast ogół dotacji na polskie szkolnictwo powszechne kształtował się do całości wydatków jak 1:20. Koszt kształcenia jednego ucznia w szkole Macierzy Szkolnej wynosił w ciągu roku szkolnego około 1300 Kč, a subwencje przypadające na jednego ucznia wynosiły 160 Kč⁴⁶. Macierz Szkolna domagała się od władz państwowych, aby ta część polskich szkół prywatnych, które spełniały wymogi ustawowe, była przejęta przez państwo, a subwencje oświatowe pokrywały 1/3 wydatków na prywatne polskie placówki szkolne, jak było za czasów austriackich⁴⁷. Uzasadniała to tym, że budynki polskich szkół znajdowały się w opłakanym stanie i brakowało w nich odpowiednich pomocy dydaktycznych, a jednocześnie powstawały piękne szkoły czeskie w gminach

⁴⁰ J. Kulisiewicz, *Polacy w Czechosłowacji*, Frysztat 1929, s. 56–57.

⁴¹ G. Pańko, *Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji*, s. 33–37.

⁴² D. Gawrecki, *Śląsk Cieszyński w okresie międzywojennym*, s. 95.

⁴³ J. Chlebowski, *Nad Olzą*, s. 182–183; J. Zahradnik, *Polska grupa narodowościowa w Czechosłowacji 1920–1990*, cz. 9, „Głos Ludu”, 10 III 1990, nr 30.

⁴⁴ AAN, MSZ, DK, E II, sygn. 10403, Postulaty polskiej delegacji na niedoszłą konferencję polsko-czeską na Śląsku Cieszyńskim w 1932 r., s. 64.

⁴⁵ *Polacy w Czechosłowacji w świetle faktów i liczb*, s. 93.

⁴⁶ W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, s. 220.

⁴⁷ „Mowa p. dr J. Buzka w parlamencie”, „Prawo Ludu”, 5 VI, 12 VI, 19 VI 1930.

polskich. Macierz Szkolna dysponowała środkami finansowymi na kształcenie dzieci i młodzieży, na rozbudowę i remonty własnej bazy szkolnej, pochodzącymi z działalności gospodarczej, wsparcia finansowego i rzeczowego od polskiej mniejszości, dotacji państwowych i samorządowych. Mimo to w 1928 r. miała 4 mln KČ długu. Dlatego pomocy finansowej udzielał jej Światowy Związek Polaków Zagranicą (Światpol), któremu pieniądze przekazywało MSZ w Warszawie⁴⁸. Światpol np. w 1937 r. wypłacił Macierzy Szkolnej 334 920 zł, z których rozliczała się wobec Konsulatu Generalnego RP w Morawskiej Ostrawie⁴⁹. W Polsce przy Światpolu działał „Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą”, na którym gromadzono pieniądze przekazywane także przez polskie instytucje finansowe i gospodarcze oraz poszczególne zakłady i osoby prywatne⁵⁰. Subwencji dla Macierzy Szkolnej udzielał również Śląski Urząd Wojewódzki w Katowicach⁵¹. Macierz posiadała w Czeskim Cieszyńsku księgarnię i park im. Adama Sikory, w którym odbywały się centralne uroczystości narodowe⁵².

Po podziale Śląska Cieszyńskiego w 1920 r. nastąpił gwałtowny spadek liczby dzieci uczęszczających do polskich, powszechnych szkół publicznych i prywatnych (Tabela 3). Wynikało to nie tylko ze zmniejszenia się liczby Polaków po 1920 r., zamieszkujących czechosłowacki Śląsk Cieszyński, ale również z presji ekonomicznej wywieranej na nich przez władze czeskie. Rodzice zapisywali swoje dzieci do licznie zakładanych i budowanych czeskich szkół mniejszościowych utrzymywanych przez państwo na Zaolziu, w zamian mogli liczyć na pomoc socjalną, zachowanie stanowiska bądź miejsca pracy, a bezrobotnym obiecywano zatrudnienie⁵³. Każdego roku w okresie zapisów do szkoły toczyła się dosłownie walka o każde polskie dziecko pomiędzy stroną polską a czeską, i tak np. w 1937 polskie zabiegi na rzecz zapisów dzieci do polskich szkół kosztowały od 40 do 50 000 KČ⁵⁴. W czasopiśmie „Straż Morawy” z 24 XII 1931 r. w artykule „Národnost žáctva škol v zemí moravsko-slezské” autor A. Obrátel po analizie statystyki narodowości uczniów w szkołach Kraju Morawsko-Śląskiego w latach 1921–1930 stwierdził, że mimo że liczba dzieci czeskich zmniejszyła się w tym czasie, w wyniku zmniejszonego przyrostu naturalnego, to w stosunku procentowym odsetek dzieci, uczęszczających do czeskich szkół podniósł się w tym okresie⁵⁵. Niejednokrotnie Polacy posyłali swoje dzieci do szkół czeskich ze względu na korzyści z tego płynące. Dzieci otrzymywały pomoc socjalną i podręczniki. Mogły chodzić do szkół dobrze wyposażonych i ładnie urządzonych niedaleko swojego miejsca zamieszkania. Ponadto ukończenie powszechnej szkoły czeskiej ułatwiało kontynuację nauki na wyższych poziomach kształcenia.

⁴⁸ AAN, Światowy Związek Polaków z Zagranicy (ŚZPZ), sygn. 78, Pomoc finansowa dla polskich organizacji w Czechosłowacji, s. 81.

⁴⁹ AAN, ŚZPZ, sygn. 72, Pomoc finansowa dla polskich organizacji w Czechosłowacji, s. 10.

⁵⁰ AAN, ŚZPZ, sygn. 471, Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą, s. 16.

⁵¹ Archiwum Państwowe w Katowicach, Urząd Wojewódzki Śląski, sygn. 338, Wsparcie finansowe Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji, s. 26.

⁵² J. Zahradnik, *Polska grupa narodowościowa w Czechosłowacji 1920–1990*, cz. 9 „Głos Ludu”, 10 III 1990, nr 30.

⁵³ AAN, ŚZPZ, sygn. 329, Polskie szkolnictwo na Zaolziu, Konsulat Generalny RP w Morawskiej Ostrawie do MSZ w Warszawie nr 298/1/C/20, 20 VIII 1937; Światpol 40–1/5/2, 25 VIII 1937, s. 46–47.

⁵⁴ AAN, ŚZPZ, sygn. 329, tamże, s. 47.

⁵⁵ *Polacy w Czechosłowacji w świetle faktów i liczb*, s. 80.

Tabela 3. Szkoły ludowe i wydziałowe (powszechne) publiczne i prywatne na Śląsku Zaolziańskim w latach 1916–1927

Rok szkolny	Powiaty polityczne						Razem		
	czesko-cieszyński			frysztański					
	szkoła	klasa	uczniowie	szkoła	klasa	uczniowie	szkoła	klasa	uczniowie
1916/1917 (dane z 31 XII 1916)									
polskie	58	149	9 696	40	190	12 299	98	339	21 995
czeskie	4	12	649	21	101	6 015	25	113	6 664
niemieckie	9	51	2 911	19	112	7 394	28	163	10 305
1920/1921 (dane z 1 X 1920)									
polskie	58	169	10 342	26	141	8 322	84	310	18 664
czeskie	14	32	1 479	49	220	11 666	63	252	13 145
niemieckie	6	43	2 127	18	99	4 766	24	142	6 903
1926/1927 (dane z 31 X 1926)									
polskie	54	159	6 205	34	136	4 963	88	299	11 168
czeskie	59	151	4 740	68	399	12 482	127	490	17 222
niemieckie	6	33	1 337	15	72	2 688	21	105	4 025

Źródło: W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, Warszawa 1937, s. 210.

Należy podkreślić, że w okresie międzywojennym w Czechosłowacji była tylko jedna polska szkoła średnia i to prywatna, gimnazjum w Orłowej, oraz klasy polskie co drugi rok szkolny w czeskim liceum nauczycielskim w Ostrawie. Natomiast w latach trzydziestych na Zaolziu znajdowały się trzy państwowe szkoły czeskie i jedna niemiecka⁵⁶, chociaż Niemców na Zaolziu podczas spisu ludności z 1930 r. było czterokrotnie mniej. Polscy absolwenci szkół czeskich szybciej znajdowali zatrudnienie, niż absolwenci polskich szkół⁵⁷.

W celu realizacji zadań oświaty pozaszkolnej na odpowiednim poziomie, zgodnie z wymogami ustawodawstwa oświatowego w Czechosłowacji, na początku lat dwudziestych został założony Polski Krajowy Komitet Oświatowy z siedzibą w Czeskim Cieszyńsku na czele z P. Feliksem, który utrzymywał biblioteki publiczne, prowadził szkolenia, wykłady, odczyty, akademie, wystawy i wycieczki krajoznawcze⁵⁸. Organizacyjnie dzielił się na 3 komitety powiatowe: frysztański, czesko-cieszyński i jabłonkowski, a te zaś na komisje oświatowe w szeregu miejscowościach Śląska Zaolziańskiego.

⁵⁶ Tamże, s. 91.

⁵⁷ AAN, SPZP, sygn. 108, Bezrobocie wśród absolwentów polskich szkół na Zaolziu, Konsulat Generalny RP w Morawskiej Ostrawie do Światopola w Warszawie, nr 282/2/C/50, 30 XII 1935, s. 13.

⁵⁸ AAN, MSZ, DK, E II, sygn. 10815, *Polskie organizacje na Zaolziu*, s. 61.

Podobną rolę jak Macierz Szkolna wykonywał Polski Związek Szkolny na Morawach, który powstał 21 XII 1919 r. w Morawskiej Ostrawie i obejmował pozaszkolnymi zadaniami oświatowymi Polaków w Północnych Morawach⁵⁹. Związek liczył około 800 członków i 5 kół na terenie Moraw oraz prowadził własną bibliotekę. Organizował wykłady i odczyty, rocznice narodowe, przedstawienia teatralne i śpiewacze, zabawy i festyny, wycieczki krajoznawcze i kolonie letnie, fundował stypendia dla uczniów. Działalność kulturalno-oświatową w Morawskiej Ostrawie już od 1899 r. animowało również Stowarzyszenie „Dom Polski”, którego prezesem od 1924 r. był E. Chobot. Stowarzyszenie wybudowało okazały budynek na początku XX w., w którym w okresie międzywojennym swoją siedzibę miało szereg polskich organizacji⁶⁰. W „Domu Polskim” mieściły się publiczne szkoły ludowa i wydziałowa.

Pracujący w polskich szkołach publicznych i prywatnych polscy nauczyciele byli grupą o silnym poczuciu narodowym, która aktywnie angażowała się w życie społeczno-polityczne i kulturalno-oświatowe mniejszości polskiej w Czechosłowacji. Zrzeszali się w założonym w 1921 r. Towarzystwie Nauczycieli Polskich (TNP), które dbało o ich interesy zawodowe. Jego prezesem został wybrany Jan Chromik, dyrektor szkoły wydziałowej we Frysztacie. W TNP działał Komitet Podręczników Szkolnych, który opracowywał polskie podręczniki w Czechosłowacji. Prawo do ich druku i wydawnictwa posiadało Państwowe Wydawnictwo w Pradze⁶¹. TNP redagowało dla dzieci polskich miesięcznik „Nasze Piśmko”. Władze oświatowe zezwalały na zatrudnienie w polskich szkołach tylko tych polskich nauczycieli, którzy legitymowali się obywatelstwem czechosłowackim. Nie wyraziły jednak zgody na utworzenie przez Macierz Szkolną prywatnego seminarium nauczycielskiego⁶². Zgodziły się natomiast na utworzenie w 1923 r. polskich klas przy czechosłowackim seminarium nauczycielskim w Ostrawie, jednak nabór do klasy pierwszej odbywał się co dwa lata⁶³. Dopiero na podstawie umowy polsko-czechosłowackiej z 1925 r. w szkołach polskich w Czechosłowacji mogli być zatrudniani nauczyciele z Polski, ale po złożeniu egzaminu państwowego przed czechosłowacką komisją oświatową. W sprawie doboru kadr nauczycielskich dla polskich szkół polską mniejszość najbardziej bulwersowało zatrudnianie przez władze oświatowe nauczycieli ukraińskich, obywateli polskich, zbiegłych z Małopolski Wschodniej oraz nauczycieli niemieckich, których w 1928 r. było 16, a 1931 r. 35⁶⁴. Należy tu podkreślić, że odbywało się to z naruszeniem umowy z 1925 r.

Mimo różnic politycznych i konfesyjnych polska mniejszość w Czechosłowacji stale domagała się w okresie międzywojennym upaństwowienia polskich szkół utrzymywanych przez Macierz Szkolną, a przynajmniej tych spełniających wymagania ustaw oświatowych⁶⁵. Wynikało to z ogromnych kosztów prowadzenia polskich szkół. Szczec-

⁵⁹ J. Zahradnik, *Polska grupa narodowościowa w Czechosłowacji 1920–1990*, cz. 10, „Głos Ludu”, 15 III 1990, nr 32.

⁶⁰ Tamże, cz. 10, „Głos Ludu”, 15 III 1990, nr 32.

⁶¹ J. Kulisiewicz, *Polacy w Czechosłowacji*, s. 46.

⁶² P. Konieczny, *Śląsk Cieszyński pod władzą czeską*, s. 34–35.

⁶³ W. Sworakowski, *Polacy na Śląsku za Olzą*, s. 228.

⁶⁴ AAN, MSZ, DK, E II, syg. 10403, *Postulaty polskiej delegacji na niedoszłą konferencję polsko-czeską na Śląsku Cieszyńskim w 1932 r.*, s. 59; APK, UWŚ, syg. 338, Przemówienie posła L. Wolfa w Izbie Poselskiej 5 I 1927 r., w czasie obrad nad budżetem, s. 5; J. Kulisiewicz, *Polacy w Czechosłowacji*, s. 52; P. Konieczny, *Śląsk Cieszyński pod władzą czeską*, s. 32.

⁶⁵ AAN, MSZ, DK, E II, syg. 10403, *Postulaty polskiej delegacji na niedoszłą konferencję polsko-czeską na Śląsku Cieszyńskim w 1932 r.*, s. 69; DE-P, P III, syg. 5573, *Memoriał PSPR do rządu czechosłowackiego w sprawie kulturalnych i społeczno-politycznych postulatów mniejszości polskiej w Czechosłowacji*.

gólnie trudne były lata trzydzieste, co wiązało się z kryzysem ekonomicznym w Czechosłowacji, który mocno przejawiał się w śląskim przemyśle ciężkim⁶⁶. Władze czechosłowackie odrzucały polskie żądania, uważając je za bezzasadne⁶⁷.

Dyskryminacja ludności polskiej w Czechosłowacji nie skończyła się wraz z podpisaniem umowy polsko-czechosłowackiej w 1925 r. Od kiedy ministrem spraw zagranicznych w listopadzie 1932 r. został Józef Beck, w stosunku do Pragi była stosowana zasada, że nie będzie politycznego odprężenia pomiędzy Polską a Czechosłowacją do czasu zaprzestania ucisku narodowego Polaków na Zaolziu⁶⁸. W dniu 21 XI 1935 r. MSZ w Warszawie przekazało Poselstwu Czechosłowacji notę, w której zarzucało Czechosłowacji łamanie umowy z 23 IV 1925 r. w kwestiach dotyczących ochrony mniejszości narodowych oraz nieprzestrzeganie wobec polskiej ludności praw mniejszościowych gwarantowanych jej wewnętrznym ustawodawstwem⁶⁹. Poselstwo Czechosłowacji w Warszawie przekazało w dniu 1 II 1936 r. odpowiedź na polską notę, w której władze czechosłowackie odrzucały polskie zarzuty o dyskryminowaniu Polaków zaolziańskich⁷⁰. Twierdziły, że wszystkie wewnętrzne prawa mniejszościowe oraz wszelkie zobowiązania międzynarodowe o ochronie mniejszości były realizowane na odpowiednim poziomie. Mniejszość polska, zdaniem praskiego MSZ, miała się bardzo dobrze pod każdym względem, o czym świadczyć miały oficjalne statystyki, wykazujące pomyślny jej rozwój. Jednocześnie podnoszono, że ludność czeska i słowacka w Polsce nie mogła nawet marzyć o podobnych standardach prawnych i podobnie życzliwym traktowaniu, a powinny one dysponować tymi samymi prawami, co mniejszość polska w Czechosłowacji. Dla rozwiązania wszelkich niejasności w sprawach mniejszościowych strona czechosłowacka proponowała Polsce zgodnie z umową z 1925 r. zastosowanie arbitrażu lub powołanie komisji parytetowej czechosłowacko-polskiej albo przekazanie ich sporu Radzie Ligi Narodów. Polskie MSZ w kolejnej nocy z lipca 1936 r. wykazało punkt po

s. 107–108; Książnica Cieszyńska, Archiwum Towarzystwa Ludoznawczego w Cieszynie, syg. 1162, Memoriał posła L. Wolfa do rządu czechosłowackiego, s. 127–130; „Mowa posła dr Wolfa w Zgromadzeniu Narodowym”, „Gazeta Kresowa”, 2 XII 1926, nr 40; „Do Ludu Polskiego w Czechosłowacji”, tamże, 8 X 1929, nr 41; „Najważniejsze nasze postulaty”, „Prawo Ludu”, 28 XI 1929; „Szkolnictwo polskie”, „Głos Robotniczy”, 24 XII 1931, nr 51; „Komuniści a szkolnictwo”, tamże 24 VI 1932, nr 26; „O państwowienie prywatnych szkół polskich w Czechosłowacji”, tamże, 22 VII 1932, nr 30; „Postulaty ludności polskiej w Czechosłowacji. Przemówienie K. Jungi z 14 X w Sejmie w Brnie”, „Dzienniki Polski”, 16–20 X 1936, nr 198–201.

⁶⁶ AAN, MSZ, DK, E II, syg. 10071, Trudna sytuacja gospodarcza Zagłębia Ostrawsko-Karwińskiego, konsul Z. Vetulani do MSZ w Warszawie nr L. 118/pf/25, 13 V 1925, s. 3; syg. 11179, Kryzys w przemyśle wydobywczym w Zagłębiu Ostrawsko-Karwińskim, konsul K. Ripa nr 7518/pf/29 do MSZ w Warszawie, 29 III 1929, s. 15; „W obrębie praw ludu polskiego. Przemówienie J. Buzka w parlamencie”, „Robotnik Śląski”, 1 I 1933, nr 1; „Niebezpieczna gra szowinistów i kapitalistów. Przemówienie E. Chobota w komisji budżetowej”, tamże, 9 XII 1933, nr 50.

⁶⁷ AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5574, Sprawa przenoszenia polskich kolejarzy z Zaolzia w głąb kraju, interwencja posła L. Wolfa u ministra kolei R. Bechyně, kierownik Konsulatu w Morawskiej Ostrawie Z. Hładki do Poselstwa RP w Pradze, nr 297/5/6/11, 8 IV 1936, s. 22; syg. 5507, Konferencja prasowa ministra K. Krofty dla czeskich dziennikarzy 20 XI, sekretarz Poselstwa RP w Pradze, J. Szczepański do MSZ w Warszawie, nr 49/C/31, 3 XII 1936, s. 165; BZNiO, syg. 15419/II, J. Michejda, Zmagania o polskość Śląska Cieszyńskiego, cz. 3, s. 85; „Odpowiedź ministra kolei żelaznych R. Bechyně”, „Dziennik Polski”, nr 26, 31 I 1937; „Zmienić należy nie tylko przepisy, ale i osoby”, tamże, nr 27, 2 II 1937; Únor 1937 Moravská Ostrava. Stanovisko úřadů k požadavkům české menšiny, w: Chrestomatie k dějinám Slezska, nr 133, s. 129–131; F. Uhlíř, Těšínské Slezsko, Moravská Ostrava-Praha 1946, s. 77 i 87.

⁶⁸ J. Beck, *Ostatní raport*, Warszawa 1987, s. 32.

⁶⁹ AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5506, Odrzucenie zarzutów zawartych w polskiej nocy przez MSZ w Pradze w nocy z 1 II 1936 r., nr 953/36, s. 96–97.

⁷⁰ AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5506, tamże, s. 97–101.

punkcie, że Praga naruszyła poszczególne artykuły umowy z 1925 r. i prowadziła wobec polskiej mniejszości politykę dyskryminacji. W sprawach szkolnictwa zarzucano stronie czechosłowackiej, że nie dopuszczała do otwierania polskich szkół lub polskich klas przy czeskich szkołach zawodowych i średnich, zmuszała do utrzymywania przez Macierz Szkolną polskich szkół prywatnych, które zgodnie z czechosłowacką ustawą szkolną powinny być publiczne, stale zakładała w polskich gminach czeskie szkoły, wywierała presję na rodziców, aby umieszczali w nich swoje dzieci, przekazywała zbyt małe subwencje dla polskiego szkolnictwa prywatnego na remonty budynków i pomoce naukowe⁷¹.

Tabela 4. Szkolnictwo polskie na Śląsku Zaolziańskim w roku szkolnym 1934/1935

Rodzaj	Szkoły publiczne			Szkoły prywatne			Razem		
	szkół	klas	uczniów	szkół	klas	uczniów	szkół	klas	uczniów
Przedszkola	12	12	508	56	56	1966	68	68	2504
Szkoły Powszechne:									
– ludowe	77	232	8957	8	20	550	85	252	9507
– ludowe mniejszościowe	2	4	146	---	---	---	2	4	146
– wydziałowe	4	32	1275	5	25	980	9	57	2255
– wydziałowe mniejszościowe	1	7	239	---	---	---	1	7	239
Razem	84	275	10617	13	45	1530	97	320	12147
Szkoły średnie:									
– gimnazjum realne	---	---	---	1	12	514	1	12	514
– klasy polskie w seminarium nauczycielskim	---	2	57	---	---	---	---	2	57
Razem	---	2	57	1	12	514	1	14	571
Szkoły i kursy:									
– rolnicze i gospodarstwa domowego i wiejskiego	8	16	240	2	4	90	10	20	330
– dokształcające przemysłowe	12	31	493	---	---	---	12	31	493
– kroju i szycia	---	---	---	3	4	84	3	4	84
– gotowania	---	---	---	1	1	34	1	1	34
– stenografii i pisanie na maszynie	---	---	---	1	2	8	1	2	8
Razem	20	47	733	7	11	216	27	58	949

Źródło: W. Sworakowski, Polacy na Śląsku za Olzą, Warszawa 1937, s. 231.

⁷¹ AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5506, Lipcowa nota dyplomatyczna MSZ w Warszawie przekazana Poselstwu Czechosłowacji w Warszawie, 1936, s. 109–116.

Mimo polskich zarzutów Czechosłowacja nie zamierzała zmieniać swojej polityki wobec polskiej mniejszości⁷². Czechosłowackie MSZ stwierdzało, że „jeśli Polska uważa, że Praga źle się obchodzi z mniejszością polską, to spór ten mógłby zostać rozstrzygnięty przez Ligę Narodów, ale wówczas mogłoby się okazać, że to Warszawa a nie Praga narusza na swoim terytorium prawa mniejszościowe, także wobec Czechów i Słowaków⁷³. Zresztą takie samo stanowisko władze czechosłowackie prezentowały już wcześniej. Polski poseł w Pradze Władysław Grzybowski w dniu 26 VI 1931 r. złożył Ministrowi Spraw Zagranicznych Eduardowi Benešowi notę rządu polskiego w sprawie stosunku władz czechosłowackich do polskiej mniejszości⁷⁴. Zarzucano w niej, m.in. krępowanie rozwoju polskiego szkolnictwa poprzez zamykanie polskich szkół, utrudnianie rozbudowy polskiej bazy szkolnej, przeznaczanie niewielkich środków finansowych na ich remonty, wyposażanie i bieżące funkcjonowanie oraz nieupaństwowienie tych polskich placówek oświatowych, które spełniały warunki ustawowe. Wytykano władzom czechosłowackim, że nie przeciwdziałały praktykom przymusowych zapisów dzieci polskich do szkół czeskich, do czego zmuszani byli ich rodzice pod groźbą utraty pracy, bądź wydaleniem z Czechosłowacji. Podnoszono także, że szkoły czeskie zapełniały się polskimi dziećmi, przez co brakowało ich w szkołach polskich, które z powodu małej liczby uczniów czechosłowackie władze oświatowe po kolei zamykały. Ponadto zwracano stronie czechosłowackiej uwagę, że absolwenci czeskich placówek oświatowych nie mieli większych trudności z otrzymaniem zatrudnienia, co w przypadku absolwentów polskich szkół było problemem. W zakończeniu polskiej noty domagano się realizacji w pełni praw mniejszościowych wobec Polaków mieszkających w Czechosłowacji oraz zaprzestania antypolskiej działalności towarzystw Slezská Matice Osvěty Lidové i „Národní Sdružení” oraz antypolskich kampanii w prasie ostrawskiej. W majowej nocy z 1932 r. złożonej przez czechosłowackiego posła V. Girse podsekretarzowi stanu J. Beckowi strona czechosłowacka odrzucała stanowczo pogląd, że czechizuje mniejszość polską i wyjaśniała, że korzysta ona z wszystkich praw mniejszościowych obowiązujących w tym państwie⁷⁵. Zaznaczyła również, że nie stawia się żadnych trudności Macierzy Szkolnej w zakładaniu prywatnych szkół polskich, a subwencje rządowe dla polskiej oświaty były w odpowiedniej wysokości. Argumentowano, że mała liczba dzieci w szkołach polskich nie wynikała z jakichkolwiek nacisków czeskich, zakazanych przecież prawem, ale ze spadku ogólnej liczby polskiej ludności w Czechosłowacji po 1918 r.

Polska uzależniała poprawę wzajemnych stosunków z Czechosłowacją od zmiany jej postępowania wobec polskiej mniejszości i nie godziła się na rozstrzyganie wzajemnych z nią sporów na forum międzynarodowym⁷⁶. Polskie władze nie chciały ingerencji

⁷² AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5425, Konferencja prasowa ministra K. Krofta dla prasy zagranicznej, chargé d'affaires M. Chodacki do MSZ w Warszawie, nr 319-b/C/1, 13 II 1936, s. 16; Minister K. Krofta w czechosłowackim Senacie, attaché Poselstwa RP w Pradze J. Szczeniowski, nr 1/C/13, 25 VI 1936, s. 192; SZPZ, syg. 329, Brak zmian polityki czeskiej wobec ludności polskiej na Zaolziu mimo deklaracji lutowej premiera M. Hołdy, Konsulat Generalny RP w Morawskiej Ostrawie do MSZ w Warszawie, nr 298/1/C/20, 20 VIII 1937; „Minister Krofta odpiera zarzuty co do stosunku rządu do mniejszości polskiej”, „Polonia”, nr 4334, 6 XI, 1936.

⁷³ AAN, MSZ, DE-P, P III, syg. 5507, „Prager Presse” wobec exposé ministra J. Becka z 15 I 1936, kierownik referatu środkowoeuropejskiego MSZ Z. Vetulani, Warszawa, 19 I 1936, s. 5–6.

⁷⁴ AAN, MSZ, DK, E II, syg. 10405, Nota rządu polskiego do władz czechosłowackich w sprawie dyskryminacji mniejszości polskiej, Wydział Wschodni nr PIII1287/I/1/32, 6 V 1932, s. 61–82.

⁷⁵ AAN, MSZ, DK, E II, syg. 1045, Nota rządu polskiego do MSZ w Warszawie, Wydział Wschodni nr PIII1287/I/1/32, 6 V 1932 r., s. 48 i dalsze.

⁷⁶ Exposé ministra J. Becka w Komisji Spraw Zagranicznych Senatu, 19 I 1936, Dziennik i teksty Jana Szembeka, red. Komarnicki, Londyn 1965r. t. 2, cz. 3, s. 367.

Ligi Narodów, ponieważ wiązałoby się to z oceną jej polityki mniejszościowej, z czego strona czechosłowacka świetnie zdawała sobie sprawę. Należy zaznaczyć, że na arenie międzynarodowej demokratyczna Czechosłowacja była dużo lepiej postrzegana niż autorytarna Polska. Tym bardziej że w 1934 r. polski rząd wypowiedział traktat mniejszościowy z 1919 r.

W ostatniej dekadzie lipca 1938 r. praska agencja Centropress donosiła o decyzjach rządu czechosłowackiego zmierzających do wypełnienia szeregu polskich postulatów, głównie w zakresie oświaty. Według praskiej agencji, Ministerstwa Finansów i Szkolnictwa wydały zezwolenia: na wybudowanie polskich szkół ludowych w Czeskim Cieszynie, Polskiej Lutyni, Wierzniowicach, Rychwałdzie i Dzieńmorowicach; na finansowanie przez powiatowy urząd od 1 września 1938 r. szkoły wydziałowej w Trzyńcu; na założenie nowego realnego gimnazjum w Orłowej, zaś przy czeskim realnym gimnazjum w Czeskim Cieszynie na utworzenie równorzędnych polskich klas; na zarezerwowanie od nowego roku szkolnego sześciu miejsc dla polskiej młodzieży w każdej z klas w wyższej szkole budowy maszyn w Karwinie; natomiast szkoła górnicza w Morawskiej Ostrawie miała odtąd przyjmować większe ilości polskiej młodzieży. Obok tego zapowiadano założenie szkół wydziałowych w Niemieckiej Lutyni, w Czeskim Cieszynie i Stonawie; ponadto w ramach tych ministerstw prowadzone były rozmowy w sprawie upaństwowienia szkoły ludowej w Porębie oraz w sprawie założenia nowych szkół: ludowej w Nowym Boguminie i wydziałowych w Dolnych Błędowicach, Bystrzycy i Jabłonkowie. Z kolei Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Sprawiedliwości zobowiązywały się do systematycznego wypełniania postulatów o polskich nazwach i oznaczeniach na instytucjach publicznych oraz do załatwiania podań w języku macierzystym polskiej ludności w urzędach i sądach. Obecne trudności tłumaczyły jedynie brakiem urzędników władających językiem polskim. Ministerstwo Handlu wydało pozwolenie na sprowadzenie 1000 kg książek o wartości 20 000 Kč. Ministerstwo Opieki Społecznej zezwoliło na wydawanie kart państwowej akcji żywnościowej sezonowym robotnikom rolnym, którzy dotąd z tego prawa nie korzystali. Podwyższyło też subwencję na opiekę społeczną dla polskiej młodzieży. Ministerstwo Obrony Narodowej wycofało sprzeciw w sprawie nauki przysposobienia wojskowego polskiej młodzieży prowadzonego przez polskie stowarzyszenie gimnastyczne i sportowe pod warunkiem złożenia odpowiednich podań przez te stowarzyszenia oraz uznania ich za organizacje spełniające odpowiednie kryteria do prowadzenia tego typu działalności. Ministerstwo Kolei zobowiązywało się do systematycznego umieszczania polskich napisów na stacjach kolejowych; wydało też rozporządzenie, aby wszyscy polscy kolejarze przeniesieni w głąb kraju, wrócili do poprzednich miejscowości na Śląsku⁷⁷. Zapowiedź regulacji wielu skomplikowanych spraw polskiej ludności na Zaolziu była objawem pocieszającym. Z drugiej strony ich ilość nagromadzona praktycznie od 1920 r. świadczyła o dyskryminacyjnej polityce władz państwowych wobec polskiej mniejszości.

Kolejnym objawem pojednawczej polityki rządu był fakt, iż przed zapisami dzieci do szkół Ministerstwo Szkolnictwa wydało pod koniec czerwca 1938 r. zarządzenie o zakazie przymuszania rodziców do zapisywania polskich dzieci do obcych szkół, a wszelkie przypadki nacisków miały być surowo karane⁷⁸. Urząd Powiatowy Policji w Czeskim Cieszynie wydał 10 VIII 1938 r. zarządzenie, w którym pod groźbą kary

⁷⁷ „Jakie postulaty mniejszości polskiej w Czechosłowacji zostały już spełnione”, „Polonia”, 26 VII 1938 r., nr 4947.

⁷⁸ „Sukces polskiej delegacji w Pradze”, „Dziennik Polski”, 19 VI 1938, nr 141.

administracyjnej – grzywny od 10 do 5 000 Kč albo aresztu od 12 godzin do 14 dni – zakazano wszelkiego ucisku narodowościowego, politycznego, gospodarczego i religijnego. Osoby pokrzywdzone z powodu swojej narodowości mogły składać skargi na policję lub do odpowiednich urzędów publicznych⁷⁹.

Zmiany, jakich dokonywał rząd czechosłowacki w polityce mniejszościowej, były nierzadko ignorowane. Po kilkunastu latach antypolskiej polityki nie udało się wpłynąć Pradze na zmianę nastawienia lokalnej administracji państwowej i samorządowej do polskiej ludności na Śląsku Zaolziańskim. Nie uległ zmianie na lepsze stosunek do niej czechosłowackiej partii i organizacji społeczno-kulturalnych na Śląsku i północnych Morawach. Lokalna prasa czeska również nie zmieniała swojego wrogiego nastawienia, ponieważ nie ustawały na jej łamach twierdzenia, że polskiej mniejszości w Czechosłowacji niczego nie brakuje.

Mniejszość polska nie była usatysfakcjonowana zapowiedziami rządowymi, ponieważ oczekiwała realizacji, a nie obietnic. Tym bardziej że od kilkunastu lat domagała się od władz tych samych postulatów dotyczących m.in.: rozwoju szkolnictwa, większej dotacji na działalność kulturalno-oświatową, przyznania obywatelstwa państwowego Polakom od wielu lat zamieszkującym Czechosłowację, respektowania praw językowych w urzędach, rozwiązania problemów zatrudnienia absolwentów polskich szkół, zatrudnienia i zapomóg dla bezrobotnych, naboru urzędników spośród polskiej ludności. Wymownym przykładem braku realizacji rządowych decyzji była sprawa orłowskiego gimnazjum, które miało zostać upaństwowione w 1933 r., a czego nie udało się przeprowadzić do zajęcia przez Polskę Zaolzia w 1938 r. Mimo obietnic rządowych o rozwiązaniu problemów narodowościowych, nadal na Śląsku Zaolziańskim zwalniano Polaków z pracy, wydalano z terytorium Czechosłowacji polskich „bezpaństwowców”, nie przyjmowano Polaków na posady urzędnicze, ponieważ uważano ich za nielojalnych wobec państwa. Nadal konfiskacie ulegała polska prasa, jeżeli tylko pisała o krzywdach i ucisku polskiej ludności, wytykając rządowi, że nie spełnia tego, co deklaruje. Generalnie rzecz biorąc, Czechosłowacja nie zmieniła swojej polityki wobec ludności polskiej na Zaolziu nawet w obliczu zagrożenia swojej niepodległości w 1938 r., ograniczając się do zapowiedzi zmian na lepsze. Polska ludność domagała się przede wszystkim dostępu do pracy i oświaty, przestrzegania jej praw, czyli politycznego i socjalnego bezpieczeństwa. Zależało jej również na zachowaniu języka ojczystego i tożsamości narodowej, a tego władze czechosłowackie różnego szczebla nie chciały zaakceptować.

Polacy w Czechosłowacji byli jedną z wielu mniejszości narodowych zamieszkujących jej terytorium. Z powodu braku silnej warstwy finansowo-gospodarczej i intelektualnej oraz stosunkowo małej liczby, ich znaczenie polityczne i ekonomiczne było raczej niewielkie. Ponadto istotną słabością mniejszości polskiej była niemożność bezkonfliktowego przewycięzania wewnętrznych partykularizmów partyjnych i konfesyjnych. Uniemożliwiały one stworzenie silnej ponadpartyjnej organizacji dbającej o wspólne interesy, chociaż wszystkie polskie partie – łącznie z polskimi komunistami – wysuwały pod adresem władz czechosłowackich podobne postulaty o charakterze kulturalno-narodowym i oświatowym.

Słabość polskiej mniejszości i słowiańskie pochodzenie władze czechosłowackie wykorzystywały do jej przymusowej asymilacji. Ograniczały jej rozwój kulturalno-narodowy, oświatowy i ekonomiczny w okresie międzywojennym poprzez świadome blokowanie wobec niej obowiązujących ustaw mniejszościowych i represyjne wykorzy-

⁷⁹ „Jakikolwiek ucisk i terror będzie ostro karany”, „Dziennik Polski”, 1 IX 1938, nr 200.

stywanie różnego rodzaju procedur prawnych. Ogólnie uniemożliwiały awans społeczny i polityczny obywateli czechosłowackich wywodzących się spośród mniejszości narodowych, ale za cenę wyrzeczenia się przez nich tożsamości narodowej. Traktowały to jako potwierdzenie ich państwowej lojalności. Oficjalne noty władz polskich piętnujące te praktyki były za każdym razem oddalane przez Czechosłowację. Zaostrzało to sytuację na Zaolziu i przyczyniło się do znacznego bezpośredniego zaangażowania politycznego i ekonomicznego Warszawy w ich sprawy. W okresie międzywojennym Polacy zaolziańscy stali się „zakładnikami” nienajlepszych dwustronnych stosunków polsko-czechosłowackich.

CZESŁAW KUSTRA
Instytut Pedagogiki UMK

ROZWÓJ TEORII OPIEKI NAD DZIECKIEM NA ZIEMIACH POLSKICH W XIX I W PIERWSZEJ POŁOWIE XX WIEKU

WPROWADZENIE

Pojęcie opieki nad dzieckiem jest dzisiaj różnie rozumiane. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie kierunków rozwoju myśli i praktyki opiekuńczej w XIX i w pierwszej połowie XX wieku oraz poznawanie prekursorów, którzy przyczynili się do rozwoju teorii opieki nad dzieckiem. Dorobek w dziedzinie opieki nad dzieckiem w Polsce ma bogatą tradycję i należy do wspólnej skarbnicy, z której powinni czerpać nie tylko studenci przygotowujący się do zawodu wychowawcy, ale również praktycy, którzy mogą znaleźć w dorobku historycznym wiele inspiracji i rozwiązań nurtujących ich współczesnych problemów.

Twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej Halina Radlińska ponad 70 lat temu przekonywała, że „do pełnienia owocnej służby społecznej nie wystarcza sama dobra, nawet najlepsza wola. Trzeba poznać dotychczasowy dorobek i metody, żeby móc skutecznie pracować dalej, prowadząc dzieło przez poprzedników rozpoczęte”¹.

WYODRĘBNIENIE SIĘ PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ I JEJ METODOLOGIA

Metodologia pedagogiki była jedną z najbardziej zaniedbanych dziedzin nauki o wychowaniu. Przez wiele stuleci pedagogika stanowiła integralną część filozofii; brak więc samodzielności oraz trudności związane z wyodrębnieniem zjawisk specyficznych jedynie dla tej nauki, wpłynęły na jej metodologiczne niedoskonałości. Wychowanie uwikłane w różne procesy społeczne, ekonomiczne i polityczne jest trudnym przedmio-

¹ H. Radlińska, *Kształcenie pracowników społecznych*, „Praca i Opieka Społeczna” 1927, nr 1, s. 101.

tem badań. Znacznie łatwiej można śledzić procesy uczenia się i nauczania, niż zmiany zachodzące w postawach wychowanka, w jego stosunku do siebie i innych. Może dlatego właśnie początkowo usamodzielniająca się pedagogika była raczej dydaktyką ogólną. Refleksje o wychowaniu były ściśle powiązane z procesem kształcenia i z filozofią. Wiadać to wyraźnie w wielkich systemach pedagogicznych J.A. Komeńskiego, J. Herbarta, czy H. Spencera².

Pod wpływem przeobrażeń społecznych i postępu nauk szczegółowych nastąpił szybki rozwój pedagogiki i jej wyodrębnienie z filozofii, z którą jednak nadal pozostawała w ścisłym związku, szczególnie w dziedzinie stanowienia celów wychowania. W XIX wieku pojawiły się również tendencje empiryczne w pedagogice. Słynne dzieło J.W. Dawida pt. „Zasób umysłowy dziecka” (1896) świadczy dobitnie o próbie metodologicznego usamodzielniania się pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Upowszechnianie obowiązku szkolnego i rozwój rozmaitych form praktyki pedagogicznej stworzyły konieczność rozszerzenia badań na różne dziedziny wychowania i różnicowania dociekań teoretycznych. Początkowo metodologia pedagogiki kształtowała się na wzór przyrodznawstwa. Wkrótce jednak okazało się, iż mimo niewątpliwej przydatności wzorów czerpanych z badań przyrodniczych (metoda obserwacji, analiza faktów), są one niewystarczające dla nauki o wychowaniu. Przedmiot badań pedagogicznych jest skomplikowany w znacznie większym stopniu, niż nauk przyrodniczych. Badane przez pedagogów procesy wychowawcze są zmienne, uzależnione od nie dających się przewidzieć wpływów i uwarunkowań. Ponadto, ze względu na niepowtarzalność ludzkiej osobowości, procesy te mają zindywidualizowany charakter³.

W początkach XX wieku badacze zafascynowani odkrywaniem rzeczywistości wychowawczej wychodzili z założenia, że jedynie na wielkiej liczbie faktów opisanych, na monografiach grup rówieśniczych oraz instytucji, studiach indywidualnych przypadków i na opisach środowisk wychowawczych można budować naukę o wychowaniu⁴. Jednakże wkrótce zauważono, że mechaniczne zbieranie faktów nie ułatwia rozwoju nauki. Nastąpiła swoista reorientacja w zakresie uprawiania pedagogiki, na korzyść konstrukcji teoretycznych, koncepcji pojęciowych czy modeli naukowych, które nie tylko porządkują twierdzenia i budują naukę, ale także ułatwiają badania empiryczne, zwracając uwagę badacza na istotę zjawisk, na zależności bardziej ukryte, nie dające się zaobserwować w sposób bezpośredni⁵. Przedstawione założenie legło u podstaw wyodrębnienia się i rozwoju pedagogiki społecznej.

Tworząc zręby tej nauki, Helena Radlińska wyodrębniła jej metodologiczne właściwości: określiła przedmiot badań, podstawową terminologię oraz procedurę badań zjawisk pedagogicznych. Według niej „pedagogikę społeczną interesuje przede wszystkim wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek”⁶. W twórczym związku jednostki ze środowiskiem jej życia pedagog odnajduje cele własnej działalności, a pedagogika społeczna odnajduje swój odrębny przedmiot i rozwija własną metodologię. „Celowe wprowadzenie czynników, które nastawia-

² Por. I. J u n d z i ł, *Geneza i rozwój pedagogiki opiekuńczej*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje – współczesność – przyszłość*, pod red. S. Michałskiego, R. Ossowskiego, Bydgoszcz 1994, s. 375.

³ Por. I. J u n d z i ł, *Geneza...*, s. 376.

⁴ Por. Z. Z a b o r o w s k i, *Wpływ konstrukcji teoretycznych na problematykę badań nad wychowaniem*, w: *Metodologiczne problemy pedagogiki*, Wrocław 1967, s. 87.

⁵ Por. Z. Z a b o r o w s k i, *Wpływ...*, s. 87n.

⁶ H. R a d l i Ń s k a, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 21.

jąc wolę ludzką mają podtrzymać lub zmieniać istniejące struktury; rola wszechstronnie rozpatrywanej twórczości indywidualnej i zbiorowej, zwróconej ku budowaniu jutra wedle wzoru zależnego od sił działających i narastających; możliwość i zakres wpływu czynników przebudowy – według Radlińskiej – oto własne pole zadań i doświadczalnictwa pedagogiki społecznej⁷. Tak więc wychowanie, w tym kontekście, oznacza przede wszystkim oddziaływanie wzmacniające siły jednostek, pielęgnujące zadatki uzdolnień ludzkich, wyzwalaający ich pęd twórczy. Z tej to właśnie pedagogiki wyodrębniła się pedagogika opiekuńcza, jako samodzielna dyscyplina.

Termin „pedagogika opiekuńcza” spotykamy najpierw u Józefa Czesława Babickiego⁸, a następnie u Heleny Radlińskiej. Pedagogikę opiekuńczą Radlińska traktowała jako dział pedagogiki społecznej, jako nową specjalizację w ramach teorii pracy społecznej. Celowość wyodrębnienia działu zajmującego się opieką była podyktowana specyfiką pracy z dziećmi i młodzieżą. Jest ona wyraźnie odmienna od pracy z człowiekiem samodzielnym, dorosłym. W przypadku człowieka dorosłego, znajdującego się w warunkach tak trudnych, że nie może sam sobie poradzić, zjawia się pomoc społeczna świadczona przez innych ludzi lub instytucje, natomiast w okresie dzieciństwa potrzebna jest nie do-razna pomoc, ale stała opieka połączona z wychowaniem i dotycząca nie tylko jednostek, lecz ogółu. Wszystkie dzieci, i to nie tylko w chwilach zagrożenia, wymagają opieki⁹.

Opieka nad dziećmi i młodzieżą jest zjawiskiem znanym od wieków. W Polsce widoczny jest szczególnie rozwój praktycznej działalności opiekuńczej na przełomie XIX i XX wieku. Rozwój kapitalizmu w wysokim stopniu nasilił trudności życiowe rodzin proletariackich i chłopskich, wystąpiła więc z całą ostrością potrzeba niesienia pomocy, zwłaszcza żyjącym w nędzy dzieciom.

Wiek XIX przyniósł w Europie zasadnicze zmiany w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Wpłynęły na to przede wszystkim przeobrażenia w sferze społeczno-ekonomicznej, a więc gwałtowny rozwój gospodarki kapitalistycznej, powstanie wielkich aglomeracji miejskich, a wraz z tym pojawienie się zjawisk patologii społecznej, która największe piętno wycisnęła na dziecku. Kształtująca się klasa robotnicza pozbawiona praw społecznych i politycznych poddana została nieludzkim stosunkom ekonomicznym, które niosły dla niej pracę bez wytchnienia, marnie płatną, nie dającą możliwości na godne życie. W tej sytuacji rodzice nie mogli w sposób wystarczający pełnić funkcji opiekuńczych, co rodziło takie zjawiska, jak alkoholizm, nikotynizm, włóczęgostwo, kradzieże, żebractwo. Rodzice, którzy nie mogli wyżywić dzieci, oddawali je na tzw. służbę lub wyrzucali z domu. Dzieci w poszukiwaniu chleba podejmowały każdą możliwą pracę, często ponad ich siły, zaś pieniądze przeznaczwały na alkohol. Wszystko to prowadziło do upadku moralnego, czego wyrazem były działania przestępcze łącznie z aktami zabójstw i rozbojów. Podobne zjawiska miały również miejsce w środowiskach wiejskich. Dziewiętnastowieczna wieś była z reguły przeludniona, cierpiała na głód ziemi, która przy ówczesnych sposobach gospodarowania nie mogła wyżywić wszystkich mieszkańców.

Z tymi zjawiskami mamy do czynienia szczególnie na terenie zaboru austriackiego (Galicja). Sytuacja na wsi była tam szczególnie trudna. Przysłowiowa bieda galicyjska, nierzadko granicząca z głodem, prowadziła do wielu negatywnych zjawisk społecznych.

⁷ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna...*, s. 22.

⁸ Por. Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza, historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000, s. 47.

⁹ Por. A. Kelm, *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983, s. 16.

Częstym zjawiskiem były dzieci niedożywione, chore, obdarte, ułomne fizycznie i psychicznie, pozbawione środków do życia. Dzieci, zwłaszcza na wsi traktowano jako siłę roboczą, a gdy zabrakło chleba, wyrzucano z domu. W 1905 r. na terenie Galicji było aż 40 393 dzieci pozbawionych opieki, żyjących w nędzy, utrzymujących się z żebractwa¹⁰. Brak zaspokajania potrzeb biologicznych i psychicznych szedł w parze z brakami zaspokajania potrzeb edukacyjnych. Wprawdzie Rada Szkolna Krajowa w 1873 r. wprowadziła obowiązek szkolny, lecz nie był on przestrzegany ze względu na brak potrzebnej liczby szkół i nauczycieli, jak i na panującą biedę. U progu autonomii do szkół ludowych uczęszczało zaledwie 28,5% dzieci w wieku szkolnym. Jeszcze w 1901/2 poza szkołą elementarną pozostawało 27,9% uczniów, gdy tymczasem w Czechach 0,4%¹¹. Konsekwencją takiego stanu rzeczy był wysoki procent analfabetyzmu wśród dorosłej części społeczeństwa. Można zatem powiedzieć, że sytuacja dziecka, wywodzącego się zwłaszcza z warstw niższych była trudna, często wręcz tragiczna. Dotyczyło to również dzieci nieślubnych napiętnowanych przez opinię publiczną. Młodzi ludzie zdani często na własny los próbowali ratować się różnymi sposobami, łącznie z oszustwami i kradzieżami, na skutek czego w miarę upływu lat stawali się włóczęgami i złodziejami. B. Olearski na łamach „Przeglądu Powszechnego” podzielił dzieci na cztery grupy, z których każda wymagała innych form pomocy¹².

- dzieci żyjące w biedzie ze względu na to, że rodzice nie mają środków do życia;
- sieroty i dzieci opuszczone przez rodziców, wyrzucone z domu, podrzutki;
- dzieci żyjące w biedzie z winy rodziców (np. pijaństwo);
- dzieci bite, maltretowane – najczęściej nieślubne – wykorzystywane seksualnie, sprzedawane, oddawane na służbę¹³.

Narastające potrzeby opiekuńcze zmusiły społeczeństwo do podjęcia różnych form pomocy, organizowania placówek opiekuńczych. Równocześnie podjęto próby wypracowania teorii opieki nad dziećmi i metodyki pracy opiekuńczej. Istotną więc sprawą było określenie podstawowych celów, opieki nad dzieckiem wytyczenie zadań w tym zakresie, wypracowanie metodyki pracy opiekuńczej. W procesie kształtowania się teorii opieki nad dzieckiem ważną rolę odegrała pedagogika, którą na ziemiach polskich reprezentowali przede wszystkim J. W. Dawid i A. Szyćówna. W Galicji tego typu badania podejmowali m.in. J. Ciembroniewicz (razem z A. Szyćówną), M. Jakimowski, B. Błażek. Badania nad rozwojem życia psychicznego dzieci i młodzieży pozwoliły na ustalenie pewnych prawidłowości rządzących rozwojem intelektualnym, moralnym i emocjonalnym dziecka. Podkreślano m.in., że prawidłowy rozwój emocjonalny jest uzależniony od zaspokajania potrzeb psychicznych i to przede wszystkim przez środowisko naturalne. To stało się punktem wyjścia do poszukiwania innych form opieki nad sierotami niż opieka zakładowa.

Korzystając z dorobku pedagogiki ogólnej, a zwłaszcza pedagogiki społecznej oraz wzorując się na systemach opiekuńczo-wychowawczych wybitnych pedagogów (Janusz Korczak, Antoni Makarenko, Kazimierz Jeżewski, ks. Bronisław Markiewicz, Czesław

¹⁰ Z. J. Serkowski, *Ochrona dzieci i przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży*, Lwów 1911, s. 89-90.

¹¹ S. Zaleski, *Ciemnota Galicji w świetle cyfr i faktów 1772-1902. Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego*, Lwów 1904, s. 130.

¹² B. Olearski, *Nędza dzieci*, „Przegląd Powszechny” 1904, t. 84, s. 180.

¹³ Por. A. Meissner, *Kształtowanie się teorii opieki nad dzieckiem w Galicji XIX i XX w (do 1918 r.)*, w: *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, t. I, red. J. Sowa i D. Pstrąg, Rzeszów 1999, s. 123-134.

Babicki) – tworzone koncepcje opieki nad dziećmi i młodzieżą, wdrażając do praktyki (z różnym powodzeniem) osiągnięcia myśli pedagogicznej. Obok koncentrowania uwagi na organizacji pracy w domach dziecka, w miarę stabilizowania się warunków życia, narastały nowe zadania, a praca obojga rodziców poza domem stwarzała potrzebę otoczenia opieką wychowawczą ogółu dzieci w tym czasie, kiedy przebywały na terenie szkoły, a także w środowisku poza szkołą i domem. Pojawił się problem rodzin patologicznych i sytuacja dziecka zagrożonego demoralizacją; problemy niedostosowania społecznego, sieroctwa społecznego oraz inne zagadnienia z kręgu spraw związanych z opieką nad dziećmi i młodzieżą. Był to ogrom problematyki wymagającej szczególnych badań, koncepcji teoretyczno-praktycznych, a więc wysiłku metodologicznego i refleksji teoretycznych związanych z opieką nad dzieckiem¹⁴.

W roku 1966 ukazała się praca Ryszarda Wroczyńskiego pt. „Wprowadzenie do pedagogiki społecznej”, w której rozdział IV został zatytułowany: Problemy pedagogiki opiekuńczej¹⁵. Autor potraktował pedagogikę opiekuńczą jako „młodą gałąź nauk pedagogicznych”, jako naukę pograniczną na styku opieki (polityki) społecznej i pedagogiki. Natomiast dwa lata wcześniej ten sam autor zamieścił artykuł w „Studia Pedagogiczne” T. XII, zatytułowany „Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej”¹⁶.

Wroczyński zaprezentował w swym podręczniku rys historyczny, dotyczący rozwoju metod pedagogiki opiekuńczej ze szczególnym uwzględnieniem propozycji M. Richmond i doświadczeń H.Ch. Kofoeda. Przedstawił też dorobek J.H. Pestalozziego, a na jego tle koncepcje wychowania K. Jeżewskiego, J.Cz. Babickiego i J. Korczaka. Autor zarejestrował zmiany, jakie dokonały się w opiece nad dzieckiem po II wojnie światowej, podkreślając tendencję do rozwoju form opieki częściowej i utrzymywania placówek opieki całkowitej w rozmiarach uzasadnionych najkonieczniejszymi potrzebami.

Opisał system urządzeń opieki środowiskowej (kluby, świetlice, tereny gier i zabaw, zielone itp.). Nie pominął form kompensacji sieroctwa (adopcja, rodzina zastępcza, dom dziecka, rodzinny dom dziecka), systemu zabezpieczenia społecznego (ochrona zdrowia, ochrona prawna, prawo do pracy młodocianych). Skupił się jednak na opiekuńczej funkcji szkoły, która ma obowiązek zainteresowania się trudnymi sytuacjami rodzinnymi, wynikającymi z pracy obojga rodziców. Potrzebne więc są świetlice szkolne, tzw. *Szkoły wydłużonego dnia*. Szkoła ma interesować się trudnościami wychowawczymi i opóźnieniami szkolnymi. Pomoc może uzyskać w poradniach psychologiczno-wychowawczych i innych instytucjach organizujących czas wolny. Wszystkie te formy – określone mianem wspomagających rozwój – stają się we współczesnych warunkach podstawową dziedziną pedagogiki opiekuńczej¹⁷.

W roku 1965 Sekcja Opieki nad Dzieckiem przy Zarządzie Głównym ZNP zorganizowała w Gdańsku I Sympozjum Opieki nad Dzieckiem, na którym Marian Jakubowski przedstawił metodologiczne aspekty pedagogiki opiekuńczej¹⁸. Na tymże sympozjum potraktowano opiekę nad dzieckiem znacznie szerzej, nie ograniczając jej do sytuacji zagrożenia, które wymagają specjalnej pomocy. Pedagogika opiekuńcza w znaczeniu szerszym interesuje się ogółem dzieci i młodzieży w sytuacjach, które mają postać opieki zdrowotnej, prawnej, wychowawczej i społecznej¹⁹.

¹⁴ Por. I. J u n d z i ł, *Geneza i rozwój pedagogiki opiekuńczej*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce...*, s. 380.

¹⁵ R. W r o c z y Ń s k i, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, s. 135nn.

¹⁶ R. W r o c z y Ń s k i, *Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej*, „Studia Pedagogiczne”, T. XII, Wrocław 1964.

¹⁷ Por. tamże, s. 23.

¹⁸ Por. M. J a k u b o w s k i (red.), *Węzłowe zagadnienia opieki nad dzieckiem w 20-leciu PRL*, Warszawa 1966.

¹⁹ Por. tamże, s. 31.

Niewątpliwym wkład R. Wroczyńskiego do rozwoju pedagogiki opiekuńczej polega jeszcze na tym, że wykształcił on wielu specjalistów z tej dziedziny o znaczącym dorobku praktycznym i teoretycznym. Wśród nich należy wymienić dwóch profesorów: Jerzego Wołczyka i Mariana Balcerka oraz wielu innych twórczych naukowców (A. Kelm, M. Winiarski, G. Pańtak, S. Nowaczyk, K. Kowalik).

W zakresie ujmowania przedmiotu pedagogiki opiekuńczej zarysowały się różnice dotyczące zakresu problematyki i rozumienia głównego pojęcia, jakim jest „opieka”. Mówiąc o przedmiocie pedagogiki opiekuńczej Marian Balcerk zaznacza: „Zasadniczo przedmiotem zainteresowań pedagogiki opiekuńczej są dzieci i młodzież. Jednak coraz częściej pojawiają się głosy, że pedagogika opiekuńcza powinna zainteresować się również ludźmi starszymi²⁰”. Jednak Irena Jundziłł wskazuje, że takie posunięcie metodologiczne byłoby niesłuszne. Ludzie dorośli niepełnosprawni i niezaradni, a także ludzie starzy wymagają innego rodzaju opieki, którą należy określić jako pomoc społeczną. Natomiast pedagogika opiekuńcza powinna zajmować się jedynie dziećmi i młodzieżą do chwili uzyskania dorosłości (samodzielności)²¹.

Specyfika przedmiotu pedagogiki opiekuńczej polega więc na tym, uważa I. Jundziłł²², iż ogranicza ona swoje dociekania do rozwojowego okresu życia człowieka i analizuje sytuacje sprzyjające rozwojowi młodego pokolenia. Można wobec tego przyjąć określenie, wedle którego przedmiotem pedagogiki opiekuńczej jest pomoc w zaspokajaniu i rozwijaniu potrzeb dzieci i młodzieży oraz wspieranie ich rozwoju w taki sposób, aby tworzyć korzystne warunki dla przebiegu procesów wychowawczych. Jeśli przyjmujemy takie określenie, wówczas problematyka pedagogiki opiekuńczej koncentrowałaby się na realizacji potrzeb dzieci i młodzieży, z ich czynnym udziałem, oraz na zabiegach, które intensyfikują rozwój i sprzyjają prawidłowemu wychowaniu. Powstaje jednak pytanie: Czy w kręgu zainteresowań tak rozumianej dyscypliny znalazłoby się miejsce na badanie instytucji? Wspomniana I. Jundziłł uważa, że tak. Takie instytucje jak: rodzina, dom dziecka, świetlice, internaty są wyraźnie ukierunkowane na zaspokajanie potrzeb dziecka. Szkoła również realizuje to zadanie, a więc i ona powinna być przedmiotem zainteresowań pedagogiki opiekuńczej, ale w aspekcie zaspokajania potrzeb uczniów (biologicznych, psychicznych, społecznych)²³.

Wydaje się, że przedmiot pedagogiki opiekuńczej został wyraźnie ukazany w praktyce opiekuńczej XIX i XX wieku na ziemiach polskich, gdzie obserwujemy gwałtowny rozwój potrzeb opiekuńczych. Zrodziło to określone działania, które z jednej strony podejmowały władze krajowe, z drugiej strony szeroko pojęte środowiska społeczne. Ten nurt społeczny dominował i przybierał charakter działań filantropijnych i charytatywnych. W drugiej połowie XIX w. wykrystalizowały się równocześnie różne formy opieki mające niejednokrotnie charakter pionierski, by przypomnieć koncepcje *gniazd sierocych*, Parku H. Jordana, kolonii czy korpusów wakacyjnych.

Działaniom o charakterze praktycznym towarzyszyła refleksja pedagogiczna, której celem było wypracowanie podstaw teoretycznych pracy opiekuńczej. Sięgano przy tym do koncepcji wypracowanych wcześniej przez H. Pestalozziego, F. Froebła, Z. Van Wolfring. Reprezentantami teorii opieki nad dzieckiem byli m.in. M. Darowska, H. Jordan,

²⁰ M. Balcerk, *Pedagogika opiekuńcza – problematyka i perspektywy*, w: *Wychowanie i środowisko*, red. B. Passini, T. Pilch, Warszawa 1979.

²¹ Por. I. Jundziłł, *Geneza i rozwój pedagogiki opiekuńczej*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce...*, s. 382.

²² Por. tamże, s. 283.

²³ Por. tamże.

K. Jeżewski, ks. B. Markiewicz, ks. K. Siemaszko, F. Grottowa, J. Żuliński, B. Żulińska. U podstaw wypracowanych przez nich koncepcji opieki nad dzieckiem leżało przekonanie o potrzebie uznawania dziecka, jako wartości w samej sobie. W uzasadnieniu swoich koncepcji autorzy wychodzili z różnych przesłanek. I tak odwoływano się do haseł pozytywistycznych, głoszących m.in. potrzebę prowadzenia pracy oświatowej wśród najniższych i najbardziej potrzebujących warstw społecznych. Sięgano również do chrześcijańskiej miłości bliźniego, która nakazywała przychodzenie z pomocą bliźniemu. Wreszcie starano się wykorzystać idee *nowego wychowania* mówiące o prawie dziecka do indywidualnego rozwoju, zaspokojenia jego podstawowych potrzeb psychicznych. Mimo że poszczególni autorzy wychodzili z różnych przesłanek ideowych i pedagogicznych, to jednak dochodzili do podobnych rezultatów. Wspólnym założeniem systemów opiekuńczych było wychowanie przez pracę i dla pracy, umożliwienie wychowankom w miarę normalnego funkcjonowania w zbiorowościach społecznych. Podkreślali fundamentalną funkcję rodziny w zaspokajaniu potrzeb opiekuńczych, stąd system opieki powinien tę prawdę koniecznie uwzględniać. Wszyscy doceniali rolę opiekunawychowawcy, stąd jego walory osobowościowe decydują o sukcesie wychowawczym. Warto podkreślić, że kształtowanie się teorii opieki nad dzieckiem pozostawało w ścisłym związku z praktyką opiekuńczą. Wszyscy twórcy systemów opiekuńczych byli jednocześnie praktykami i na bazie własnych doświadczeń budowali swoje poglądy, a następnie weryfikowali ją w codziennej pracy pedagogicznej. Nie wszyscy jednak pozostawili trwałe wkład w postaci publikacji, opracowań teoretycznych. Niemniej jednak spuścizna pisarska jest na tyle bogata, że daje obraz teoretycznych podstaw prac opiekuńczych podejmowanych na przełomie XIX i XX w. Swoje przemyślenia prezentowali też na forum publicznym np. na kongresach pedagogicznych i higienicznych, zjazdach organizacji nauczycielskich, zwłaszcza w okresie I wojny światowej.

PREKURSORY I REPREZENTANCI PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ NA ZIEMIACH POLSKICH XIX I PIERWSZEJ POŁOWIE XX WIEKU

STANISŁAW MARKIEWICZ (1839–1911)

S. Markiewicz, dr, z zawodu lekarz, był założycielem Towarzystwa Kolonii Letnich dla Ubogiej i Słabowitej Działki Miasta Warszawy. Po raz pierwszy zrealizowano ideę odpoczynku wakacyjnego dla uczniów prawie jednocześnie w Szwajcarii i w Polsce. Towarzystwo Markiewicza zainicjowało wysłanie na wieś dzieci przedmieść warszawskich w 1882 r., a podstaw prawnych kolonie doczekały się cztery lata później. Idea ta szybko się rozpowszechniła w innych polskich miastach (Poznań, Lwów, Kraków).

Kolonie organizowano w pobliżu miast, których stałymi mieszkańcami były dzieci, ale zawsze w zdrowej okolicy, wśród lasów, blisko rzek, jeziora, ażeby koloniści mogli się kąpać. Dr Markiewicz dążył do tego, aby co roku personel kolonijny był ten sam. Najstaranniej dobierał opiekunów, tzw. Dozorców, spośród młodych lekarzy, wychowawców, studentów. Organizował dla nich specjalne kursy. „Dozorca” musiał się wykaazać zaangażowaniem w pracę, dbać o bezpieczeństwo i zdrowie dzieci, przyrosty wag, zgodne współżycie. Grupy wychowawcze były niewielkie – ok. 15-osobowe. Dzieci spożywały pięć zdrowych posiłków dziennie. Zagwarantowano im warunki do snu i poobiedniego wypoczynku na leżących. Spacerowanie w lesie jagód, grzybów, kąpiele w rzece, zabawy i gry zespołowe na świeżym powietrzu, a tylko w razie niepogody

w budynku – to główne atrakcje życia kolonijnego. Świadomie zakazywano douczania i wszystkiego, co przypominałoby szkołę²⁴.

KS. BRONISŁAW BONAVENTURA MARKIEWICZ (1842–1912)

Ks. B. Markiewicz jest bardziej znany jako organizator opieki nad sierotami, założyciel zakładu wychowawczego w Miejsu Piastowym, redaktor czasopisma „Powściągliwość i Praca”.

Sytuacja ekonomiczna, w jakiej znajdowały się niższe warstwy społeczne, budziła niepokój moralny ks. Markiewicza, uwrażliwiała na nędzę dotyczącą zwłaszcza dzieci, wyzwała głęboki humanizm wyrażający się w chrześcijańskiej miłości bliźniego. O podjęciu działalności opiekuńczej zdecydował ostatecznie bezpośredni kontakt z ks. J. Bosko – twórcą systemu opieki we Włoszech opartego na pracy i odnowie moralnej wychowanka. Również Markiewicz buduje swój system opiekuńczo-wychowawczy na dwóch przesłankach, tj. powściągliwości i pracy. Powściągliwość to refleksja nad samym sobą, której efektem jest rozwinięcie pozytywnych cech charakteru i woli. To doskonalenie takich cnót jak: skromność, trzeźwość, pokora, uczciwość, a jednocześnie eliminowanie tych wad, które utrudniają człowiekowi uzyskanie bogactwa moralnego. Droga wiodąca do tego celu wiedzie przez modlitwę i pracę, która może mieć charakter działalności umysłowej, duchowej i fizycznej. Praca umysłowa pozwala na harmonijny rozwój wewnętrzny, duchowa wzbogaca wewnętrznie, pozwala na uzyskanie pełnej pobożności, zaś praca fizyczna umożliwia rozwój fizyczny i zapewnia środki do życia. U podstaw jego poglądów pedagogicznych leży przede wszystkim szeroko rozumiana zasada indywidualizacji, stąd potrzeba poznania każdego dziecka, poszanowania jego godności i pozostawienie możliwości wyboru w wielu dziedzinach życia zakładowego. Na łamach „Powściągliwości i Pracy” wydawanej od 1898 r. ks. Markiewicz sformułował podstawowe metody i formy pracy opiekuńczej, do których zaliczył: metodę pełnej pobożności, zaś praca fizyczna umożliwia rozwój fizyczny i zapewnia środki do życia. U podstaw jego poglądów pedagogicznych leży przede wszystkim szeroko rozumiana zasada indywidualizacji, stąd potrzeba poznania każdego dziecka, poszanowania jego godności i pozostawienia możliwości wyboru w wielu dziedzinach życia zakładowego. Na łamach „Powściągliwości i Pracy” wydawanej od 1898 roku ks. Markiewicz sformułował podstawowe metody i formy pracy opiekuńczej, do których zaliczył: metodę uprzedzającą, nagrody i kary, przykład rodziców i wychowawców, zajęcia fizyczne i rekreacyjne, zajęcia artystyczne oraz modlitwę.

KS. KAZIMIERZ SIEMASZKO (1847–1904)

Przedstawicielem pedagogiki opiekuńczej był również ks. Kazimierz Siemaszko²⁵, założyciel zakładu wychowawczego w Krakowie. Podstawą systemu wychowawczego według niego była praca realizowana zarówno na terenie zakładu, jak w czasie praktyk zawodowych. Z pracą integralnie związana była nauka, której ostatecznym celem miało być zdobycie zawodu. Tylko wychowanek posiadający przygotowanie zawodowe będzie mógł zapewnić sobie stabilizację życiową i nie wejdzie z powrotem na drogę przestępczą. Cała organizacja pracy wychowawczej oparta była na zasadzie posłuszeństwa. Było

²⁴ Por. Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza, historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000, s. 32.

²⁵ Por. K. Langi, Ks. K. Siemaszki dom schronienia i dobrowolnej pracy dla biednych i opuszczonych chłopców, Kraków 1887, s. 39.

to potrzebne w stosunku do młodzieży wykolejonej, należącej do marginesu społecznego. Na dalszym etapie pracy wychowawczej nie miało to być jednak ślepe posłuszeństwo. Ks. Siemaszko wprowadził pewne elementy współdecydowania wychowanków o życiu zakładu. Starał się, by wewnętrzne życie domu opieki było bogate w różnorodne zajęcia artystyczne, rekreacyjne, wycieczki itp. Miało ono obok nauki i pracy socjalizować młodocianych włóczęgów, jednostki doświadczone sieroctwem, odrzucone przez najbliższych. Doceniał rolę rodziny w procesie wychowania, dlatego tam, gdzie to było możliwe, dążył do wznowienia stosunków rodzinnych. Elementem systemu opiekuńczo-wychowawczego był również odpowiednio skonstruowany system kar i nagród, przy czym kar fizycznych nie stosowano. Podstawą do oceny wychowanka były prowadzone przez ks. Siemaszkę, a potem przez wychowawców, notatki z codziennych obserwacji. Były one wykorzystywane na całotygodniowych konferencjach wychowawczych²⁶.

Dużą rolę przypisywał ks. Siemaszko osobowości wychowawcy. Poczesne miejsce w jego pedagogice zajmuje idea wzajemnej miłości, zgody, bowiem jak sam mówił, instytucje wychowawcze stają nie statunami, lecz ludźmi i nie szablon, nie rutyna, nie zimny biurokratyzm, lecz jedynie tylko miłość chrześcijańska a gorąca, zdolna jest stwarzać wiekopomne humanitarne dzieła²⁷.

HENRYK JORDAN (1842–1907)

Popularne dziś ogrody jordanowskie (w Krakowie) nawiązują do dorobku H. Jordana, lekarza i profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego. Podczas pobytu w USA zetknął się z terenami zabaw na świeżym powietrzu i one to stały się inspiracją jego koncepcji, która jest oryginalnym polskim rozwiązaniem. Dzięki inicjatywie Jordana rada miejska w 1888 r. wydzieliła ośmiohektarowy teren powystawowy na Błoniach Krakowskich, na którym posadzono 100 tysięcy drzew i krzewów oraz wytyczono wiele boisk do gier sportowych oraz placów do ćwiczeń gimnastycznych. Pobliska rzeka Rudawa umożliwiła pobudowanie odpowiednich urządzeń wodnych, w zimie np. urządzano tu ślizgawkę.

Zorganizowany w szybkim czasie park udostępniano nie tylko uczniom szkół ludowych i średnich, ale też młodzieży terminującej w rzemiośle i handlu. Uprawiano tu gimnastykę i gry ruchowe w stałych grupach wiekowych pod opieką specjalnie przygotowanych do tych zadań instruktorów, wspieranych przez przodowników młodzieży wyłanianych na zasadach samorządowych.

Po pewnym czasie park Jordana został przejęty przez zarząd miasta Krakowa. Jego twórca do końca życia czuwał jednak nad właściwym programem i rozwojem parku. Była to wzorowa placówka opiekuńcza, propagująca ćwiczenia gimnastyczne i gry sportowe na powietrzu, wśród zieleni. Zajęcia tego typu uzupełniano pracami manualnymi (ślōid) i rekreacyjnymi (nauka odpowiednio dobranych pieśni i piosenek, pogadanki, gawędy, poezja). Kształtowano tu miłość do ojczyzny z gotowością służby dla niej.

Chcąc upowszechnić troskę o zdrowie młodzieży wśród szerszych kręgów społecznych, Jordan przystąpił w 1904 roku do Towarzystwa Kolonii Wakacyjnych dla Uczniów Szkół Średnich. Z jego inicjatywy Towarzystwo to nabyło własny dom dla celów kolonijnych w Porębie Wielkiej pod Mszaną. W ten sposób i na tym polu dokonał pionierskiej pracy i wskazał perspektywę działania na przyszłość w dziedzinie szeroko pojętej opieki nad dzieckiem i młodzieżą. Zajął się też kształceniem nauczycieli wychowania fizycznego²⁸.

²⁶ Por. tamże.

²⁷ Por. tamże.

²⁸ Por. M. Jakubowski, *Henryk Jordan*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1982, nr 8; także: Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 32n.

Najbardziej jednak były znane jego parki. Ten rodzaj placówki opiekuńczej szybko się rozpowszechnił, zwłaszcza w zaborze austriackim. W Warszawie natomiast działały ogrody Rau'a o podobnych założeniach (dzięki fundacji bogatego przemysłowca – W.E. Rau'a), których inicjatorem było Towarzystwo Higieniczne.

ADAM CHMIEŁOWSKI (1845–1916)

Również na terenie Krakowa działał Adam Chmielowski, artysta malarz, uczestnik powstania styczniowego, który po doświadczeniach życiowych przywdział habit zakonny przybierając imię brata Alberta. U podstaw jego działalności opiekuńczej leżała idea miłości człowieka wywodząca się z kart *Ewangelii*. Do bliźnich, potrzebujących pomocy zaliczał przede wszystkim żebraków, młodzież wykołowaną, dzieci bezdomne, podrzutki porzucone przez matki. Rezygnując ze sławy i wynikających stąd zaszczytów i dostatniego życia, stał się orędownikiem opuszczonych i skrzywdzonych przez los. Proces wychowania należy – zdaniem brata Alberta – oprzeć na pracy fizycznej, zwłaszcza przygotowującej do zawodów praktycznych. Dlatego też na terenie krakowskiego zakładu opiekuńczego zostały utworzone warsztaty, które umożliwiały zdobycie wielu umiejętności zawodowych. Jednocześnie wychowankowie uczęszczali do szkół zawodowych, które na przyszłość dawały sierotom możliwość stabilizacji życiowej. Drugim czynnikiem wychowawczym było wewnętrzne doskonalenie się przez modlitwę, bo tylko człowiek *wewnętrznie zdrowy* może budować swoją przyszłość. Był zwolennikiem wszechstronnego rozwoju każdego dziecka, w tym również fizycznego i estetycznego, stąd organizowanie kolonii, wycieczek, doświadczanie piękna zawartego w przyrodzie i wytworach ludzkich.

WŁADYSŁAW SZENAJCH (1879–1964)

W. Szenajch, z zawodu lekarz pediatra, a także pedagog, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, zasłużony społecznik, szybko związał się z opieką nad dzieckiem, podejmując pierwszą pracę w Domu ks. Boduena. W 1913 roku objął stanowisko ordynatora w szpitalu dla dzieci w Warszawie, w którym wprowadził zasadę: wszyscy i wszystko ma służyć dobru dziecka, jego zdrowiu fizycznemu i psychicznemu. Szpital zaś został otwarty z myślą o dzieciach z najuboższych rodzin²⁹.

W latach pierwszej wojny światowej Szenajch pracował w Komitecie Obywatelskim (jako lekarz naczelny), a potem w Radzie Głównej Opiekuńczej, pełniąc w niej kluczową rolę. Wówczas opracował „Tymczasowy projekt organizacji opieki” (Warszawa 1916), w którym sformułował cechy i zasady prawidłowej opieki nad dzieckiem. Sukces Rady Głównej Opiekuńczej w czasach I wojny światowej osiągnięty został w dużej mierze dzięki temu, że oddziały terenowe Rady mogły się oprzeć na tym projekcie. W rok po ukazaniu się „Tymczasowego projektu...” Szenajch wydał bardzo wnikliwe studium: „Zasady organizacji opieki nad dzieckiem”, zawierające historie opieki nad dzieckiem w Polsce, doświadczenia zagraniczne, bogaty materiał faktograficzny oraz szereg ważkich tez. Książka ta stała się ideowym przewodnikiem dla organizatorów pracy opiekuńczej. Wzorowali się na niej B. Krakowski, J. Cz. Balicki, W. Szuman, a nawet M. Grzegorzewska.

Szenajch już w 1917 r. zarzucał opiece nad dzieckiem: 1) jednostronność (rozвивały się bowiem głównie placówki opieki całkowitej), 2) nierównomierność terytorialną, 3) rozdrobnienie (brak nadzoru i koordynacji działań), 4) dobroczynny charakter (brak

²⁹ Por. Z. Lejbach, *Życie i praca Władysława Szenajcha*, Warszawa 1964, s. 64.

elementów społeczno-higienicznych i społeczno-wychowawczych). Uważał, że dla przeprowadzenia jednolitej i planowej opieki nad dziećmi potrzeba trzech rzeczy: 1) pieniędzy, 2) wykwalifikowanego personelu, 3) organizacji³⁰.

Jako pierwszy postulował, aby działalność opiekuńczą oprzeć na stałym budżecie „klasy państwowej”, pierwszy też zaczął dzielić opiekę na zupełną i częściową. W omawianej pracy zawarł cztery zasady działalności opiekuńczo-wychowawczej³¹.

Znamienne jest to, że Szanajch interesował się dziećmi w każdym wieku: od noworodków do młodzieży. Wiele uwagi poświęcił dzieciom wiejskim, sierotom i dzieciom upośledzonym umysłowo oraz kalekim. Propagował higienę i kulturę fizyczną, podjął walkę ze zjawiskiem dużej śmiertelności wśród młodego pokolenia. Po roku 1918 pracował na kierowniczych stanowiskach w Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej, oraz w Towarzystwie Higienicznym, Towarzystwie Pediatrycznym i Polsko-Amerykańskim Komitecie Pomocy Dzieciom³².

KS. WACŁAW BLIZIŃSKI (1870–1944)

Ksiądz Bliziński ma znaczące zasługi w organizacji opieki nad dziećmi i młodzieżą, chociaż także wiele poświęca wychowaniu dorosłych, szczególnie w środowisku wiejskim. W roku 1900 został skierowany do pracy duszpasterskiej we wsi Lisków k. Kalisza, gdzie na sto chałup jedna tylko była murowana, kryta słomą, reszta drewniana, walcące się strzechy, bez płotów, a już najgorszą chałupą była jednoklasowa szkoła powszechna na całą gminę, gdzie widoczna była polska nędza³³.

Gospodarka rolna w Liskowie była prymitywna. Żle uprawiana ziemia dawała bardzo niskie plony. W celu zdobycia środków egzystencji około 20% liskowian wędrowało na roboty sezonowe do Niemiec. Sztukę czytania opanowało zaledwie 13% mieszkańców. Ciemnota była tak powszechna, że właściwie wcale nie odczuwano potrzeby oświaty. Kiedy ks. Bliziński otworzył ochronkę, to na 100 dzieci we wsi przychodziło zaledwie 16, mimo iż nie płacono za pobyt³⁴.

Praca nad podniesieniem w Liskowie poziomu kultury i osiągnięcia dobrobytu mieszkańców była wielką szkołą zbiorowego współdziałania. Dzięki społecznemu wysiłkowi inspirowanemu przez ks. Blizińskiego, Lisków zmienił się z biednej, zapadłej wsi we wzorową polską wieś. Można mówić o zastosowaniu środowiskowej metody przez ks. Blizińskiego. W 1923 r. zbudował szkołę powszechną dla ok. 500 uczniów z 11 oddziałami. W szkole działał samorząd, sąd koleżeński, drużyna harcerska, spółdzielnia uczniowska, szkolna kasa oszczędności, liczne koła zainteresowań. Placówka ta otrzymała za swą wzorową pracę wyróżnienie ministra Jędrzejewicza.

W tej wsi działała (od 1913 r.) szkoła rolnicza z internatem, gimnazjum i seminarium nauczycielskie, szkoła zawodowa żeńska, szkoła rzemieślniczo-przemysłowa, warsztaty szewskie i krawieckie. Czynne były dwie świetlice dla młodzieży, a w 1930 r. oddano do użytku boisko sportowe wraz ze strzelnicą.

Ksiądz Bliziński współpracował z Warszawskim Towarzystwem Opieki nad Dzieckiem, zapewniając wielu sierotom miejsce w rodzinie adopcyjnej lub zastępczej. Na apel Rady Obrony Państwa zaopiekował się dziećmi – ofiarami wojny z 1920 r. Przejął od

³⁰ Por. W. Szanajch, *Zasady organizacji opieki nad dzieckiem*, Warszawa 1917, s. 60nn.

³¹ W. Szanajch, *Myśli przewodnie o organizacji opieki nad dziećmi w Polsce*, Warszawa 1945, s. 20nn.

³² Por. Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 37.

³³ Por. W. Bliziński, *Wspomnienia z mego życia i pracy*, Sieradz 1935, s. 23.

³⁴ Por. W. Bliziński, *Wspomnienia...*, s. 11.

Amerykańskiego Czerwonego Krzyża (ARC) ewakuowany z Białegostoku zakład opiekuńczy z 800 wychowankami i w szybkim czasie stworzył im dobre warunki życia i rozwoju. Ponad 300 z nich pozostało w Liskowie na dłużej, tam otrzymali staranne wychowanie i przygotowanie do samodzielnego życia. Chodzili do szkół zawodowych razem z okoliczną młodzieżą, a najzdolniejsi z nich byli kierowani do szkół średnich i wyższych. Wychowanek mógł przebywać w placówce dotąd, aż otrzymał pracę. W liskowskim sierocińcu funkcjonowała drużyna harcerska, orkiestra, chór, teatrzyk, a nawet ochotnicza straż pożarna. Wbrew panującym zwyczajom wychowanków ubierano kolorowo. W placówce panowała ciepła atmosfera. Wychowankowie nazywali Blizińskiego „tatusiem” i odwiedzali go po usamodzielnieniu się. Wielu z nich zostało nauczycielami, pielęgniarzami, zawodowymi żołnierzami, architektami, ale najliczniejszą grupę stanowili rzemieślnicy³⁵.

Działalność ks. Blizińskiego ma również szerszy wymiar. Tuż przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości wyjechał do Warszawy i organizował tam od podstaw Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. Jako poseł RP przedstawił w Sejmie projekt udzielania dotacji rządowej na organizację 40 ognisk pogotowia opiekuńczego dla dzieci. Pogotowia te miały przyjmować dzieci zagubione, zebrane, pozbawione opieki rodzicielskiej, potrzebujące pomocy. W 1920 r. powołano do życia pierwsze w Polsce pogotowia opiekuńcze jako placówki obserwacyjno-rozdzielcze i należy przypuszczać, że stało się to w dużej mierze za sprawą W. Blizińskiego³⁶.

Bliziński walczył też o prawa dziecka nieślubnego, o opiekę nad dziećmi kalekimi i nieuleczalnie chorymi. W Sejmie domagał się 11 mln marek kredytu na kolonie letnie dla dzieci biedoty miejskiej³⁷. Bardzo istotny udział Blizińskiego jako posła zaznaczył się w uchwaleniu Konstytucji RP z dnia 17 marca 1921 r., która m.in. w artykułach 102, 103, 118, 119 i 120 zawiera treści dotyczące zagadnień opiekuńczych. Jeszcze większe zasługi ma Bliziński w przygotowaniu i uchwaleniu przez Sejm RP Ustawy o opiece społecznej z 16 VIII 1923 r. Projekt tego dokumentu opracowano bowiem pod jego kierownictwem³⁸.

KAZIMIERZ ANTONI JEŻEWSKI (1877–1948)

Jeżewski rozpoczął swą działalność społeczną w okresie pozytywizmu. Hasła tej epoki („praca u podstaw”, „praca dla ludu”) oraz zdobyte za granicą wykształcenie ekonomiczne miały duży wpływ na jego dokonania. Swą działalność opiekuńczą rozpoczął na terenie Małopolski w Komitecie Sienkiewiczowskim. Uzyskawszy poparcie Marii Konopnickiej, Henryka Sienkiewicza, Elizy Orzeszkowej, utworzył w 1907 roku Towarzystwo Gniazd Sierocych³⁹, które swym zasięgiem objęło z czasem i teren Kongresówki.

W 1909 r. założył pierwsze „gniazdo sieroce” w Stanisławczuku k. Przemyśla, kierując nim osobiście przez dwa lata. „Gniazdem było gospodarstwo rolne (15–20 ha) wraz z budynkami przekazywane w dzierżawę rodzinie rolnika, która w zamian brała do siebie grupę 10–15 sierot w wieku od 5 do 17 lat, tworząc dla nich rodzaj rodziny zastępczej. Po 20 latach gospodarstwo można było wykupić w dogodnych ratach, ale do tego czasu było ono własnością sierot. W taki sposób Jeżewski przeciwstawił się dobroczynności

³⁵ Por. tamże, s. 108n.

³⁶ Por. Z. Dąbrowski, F. Kułpiński, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 40.

³⁷ *Z Sejmu*, „Polska Zjednoczona” 1920, nr 5, s. 5.

³⁸ Por. „Dziennik Ustaw” 1923, nr 92, poz. 726.

³⁹ Tamże.

i jałmużnictwu, które za jego czasów odgrywały decydującą rolę w rozwiązywaniu problemów sieroctwa.

W codziennej pracy „gniazd sierocych” dwa elementy odgrywały szczególną rolę: wychowanie rodzinne i wychowanie przez pracę. Sieroty mogły tu korzystać z walorów środowiska rodzinnego, włączając się od najmłodszych lat do pracy w gospodarstwie rolnym. Starszych wychowanków kierowano do szkół zawodowych, a na ich miejsce przydzielano młodsze dzieci. W koncepcji tej dążono do tego, aby funkcje osadników przejmowali usamodzielnieni wychowankowie. Utworzony Związek Gnieździaków i własne czasopismo „Gnieździak” integrowały środowisko wychowanków Jeżewskiego i pozyskiwały ochotników do realizacji celów Towarzystwa⁴⁰.

W 1919 r. Sejm podjął uchwałę w sprawie „wiosek kościuszkowskich” – kolejnego projektu K. Jeżewskiego. Miała to być duża państwowa fundacja umożliwiająca zorganizowanie „wieczystej opieki dla 1000 sierot” jako „żywy pomnik od narodu wystawiony z okazji setnej rocznicy śmierci Tadeusza Kościuszki”. Projekt przewidywał, że „wioskę” będzie tworzyła grupa 20 gniazd sierocych na wydzielonych sadybach rolnych i ogrodniczych „celem stworzenia lepszych warunków wychowania i opieki nad dziećmi oraz zorganizowania gospodarki gniazdowej na wyższym poziomie”. Taka „wioska” miała powstać w każdym powiecie jako ognisko życia społecznego i kultury agrarnej wsi. W projekcie tym była też mowa o budowie na jej terenie różnych szkół, z których korzystałaby młodzież z całej okolicy.

Koncepcja „wiosek kościuszkowskich” została zrealizowana w minimalnych rozmiarach. Pierwsza powstała dopiero w 1929 r. W Rogoźnie-Zamku koło Grudziądza. Składała się z tylko z trzech „gniazd”, z czego dwa były prowadzone przez dawnych wychowanków Jeżewskiego. Oprócz trudności finansowych, nasilających się wraz z kryzysem ekonomicznym, rozwój idei „wiosek kościuszkowskich” hamował brak chętnych do podjęcia się tego skomplikowanego zadania.

JÓZEF CZESŁAW BABICKI (1880–1952)

Babicki znalazł się wśród liczego grona osób, które zareagowały na hasło: „Ratujmy dzieci!”. Hasło to padło na początku I wojny światowej, przyciągając do działania na rzecz najmłodszego pokolenia ludzi z różnych zawodów: lekarzy, nauczycieli, literatów, artystów, działaczy społecznych.

W 1915 roku Babicki podjął pracę w pruszkowskim kompleksie placówek opiekuńczo-wychowawczych podległych Radzie Głównej Opiekuńczej. W latach międzywojennych pełnił funkcję radcy w Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej, zajął się głównie dokształcaniem kadry wychowawców placówek opieki całkowitej. Zainicjował również ruch związkowy wśród osób, które nie mogły wówczas należeć do ZNP. Powstały w 1926 r. Związek Zawodowy Wychowawców walczył o prawa pracowników opieki, wydawał własny kwartalnik „Wychowawca” i organizował zjazdy członków związku.

Babicki działał na wielu frontach: jako radca ministerialny tworzył podstawy prawne i oceniał pracę placówek opiekuńczych, prowadził kursy dla wychowawców, wykładał na wyższej uczelni (Wolnej Wszechnicy Polskiej), pisał artykuły i książki, był aktywistą związkowym, reformował opiekę zakładową na bazie własnych doświadczeń pedagogicznych. Dostrzegał także niebezpieczeństwa wychowania zakładowego, uważając że w zakładowym wychowaniu traci się osobowość dziecka, nikną ideały, nie mają pogody ducha itp.⁴¹.

⁴⁰ Por. Z. Dąbrowski, F. Kułpiński, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 42.

⁴¹ Por. J. Cz. Babicki, *Opuszczone*, Warszawa 1929, s. 12n.

Oceniając z dzisiaj koncepcję pedagogiczną Babickiego, można zadawać sobie pytanie: dlaczego nie akceptował wychowania koedukacyjnego? Zapewne pozostawał pod wpływem ks. B. Markiewicza, którego dorobek propagował na kursach dla wychowawców, organizował placówki jednorodne, osobne dla dziewcząt i chłopców. Prowadziło to do rozdzielania rodzeństw. Babicki też długo nie doceniał rodziny zastępczej jako formy kompensacji sieroctwa, ale umiał się z tego błędu wycofać, uznając argumenty H. Radlińskiej. W jego systemie rodzinkowym dochodziło też do czułościowości, trudnej do zaakceptowania zwłaszcza przez starszych wychowanków placówki opiekuńczej (A. Kamiński).

WANDA SZUMAN (1892–1986)

Siostra znanego polskiego psychologa – Stefana Szumana – była najbardziej aktywna w okresie międzywojennym. Na łamach wielu ówczesnych czasopism zajmujących się problemami opiekuńczymi umieszczała swe celne artykuły przybliżające czytelnikom najlepsze doświadczenia krajowe (np. ks. B. Markiewicza) i zagraniczne (francuskie, belgijskie, angielskie). Nowocześnie analizowała niedostatki tworzącego się systemu opieki nad dzieckiem w Polsce. Była współautorką (z J.Cz. Babickim) jednego z sześciu referatów o opiece rodzinnej, wygłoszonego na Pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Dziecka (Warszawa 1938).

W czasie II wojny światowej aktywnie włączyła się do akcji ratowania sierot wojennych poprzez umieszczanie ich w rodzinach zastępczych. W okresie PRL żyła ponad 40 lat w Toruniu, nie angażując się już w działania o szerszym charakterze. W. Szuman jest autorką dwóch książek: „Rola opiekunów społecznych”, Warszawa 1930, oraz „System wychowania sierot w rodzinach zastępczych”, Poznań 1931.

HELENA (ORSZA) RADLIŃSKA (1879–1954)

H. Radlińska – twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej – dzięki bogactwu osobowości zdobyła i uprawiała wiele zawodów (polityk, działacz społeczny, pielęgniarka dyplomowana, bibliotekarka, historyk, polonistka, pedagog, pracownik naukowy). W swej działalności praktycznej i teoretycznej zajmowała się też problemami opieki nad dziećmi, przyczyniając się waleń do powstania i rozwoju pedagogiki opiekuńczej.

Radlińska opisała najtrudniejsze sytuacje w życiu dziecka, wymagające interwencji opiekuńczej lub ratownictwa (sieroctwo, osamotnienie, opuszczenie). Propagowała profilaktykę społeczną i działania kompensacyjne (wspomaganie słabych siłami silnych). Krytykowała zakłady opieki całkowitej, gdyż uważała, że wychowanie zakładowe zaostrza poczucie krzywdy, utrudnia wrastanie w środowisko społeczne – wychowankowie zakładowi nie są związani z żadną grupą społeczną. Dostrzegała jeszcze inne błędy tych placówek, jak np. masowość czy przenoszenie wychowanków z zakładu do zakładu⁴². Była natomiast za rozwojem gęstej sieci form opieki częściowej (urlopy macierzyńskie, żłobki, przedszkola, świetlice, ogniska, poradnie, biblioteki, kolonie, obozy, kluby sportowe)⁴³.

W 1925 r. Radlińska założyła Studium Pracy Społeczno-Oświatowej na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (później we Lwowie), które przygotowywało m.in. pracowników placówek opiekuńczych. Uważała, że wszyscy mogą być wychowawcami. Pojęcie „wychowawca” rozumiała więc bardzo szeroko. Wychowawca tworzy

⁴² Por. H. Radlińska, *Kształcenie pracowników społecznych*, Warszawa 1927; H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935; H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.

⁴³ Por. Z. Dąbrowski, F. Kułpiński, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 48.

instytucje rozrywkowe, wczasy, rozwija nowe formy pracy i współżycia (np. spółdzielczość), prowadzi walkę z alkoholizmem, organizuje różne formy opieki nad dzieckiem, roztacza opiekę nad rodziną, dopomaga rodzinie w spełnianiu przez nią obowiązków opiekuńczych, wychowuje rodziców, wyjaśniając im zagadnienia najaktualniejsze, najbardziej przejmujące sprawy ich dzieci⁴⁴.

Wypowiadała się krytycznie na temat praktycznych dokonań prekursorów pedagogiki opiekuńczej. Korczakowi zarzucała to, że jego samorządność nie była na miarę dzieci do 14 roku życia, że jego system trudno byłoby zrealizować w innych warunkach. Upowszechnienie zaś systemu Jeżewskiego uznała za niemożliwe z uwagi na błąd w samym założeniu: „dobry gospodarz to dobry wychowawca”. W systemie Babickiego razila ją sztuczność struktur rodzinnych.

Radlińska wraz z M. Grzegorzewską przystosowała metodę indywidualnych przypadków do warunków polskich. Opracowała też metodę grupową i środowiskową, które wykorzystuje się zarówno w pracy socjalnej, jak i opiekuńczej.

MARIA GRZEGORZEWSKA (1888–1967)

Grzegorzewska zajmowała się przede wszystkim kształceniem i opieką na dziećmi „specjalnej troski”, uznawana jest za twórczynię polskiej szkoły pedagogiki specjalnej. Jej bogaty dorobek wykracza jednak poza ramy jednej dyscypliny pedagogicznej, miała też istotny wpływ na rozwój pedagogiki opiekuńczej. Wiele miejsca Grzegorzewska poświęca sprawie edukacji nauczycieli-wychowawców⁴⁵. Wśród szczegółowych zaleceń, zadań i czynników gwarantujących mu sukces w jego pracy autorka wymienia:

- 1) Wychowawca musi być żywym człowiekiem zniewalającym swą postawą do działania i wysiłku myślowego, z tym że „aby dużo dać – trzeba dużo mieć”. Chodzi tu o solidne przygotowanie zawodowe i samokształcenie nauczyciela.
- 2) Istotne zadanie wychowawcy polega na stworzeniu podopiecznym jasnej wizji przyszłości zrozumiałej i dostępnej dla każdego dziecka. Nikogo nie należy przekreślać, bo każdy ma coś wartościowego w sobie.
- 3) Na co dzień wychowawca musi się wykazać umiejętnością stwarzania pogodnego nastroju w pracy i życiu dziecka.
- 4) W pracy wychowawca ma tylko dobro dziecka na względzie, rezygnując nierzadko z własnego dobra.
- 5) Dobrego wychowawcę cechuje wysokie poczucie odpowiedzialności za podopiecznego.
- 6) Inną ważną jego właściwością jest wnikliwość poznawcza i badawcza dociekliwość.
- 7) W pracy wychowawczej niezbędny jest też takt i umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi, albowiem wychowawca nie może pracować w izolacji od innych współpracowników i od innych ludzi w ogóle.
- 8) Najistotniejszym czynnikiem powodzenia w tej pracy jest człowieczeństwo wychowawcy, tj. miłość do człowieka, zainteresowanie jego losem, życzliwość, troska o warunki życia i rozwój wychowanków, poczucie żywej z nimi łączności, troska o każde dziecko⁴⁶.

⁴⁴ Por. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s. 42.

⁴⁵ Por. M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna” 1938, nr 5.

⁴⁶ Por. M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1964.

ALEKSANDER KAMIŃSKI (1903–1978)

Kamiński był wychowankiem J. Cz. Babickiego, uczniem S. Hessena, współpracownikiem H. Radlińskiej. Choć głównie zajął się pedagogiką społeczną, to w jego działalności można zauważyć koncepcje pedagogiki opiekuńczej⁴⁷.

Wiele zrobił dla unowocześnienia harcerstwa (eksperyment mikołowski, szkoły dla instruktorów harcerskich, zainicjowanie ruchu zuchowego). W swej analizie metody wychowania harcerskiego zwrócił uwagę na opiekuńczą funkcję organizacji młodzieżowych. Wyszedł od potrzeb młodzieży – potrzeby bezpieczeństwa, związków emocjonalnych, dużo pisał o zainteresowaniach dzieci, które też są rodzajem potrzeb.

Wprowadził rozróżnienie opieki w ujęciu szerokim i wąskim. Wprowadzenie tego rozróżnienia uświadomiło nie tylko specjalistom, dlaczego autorzy tak różnie definiują „opiekę”. Źródło tych kontrowersji tkwiło w tym, że jedni pisali o opiece w ujęciu szerokim, a inni zaś mieli na myśli znaczenie wąskie.

W jego koncepcji wychowawca jest organizatorem życia młodzieży. To ich przywódca duchowy, bliski im człowiek, z którym się identyfikują. Dobrego wychowawcę cechuje optymizm, patriotyzm, postawa reformatora, pogodné usposobienie, nietolerowanie zła. Kamiński był przekonany, że do tego zawodu potrzebna jest pasja bycia wychowawcą, a więc głębokie zainteresowanie i zamięłowanie do wyzwalania w jednostce i grupach społecznych wszystkiego tego, co w nich najlepsze, wartościowe oraz pomocne w samorealizacji⁴⁸.

PODSUMOWANIE

Epoką szczególnego postępu w dziedzinie edukacji stał się XX wiek. W znacznej mierze zdecydowały o tym postępy w rozwoju nauki. Próba oparcia pracy dydaktyczno-wychowawczej na przesłankach naukowych znalazła swój wyraz przede wszystkim w eksperymentowaniu szkolnym i pedagogicznym. Wyniki tych eksperymentów wywarły pozytywny wpływ na rozwój teorii i praktyki pedagogicznej. Dość wspomnieć ideę szkół aktywnych, nauczania laboratoryjnego i problemowego oraz opierania wychowania na samorządności dzieci i młodzieży, co m.in. ukazuje praktyka i teoria pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, zasygnalizowana w niniejszym artykule.

Artykuł pokazał również prekursorów pedagogiki opiekuńczej, dzięki którym pedagogika jako nauka nie jest tylko teorią, ale przede wszystkim praktyką wychowawczą, wiedzą, która prowadzi do czynów wychowawczych.

Problematyka wychowania posiada szczególnie bogate i wartościowe tradycje, ukształtowane m.in. pod wpływem progresywizmu pedagogicznego. Dorobek polskiej myśli pedagogicznej XIX i XX wieku stawia Polskę w rzędzie krajów przodujących. Wiele współczesnych poczynąń innowacyjnych, zmierzających do modernizacji procesu wychowawczego, także w rozumieniu opieki i wychowania, tkwi swymi korzeniami w tym dorobku. Dlatego warto sięgać do tej pedagogicznej skarbnicy.

⁴⁷ Por. W. C i c z k o w s k i, *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Toruń 1996.

⁴⁸ Por. A. K a m i ń s k i, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978; I. L e p a l c z y k, W. C i c z k o w s k i (red.), *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, Toruń 1999.