

GRZEGORZ JONIEC

**BIBLIOTEKI ŻYDOWSKIE W POWIECIE TOMASZOWSKIM
W LATACH 1918–1939****WSTĘP**

Żydowskie biblioteki przez większość tysiącletnich dziejów Żydów pozostawały jedynie zbiorami ksiąg religijnych. Książka świecka pojawiła się dopiero w okresie żydowskiego oświecenia – Haskali¹. Proces kulturalnej i politycznej emancypacji Żydów osłabił znaczenie czynnika religijnego w życiu społeczności żydowskiej. Efektem tego było powstanie wielu nowych, świeckich form aktywności, między innymi i bibliotek. Działania te wywołały opory ze strony żydowskich środowisk religijnych, które postrzegały świecką książkę jako zagrożenie dla tradycyjnej kultury żydowskiej opartej na religii. Również władze rosyjskie na terenie Królestwa Polskiego niechętnie odnosiły się do nowych form aktywności społecznej i rzadko wyrażały zgodę na rejestrację żydowskich instytucji kulturalnych, w tym bibliotek. W 1911 roku na terenie Królestwa Polskiego istniały jedynie 52 żydowskie biblioteki².

Sytuacja uległa pewnej zmianie na lepsze po 1918 roku, gdy bibliotekarstwo żydowskie zaczęło rozwijać się w szybkim tempie. W 1929 roku w Polsce istniało już około 600 zarejestrowanych bibliotek żydowskich³. Rozwój ten następował pomimo tego, że ani państwo, ani samorząd terytorialny nie łożyli na ich utrzymanie. Często dochodziło natomiast do sytuacji, gdy władze wojewódzkie i powiatowe odmawiały prawa do rejestracji biblioteki.

WALKA O BIBLIOTEKI

Dzieje żydowskich bibliotek na terenie powiatu tomaszowskiego w okresie międzywojennym są w zasadzie historią walki miejscowych elit o prawo do posiadania żydowskiej biblioteki. O prawo to walczyły zwłaszcza elity syjonistyczne i socjalistyczne,

¹ M. Pawlina-Meducka, *Kultura Żydów województwa kieleckiego (1918–1939)*, Kielce 1993, s. 79.

² Tamże, s. 78.

³ Tamże, s. 79.

które traktowały książkę jako oręż w walce o emancypację narodową lub społeczną. Pierwsza biblioteka żydowska powstała już na przełomie 1918/19 roku w Tomaszowie Lubelskim. Fakt ten był powiązany z I wojną światową, która przyspieszyła procesy emancypacyjne w żydowskich społecznościach małomiasteczkowych na terenie byłego Królestwa Polskiego. W warunkach wojennego chaosu idee polityczne przenosiły się szybciej niż w trakcie pokoju. W trakcie okupacji austriackiej w Tomaszowie znaleźli się żydowscy działacze polityczni, głównie ze Lwowa, którzy pełnili służbę wojskową w miejscowym garnizonie. Z ich obecnością jest związane powstanie pierwszych partii politycznych, jak i pierwszej żydowskiej biblioteki. Biblioteka w Tomaszowie Lubelskim była wspólnym dziełem syjonistów i bundowców. Wśród jej twórców, ze strony syjonistycznej, znaleźli się: Henryk Edelsztajn, Moszko Blander, Hersz Zylberberg, a po stronie bundowskiej: Dawid Gajer, Josef Meldung, Jakub Chil Groman⁴. Wkrótce doszło do nieporozumień na tle ideologicznym, a każda ze stron próbowała przejąć bibliotekę na własność. Bundowcy przenieśli około 500 tomów, które uważali za własność, do siedziby Związku Zawodowego Pracowników „Igły”, któremu przewodniczył Jakub Chil Groman⁵. Doszło do siłowych prób rozwiązania sporu: pobity został działacz „Bundu” Mordko Wajsberg. Spory o własność księgozbioru zakończyły się procesem sądowym, a na czas jego trwania starosta nałożył areszt na książki⁶. W akcję mającą na celu zdjęcie aresztu z księgozbioru zaangażował się osobiście poseł dr Ignacy Schipper⁷. Na wiecu w Tomaszowie, który zgromadził ponad 3 tysiące osób, poseł Koła Żydowskiego mówił, że „niesłusznie zostały skonfiskowane książki z biblioteki żydowskiej przez pana starostę tomaszowskiego oraz niesłusznie wzbrania on odgrywania przedstawień w „Domu Ludowym” w języku żydowskim⁸”. Areszt ten trwał jednakże przez całe międzywojnie, a wszelkie wysiłki posłów żydowskich nie przyniosły żadnego efektu. We wrześniu 1939 roku księgozbiór spłonął w trakcie pożaru siedziby starostwa.

Inna grupa żydowskich działaczy złożyła w styczniu 1922 wniosek o rejestrację „Tomaszowskiej Żydowskiej Społecznej Biblioteki – Czytelni”⁹. Wśród wnioskodawców znaleźli się: Majer Bojm, Pejsach Gortler, Fajwel Holc (wszyscy trzej byli radnymi miejskimi z ramienia Poalej Syjon Prawicy), Dawid Gajer (radny miejski z ramienia Bundu)¹⁰. Władze wojewódzkie odmówiły rejestracji udzielając standardowej odpowiedzi, że „istnieje brak gwarancji, że stowarzyszenie to nie będzie nadużywane do celów antypaństwowych”¹¹.

Po uzyskaniu odmownej odpowiedzi od władz wojewódzkich ponownie złożono prośbę o rejestrację biblioteki, ale już przez inną grupę założycieli. Pod nową prośbą podpisali się: Izaak Lederkremer, Henryk Edelsztajn (prawnik przybyły ze Lwowa), Natan Putter, Wigdor Edelsberg (ławnik miejski), Arja Lewenfus (sekretarz gminy wyznaniowej)¹². Ponownie władze wojewódzkie odmówiły rejestracji biblioteki, gdyż ich zdaniem istniała możliwość opanowania jej przez tzw. czynniki wywrotowe. Tadeusz

⁴ D. G a j e r, *Ruch bundowski w Tomaszowie Lubelskim*. W: *Tomashover yisker bukh*. New York 1965, s. 214.

⁵ Tamże, s. 215.

⁶ Tamże, s. 216.

⁷ Archiwum Państwowe Lubelskie, Urząd Wojewódzki Lubelski, Wydział Społeczno-Polityczny, (dalej APL, UWL, WSP), sygn. 494, k. 23.

⁸ Tamże, k. 23 i n.

⁹ APL, UWL, WSP, sygn. 1100, k. 2.

¹⁰ Tamże, k. 2 nn.

¹¹ Tamże, k. 81.

¹² Tamże, k. 79.

Eytner – powiązany sympatiami z endecją ówczesny starosta – pisał do Lublina, że „na istnieniu tutejszej biblioteki szczególnie zależy komunizującej młodzieży”¹³.

Kolejne próby założenia biblioteki podjęli działacze powiązani z syjonistycznym Żydowskim Stowarzyszeniem Kulturalno-Oświatowym „Tarbut” w 1923 roku. Władze wojewódzkie odmawiały Wigdorowi Edelsbergowi rejestracji ze względu na formalne błędy w statucie, ale biblioteka funkcjonowała wbrew ówczesnemu prawu; wywoływała ona – zdaniem policji – duże zainteresowanie społeczności żydowskiej¹⁴. Władze formalnie zezwoliły na działanie biblioteki dopiero w 1929 roku. Syjonistyczni działacze: Izaak Lederkremer, Moszko Blander oraz Nuta Ajzen osobiście interweniowali u Kazimierza Wielanowskiego – nowego, powiązanego z sanacją starosty¹⁵.

Nie udało się powołać do życia biblioteki środowiskiem syjonistycznym z Łaszczowa, którzy w 1927 wystąpili do Urzędu Wojewódzkiego w Lublinie z prośbą o rejestrację „Biblioteki Żydowskiej im. I. L. Pereca w Łaszczowie”¹⁶. Prośba została załatwiona odmownie, pomimo że założyciele biblioteki argumentowali, iż: „statut, zakładanego przez nas stowarzyszenia, przewiduje dlań tylko i wyłącznie pracę kulturalno-oświatową, założyciele stowarzyszenia są ludźmi niezaangażowanymi w pracy politycznej”¹⁷.

Urząd Wojewódzki nie zezwolił na otwarcie biblioteki, gdyż uzyskał od tomaszowskiego starosty informację, że jej założyciele „pozostają pod wpływami KPP, która pod firmą biblioteki dąży do rozpowszechnienia swych wpływów”¹⁸. Rzeczywiście działacze podpisani pod wnioskiem o rejestrację byli związani z „Poalej Syjon Lewicą”, która na terenie Łaszczowa sympatyzowała z działaniami nielegalnych organizacji komunistycznych.

W Tyszowcach syjonistyczna biblioteka działała przynajmniej od 1925 roku. Działacze „Związku Drobnych Kupców Żydowskich”: syjoniści Szlomo Krajner (sekretarz gminy wyznaniowej), Mojżesz Dorenfeld, Majer Rub założyli oddział „Towarzystwa Biblioteki Żydowskiej im. I. L. Pereca”¹⁹. Stowarzyszenie to posiadało aktywnych działaczy w osobach miejscowych nauczycieli: Ch. Szterna, J. Hechta oraz E. Galantera. W 1925 roku wygłosili oni w lokalu biblioteki serię odczytów o twórcach ideologii syjonistycznej oraz literatury neohebrajskiej. Organizacja ta działała jeszcze w 1934 roku, w latach późniejszych brak informacji w materiale archiwalnym jakichkolwiek informacji na temat oddziału „Towarzystwa Biblioteki Żydowskiej im. I.L. Pereca”²⁰.

Nie udało się powołać żydowskiej biblioteki działaczom tomaszowskiego „Bundu”, którzy wielokrotnie występowali z wnioskami o rejestrację do stosownych władz. Dawid Gajer, Jakub Chil Groman oraz Lejb Kafenbaum wystąpili, w 1927 r., z wnioskiem o rejestrację „Biblioteki Żydowskiej im. W. Medema w Tomaszowie Lubelskim”²¹. Celem statutowym biblioteki było: „podniesienie umysłowego i moralnego poziomu członków, wychowanie w członkach ducha towarzyskości i zainteresowania do życia zbiorowego, dostarczenie członkom w godzinach wolnych od pracy pożytecznej rozrywki”²².

¹³ Tamże, k. 89.

¹⁴ APL, Komenda Wojewódzka Policji Państwowej w Lublinie, sygn. 586, k. 4.

¹⁵ APL, UWL, WSP, sygn. 1119, k. 4.

¹⁶ APL, UWL, WSP, sygn. 1078, k. 1.

¹⁷ Tamże, k. 26.

¹⁸ Tamże, k. 29.

¹⁹ APL, UWL, WSP, sygn. 1987, k. 30.

²⁰ APL, UWL, WSP, sygn. 1992, k. 103.

²¹ APL, UWL, WSP, sygn. 1059, k. 19.

²² Tamże, k. 20.

Władze wojewódzkie odmawiają, gdyż „założyciele nie dają gwarancji, że założone przez nich stowarzyszenie działalnością swoją nie będzie zagrażało bezpieczeństwu i porządkowi publicznemu²³”. Zbliżona sytuacja zaistniała także w Jarczowie, gdzie sympatyzująca z Bundem młodzież postanowiła założyć „Stowarzyszenie Żydowska Biblioteka im. H. D. Nemberga w Jarczowie²⁴”. Założyciele biblioteki: Szyja Lerer, Chaskiel Szleper oraz Josko Kessel „pozostawali pod dyskretną obserwacją miejscowych organów bezpieczeństwa publicznego²⁵”.

ZAKOŃCZENIE

W konstytucji z 1921 r. artykuł 109 głosił, że „osobne ustawy państwowe zabezpieczają mniejszościom w Państwie Polskim pełny i swobodny rozwój ich właściwości narodowościowych przy pomocy autonomicznych związków mniejszości o charakterze publicznoprawnym w obrębie związków samorządu powszechnego. Państwo będzie miało w stosunku do ich działalności prawo kontroli i uzupełniania w razie potrzeby ich środków finansowych²⁶”. Zdaniem Stanisława Mauersberga zapis ten „nie doczekał się praktycznych zarządzeń wykonawczych i do końca lat II Rzeczypospolitej pozostał martwą literą prawa²⁷”.

Władze wojewódzkie w II RP podejrzewały większość syjonistycznych i socjalistycznych partii żydowskich o sympatie komunistyczne, a więc antypaństwowe. Efektem tego był nadzór policyjny nad większością inicjatyw, które podejmowały te organizacje. Z drugiej strony większość żydowskiej społeczności w powiecie tomaszowskim stanowili ortodoksi, którzy niechętnie patrzyli na wszystkie nowe formy aktywności społecznej – zwłaszcza na biblioteki ze świeckimi książkami. W okresie rządów pomajowych, a zwłaszcza w latach 1926–1935, zaistniał rodzaj cichej umowy pomiędzy „Agudą” a władzami lokalnymi. W zamian za poparcie wyborcze starostowie, a także zwierzchnie wobec nich władze wojewódzkie, faworyzowały niechętnych jakimkolwiek zmianom ortodoksów. Istotna jest tutaj także efemeryczność wszystkich, poza ortodoksami, żydowskich partii politycznych z terenów powiatu tomaszowskiego. Władze starościńskie umiejętnie wykorzystywały, a niekiedy podsycaly, spory personalne i ideowe. W większych ośrodkach, np. w miastach wojewódzkich, przypadki utrudnień, czy wręcz niemożliwości, w zakładaniu żydowskich bibliotek były rzadsze.

²³ Tamże, k. 20.

²⁴ APL, UWŁ, WSP, sygn. 1060, k. 3.

²⁵ Tamże, k. 18.

²⁶ „Dziennik Ustaw RP” 1921 nr 44 poz. 267.

²⁷ S. M a u e r s b e r g, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 24.

JOANNA FRĄCKIEWICZ

PATRIOTYCZNE PRZESŁANIE DO MŁODZIEŻY PEDAGOGA JANA NEPOMUCENA LESZCZYŃSKIEGO

*„Kiedy widzę jak jedno światełko
tysiące innych roznieca i rozpala,
samo nic nie tracąc,
przypomina mi się nauczyciel,
który nie traci światła swego
choć go udziela”¹.*

Tak o nauczycielskiej misji niesienia światła pisała nieco starsza od Jana Nepomucena Leszczyńskiego Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, dostrzegając tę niezwykłą moc światła, które dzieląc się swą jasnością, nie traci nic ze swego blasku. I dziś zawodowi nauczyciele przypisuje się zadanie spełniania misji. Rozumienie tego terminu zawęża się jednak do konieczności realizowania obowiązków pedagogicznych bez chęci czerpania z tego tytułu nadmiernych zysków materialnych, a w związku z tym upominania się o godziwe wynagrodzenie. Współcześnie nie wiąże się także bezpośrednio roli nauczyciela z rolą wychowawcy narodu, mającego wpływ na losy ojczyzny.

Nauczyciel zaś w warunkach politycznej niewoli stawał się przewodnikiem stwarzającym szansę społeczeństwu na utrzymanie narodowej tożsamości. Jego wiedza o narodowej tradycji i kulturze przodków interpretowana była jako możliwość zachowania narodowej odrębności, nawet w sytuacji tak zdecydowanych działań represyjnych i rusyfikacyjnych, jakich podjął się carski namiestnik Iwan Paskiewicz. Świadomość tak rozumianej misji nigdy nie była obca przełożonemu Pensji Wyższej Męskiej – Janowi Nepomucenowi Leszczyńskiemu. Leszczyński to postać, która swe patriotyczne obowiązki wypełniała tak słowem, jak i czynem. Wielokrotnie udowadniał on swoje wielkie zaangażowanie w sprawy kraju, a jego inicjatywa założenia szkoły w Warszawie była nieustannym prowadzeniem lekcji patriotyzmu.

Listopad 1830 roku to data istotna w dziejach historii Polski. Bolesny zryw narodu opłacony klęską powstania nie mógł być obojętnym dla nikogo spośród uczestniczących

¹ K. Hoffmanowa, *Myśli i zdania moralne*, [w]: Idem, Notatki, Warszawa 1851, s. 187.

w powstaniu fizycznie bądź duchowo obywateli ujarzmionej ojczyzny. Nie był też obójnym dla Leszczyńskiego. Wtedy to „afisze” uliczne zapowiadały sztuki patriotyczne i koncerty w Teatrze Narodowym. Pierwszy koncert na korzyść „podupadłych w czasie rewolucji rodzin” odbył się dnia 11 grudnia. Następny koncert – „własnej kompozycji” – zapowiedział ulubieniec Warszawian, mały Józio Krogulski, z przeznaczeniem dochodu na wydanie w druku dzieła Kniaziewicza *Czy Polacy mogą wybić się na niepodległość?* – podjęte przez Jana Nepomucena Leszczyńskiego². Leszczyński wydał owe dzieło z 1800 roku autorstwa K. Kniaziewicza drukiem J. A. Rylla w roku 1831. Podjął się tego mimo kosztów i ryzyka, jakie wiązało się z tak jawną walką piórem z zaborcą. Już więc sam pomysł przypomnienia utworu o nieprzypadkowym tytule zasługiwał na społeczne uznanie. Spotęgować musiał je jeszcze obszerny wstęp do dzieła, pisany przez wydawcę 26 grudnia 1830 roku. A słowo wydawcy tętni patriotycznym rytmem. Już pierwsze zdanie zdaje się podkreślać wartość powtórnie przypominanego głosu Kniaziewicza. „W chwili POWSTANIA dzieło, które nam zaręcza *niepodległość* i nieśmiertelny *byt polityczny* oparty na naszym własnym moralnym i fizycznym jestestwie, stanowi równie dzielną jak sam Oręż dzwignię Narodu³”. Jest więc dziełko to, według słów wydawcy, gwarancją odniesionego zwycięstwa. Leszczyński uznaje tym samym, że przypomnienie utworu w tak trudnym momencie historycznym dla narodu będzie krzepiące. Stanie się również wzmocnieniem czynnych powstańców o oręż pióra, tę broń, która w epoce rewolucyjnych uniesień była używana nader często. Każda więc z kart wypełnionych słowem wydawcy napawa optymizmem. Jest tu przede wszystkim wiara, że społeczeństwo polskie nie powtórzy błędów przeszłości. Nikt już nie podda się jak dawniej fanatyzmowi chciwego Zakonu, nie powróci też na rujnąjącą ojczyznę drogę elekcji, liberum veto i anarchii. Nikt nie powieli już błędów dumnego i próżnego możnowładztwa. Po przedstawieniu argumentów przemawiających za odniesieniem przez Polaków zwycięstwa, Leszczyński stawia pytanie „Możemy wątpić o zwycięstwie?!”⁴, po czym prezentuje wizję chwalebego oswobodzenia już nawet nie tylko Polski, ale całej ludzkości. „O nigdy! nigdy nadzieja *szczęścia Ludów i tryumf* cnoty pewniejszym nie był na ziemi! Widzę w bliskiej przyszłości wypogodzoną, uśmiechającą się na stronie świata *Ludzkosć*, z oliwną w rękę gałązką, z błusowym wieńcem na skroni, promienną wszechwładnym rozumem i pociechy światłem, a z dala pod jej stopami jak mara pierzcha z zakrwawionym mieczem Tyran okrutny – i pod gromem przekleństw w przepaściach nocy na wieki zapada⁵”. Dalsza część odezwy do rodaków jest wyznaniem tej mesjanistycznej prawdy o Polsce, którą wielcy poeci zawierali w utworach z lat późniejszych. Z dzieł bowiem takich jak: *Dziady*, cz. III oraz *Księgi narodu polskiego* A. Mickiewicza, *Przedświt*, a także *Psalmu przyszłości* Z. Krasińskiego wyinterpretowano naczelną myśl „Polska – Chrystusem narodów” i tym anonimowym hasłem w latach 40. XIX stulecia określano misję ojczyzny widzianą poetyckim okiem⁶. Przeświadczenie o wielkiej roli, jaką odgrywa Polska na arenie historii świata towarzyszy Leszczyńskiemu już w roku 1830, czyli w chwili powstawania wstępu do wydawanego patriotycznego dziełka. Autor w swym wywodzie powołuje się na spostrzeżenia Melanchtona⁶ oraz współczesne

² A. Kraushar, *Życie potoczne Warszawy w czasach listopadowych (1830–1831)*, Warszawa 1910, s. 11.

³ J.N. Leszczyński, *Przedmowa wydawcy*, [w:] Kniaziewicz, *Czy Polacy mogą wybić się na niepodległość?*, Warszawa 1831, s. 3.

⁴ Ibidem, s. 8.

⁵ H. Markiewicz, A. Romanowski, *Skrzydlate słowa*, Warszawa 1990, s. 830.

⁶ Melanchton Philipp (1497–1560) – niemiecki humanista, teolog protestantyzmu, działacz oświatowy, zwolennik M. Lutra i współtwórca doktryny luteranizmu. Uznawał on potrzebę dobrych uczynków i konieczność współdziałania wolnej woli człowieka z łaską Bożą.

mu głosy pojawiające się na łamach francuskich dzienników. „[...] Ileż to lat osłania *Polska* całe Niemcy i Rakuskie ziemie od srogich napadów tatarskich i odcina sąsiedztwo dzikiej Azji! Nie zapominajmy nigdy tych dobrodziejstw, raczej baczmy, które to są *Ludy* i w jakich okolicach świata Opatrzność je umieściła jak *Zbawcę Europy*, aby w jej łonie, za ich pomocą *Ludskość – Prawa – Religia – Sztuki piękne i Światło* błogich dla społeczeństwa *nauk*, opiekuńczo przechowane być mogły” – cytuje Leszczyński, a następnie konstatuje „Ta świetna Godność, ten wielki charakter zwiastuje *przeznaczenie Polski*. Widoczna więc, że do obrony i zaręczenia niepodległego Jej bytu, tak *potężne moralnych i fizycznych sił Właścicielstwo* przy *jedności*, Polakom wystarczy”. Z całej przedmowy tchnie ogromny duch optymizmu i przekonanie, że zwycięstwo jest zgodne z Bożym planem. Autor zaś w swej argumentacji szczególnie zdecydowanie akcentuje moralne przesłanki wygranej Polaków.

Stanisław Krzemiński, autor biogramu Leszczyńskiego⁸, a były uczeń jego szkoły, po latach ocenia przedmowę swojego mistrza następująco: „Przedmowa do tego wydania pokazuje i umysł poważny, i szczerzy zapał młodzieńczy, i wreszcie ten najważniejszy na chwile podobne do listopadowej radykalizm uczucia i myślenia, który nakazuje zespałać i wytężać wszystkie siły do jednego, przez sam poryw wytkniętego celu”. Celną uwagę publicysty wskazującego na pojęcia radykalizmu i jedności sił, na które nacisk kładzie Leszczyński, potwierdza również wypowiedź zanotowana na posiedzeniu Klubu Patriotycznego Warszawskiego w dniu 23 stycznia 1831 roku. „Obywatel Leszczyński mówił o potrzebie reprezentacji włościan, utrzymując, że rewolucja nasza daje im do tego prawo. „Szwajcaria i Anglia zawdzięczają szczęśliwość swoją owemu zbawiennemu prawu, będzie ono miało także skutek i w Polsce!”⁹. Wniosek ten, choć Leszczyński odpierając zarzuty Bohdana Ostrowskiego, próbował modyfikować poprzez propozycję dopuszczania do życia politycznego jedynie światlejszych włościan, ostatecznie upadł. Nie pomógł tu nawet głos poparcia Bazylego Mochnackiego.

Nie poprzestawał jednak mecenas Leszczyński na teoretycznym rozważaniu o zwycięstwie i drodze do niego. Swą gotowość wzięcia udziału w walkach powstańczych deklarował także w Gwardii Narodowej dnia 12 lutego 1831 roku. Tę patriotyczną gorliwość wyrażoną także pełnieniem funkcji inspektora generalnego magazynów wojskowych w twierdzy Modlin, przez którą po upadku Warszawy we wrześniu 1831 roku przeszła polska armia, przypłacił ostatecznie Leszczyński dymisją (lipiec 1832) z posady służby publicznej z jednocześnie zastrzeżeniem carskiego namiestnika, że o takową nigdy już się ubiegać nie może.

W życiu byłego sekretarza II klasy w sekcji prawnej Wydziału Lasów i Dóbr Państwowych był to punkt zwrotny. Od tego momentu bowiem rozpoczyna się pedagogiczna praca 26-letniego syna ojczyzny. W swych początkach przyjmuje ona charakter pracy nauczyciela domowego synów Rajmunda Rembielińskiego. Przebywając w Dreźnie, Leszczyński obejmuje swym pedagogicznym zasięgiem także młodzież polską znajdującą się za granicą na skutek wydarzeń w kraju. Najpełniej jednak swą nauczycielską misję mógł pełnić Leszczyński po 5 latach od powrotu do kraju. Rok 1843 był bowiem w życiu warszawskiego pedagoga rokiem rozpoczęcia prywatnej działalności oświatowej. Z mocy decyzji kuratora Okuniewa Leszczyński otwiera w Warszawie w swych początkach 3-klasową szkołę męską w stopniu

⁷ J.N. Leszczyński, op. cit., s. 10.

⁸ Zob. Wielka Encyklopedia Powszechna Ilustrowana, t. XLIII–XLIV, s. 305–308.

⁹ Ibidem, s. 305.

¹⁰ A. Kraushar, *Klub Patriotyczny Warszawski w czasach powstania listopadowego (1830–1831)*, Lwów 1909, s. 9.

szkół powiatowych rządowych, która rozwijając się tak w zakresie programu nauczania, jak i oferowanych wygód dla pensjonariuszy, przetrwała do roku 1877¹¹.

Zachowany do dziś bogaty materiał dokumentacyjny dotyczący funkcjonowania pensji Leszczyńskiego gromadzony bądź tworzony przez samego właściciela szkoły oraz imponująca ilość listów do i od Leszczyńskiego, w których korespondenci w sposób bezpośredni lub pośredni nawiązują do spraw instytutu, pozwalają dziś w sposób wiarygodny odtworzyć losy tej pedagogicznej placówki wraz z rolą, jaką spełniała w czasach usilnego ze strony zaborców niszczenia dziedzictwa kulturowego, uniemożliwiania rozwoju narodowej twórczości i agresywnego napierania z tym, co obce i przez Polaków niechciane.

Pewne światło zarówno na świat wartości przełożonego szkoły, jak i patriotyczny rys jego prywatnej działalności oświatowej rzuca analiza utrzymywanych przez Leszczyńskiego kontaktów z warszawskimi księgarzami. Jednym z nich był posyłający na pensję Leszczyńskiego swojego syna Henryka, Zygmunt Merzbach. „Obaj warszawscy Merzbachowie, Samuel Henryk i Zygmunt, byli przedstawicielami oświeconej i zasymilowanej części społeczeństwa żydowskiego i gorącymi patriotami. Ich przejęcie się duchem polskim wyrażało się przede wszystkim w działalności wydawniczej, a także w zainteresowaniach poezją polską (w przypadku Zygmunta) i w postawie wobec wydarzeń politycznych. W okresie powstania listopadowego w swej nowo założonej księgarni mimo zakazu władz rosyjskich sprzedawali utwory patriotyczne, m.in. wiersze Juliusza Słowackiego. Także po powstaniu księgarnia Merzbachów pozostała miejscem spotkań literatów i uczonych. [...]”¹². Zachowane dwa listy księgarza Polaka Aleksandra Nowoleckiego do Jana Nepomucena Leszczyńskiego są kolejnym przykładem na to, iż przełożony szkoły z pewnością nie unikał osób politycznie zaangażowanych i oskarżanych, jak Nowolecki, „o wydawanie buntowniczych zabronionych dzieł oraz o związki z Rządem Traugutta”¹³. Swoje usługi jako stręczycielki guwernerów oferowała także Leszczyńskiemu żona Nowoleckiego, Helena z Frankensteińów Nowolecka¹⁴.

Instytut Leszczyńskiego umieszczał w swym programie zajęcia z języka polskiego w klasach młodszych oraz literatury polskiej w klasach starszych, a wykładowców dobierał przełożony nieprzypadkowych. W gronie najbardziej znanych postaci znajdował się redaktor „Biblioteki Warszawskiej” i długoletni współredaktor „Kłosów” – K.W. Wójcicki. Ów pisarz i historyk wykładał w klasie IV język polski. W klasach IV i V prowadził także zajęcia z literatury polskiej, w trakcie których „bardzo często odczytywał arcydzieła poetów naszych”¹⁵, takich jak Kochanowski, Mickiewicz czy Pol, co jak na czasy paskiewiczowskie było rzeczą niezwykłą. Klasy młodsze, tj. I, II i III języka polskiego uczyły się od pracownika Rządowej Szkoły Powiatowej w Warszawie – Karola Sobolewskiego. Literaturą polską zajmował się także w instytucie sam przełożony. W planie lekcyjnym na rok szkolny 1863/64 proponowanym wykładowcą tego przedmiotu był J. N. Leszczyński. Nieco później, bo w latach 1868/69 i 1869/70, w klasie wstępnej prowadził on zajęcia z języka polskiego. Wiadomo także, że zgodnie z zaleceniem władz oświatowych klasy I, II i III powinny były korzystać na lekcjach

¹¹ Więcej informacji o szkole Leszczyńskiego w: J. Frąckiewicz, *Jan Nepomucen Leszczyński i jego instytut na Świętojańskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1/2, s. 109.

¹² M. Mleka, *Wydawcy książek w Warszawie w okresie zaborów*, Warszawa 1987, s. 177.

¹³ Ibidem, k. 149;

¹⁴ Zob. Korespondencja Jana Nepomucena Leszczyńskiego 1826–1885, rps B. Publ., Warszawa sygn. 78 III, t. 5, k. 137–144.

¹⁵ L. Metyt, *J.N. Leszczyński, Wspomnienie pośmiertne*, „Kłosy” 1887, t. 44, nr 1124, s. 22.

polskiego z wypisów Dziekońskiego, w klasie I i II polecano pracować z pomocą gramatyki Sierocińskiego, klasa III miała uczyć się zasad składni przypominanych przez Kurhanowicza, a ponadto materiał do rozważań mogły stanowić małe powieści dla dzieci autorstwa Leśniewskiego i pismo periodyczne *Zorza*¹⁶. W wykazie polskich książek przeznaczonych dla uczniów na nagrody znajdowały się zaś m.in.: *Pamiętka po dobrym ojcu* wydana przez T. Sierocińskiego i *Powieści starego nauczyciela dla swoich młodych przyjaciół* T. Dziekońskiego¹⁷. Ilość godzin przeznaczonych na naukę ojczystej mowy była celowo ograniczana przez władze carskie, a uzyskiwano to poprzez wprowadzenie do szkół Królestwa jako obowiązkowego języka rosyjskiego. Około 39 godzinowy przydział dla każdej z klas dawał możliwość wygospodarowania tygodniowo na język polski w klasie II – 4 godziny, w kl. II – 3, klasie III – 4 i klasie IV – 3. Drugoletni kurs klasy IV w latach 1845 – 47 uzyskiwał w sekcji filologicznej 4 godziny języka polskiego, w sekcji zaś realnej 3 godziny na ten przedmiot. Czasowy wymiar zajęć zamieszczany przez właściciela szkoły w planach lekcyjnych oraz innych dokumentach przedstawianych do zatwierdzenia w biurze Warszawskiego Okręgu Naukowego (Leszczyński miał tu życzliwego sobie W. Kosińskiego, który np. uprzedzał go o życzeniu prezesa rzeczywistego Komitetu Zakładów Naukowych Prywatnych w Warszawie Muchanowa, by właściciel szkoły stawiał się na sesji¹⁸) nie przynosi jednak pełnego obrazu realizacji programowych założeń Leszczyńskiego w praktyce. Niewielką ilość godzin można było wypełnić na różne sposoby. Odpowiedzi na pytania o treść, jaką w ramach procesu edukacji obdarzał swoich wychowanków Leszczyński oraz o to, czy kształtowanie młodych umysłów odbywało się jedynie w ramach godzin lekcyjnych, przynosi analiza zachowanych dokumentów i pamiątek po Janie Nepomucenie Leszczyńskim. Jedną z nich jest pośmiertne wspomnienie o warszawskim pedagogu, który w oczach swojego byłego podopiecznego zasłużył na taką oto ocenę: „Ś.P. Jan Nepomucen Leszczyński z wielką prawością charakteru, rzadką uczciwością i bezinteresownością w postępowaniu z ludźmi, łączył przede wszystkim wysokie poczucie obowiązku.[...] Szkoła przede wszystkim krzewiła polskość, uczyła szacunku do tego, co ojczyste. Na owe czasy taki wykład literatury był rzeczą niezwykłą, a zasługa w tym ze strony kierownika szkoły – niepospolita¹⁹”. Opinia ta wyraża wprost cel dążeń przełożonego zakładu. Niech jednak jej potwierdzeniem będą wypowiedzi osób w większym lub mniejszym stopniu ze szkołą związanych bądź też wyrażających swoje zdanie o jej funkcjonowaniu.

Zwiedzając wzorowo urządzony i tak troskliwie utrzymywany Instytut W[ielmożnego] Leszczyńskiego, miło mi na tej księdze dostojniejszymi imionami ozdobić zapisać szacunek i poważanie, jakie wzbudza człowiek, który poświęcił się najważniejszemu powołaniu wychowania młodzieży, miło mi dołączyć życzenia pomyślności dalszej dla tak pożytecznego krajowi przedsięwzięcia²⁰.

Taki wpis w księdze wizytacyjnej szkoły Leszczyńskiego dnia 19 grudnia 1846 roku pozostawił J.I. Kraszewski. Był to dopiero trzeci rok funkcjonowania instytutu, choć już

¹⁶ J.N. Leszczyński, *Akta reskryptów Kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego i Komitetu Instytutów Naukowych Prywatnych*, rps B. Publ., Warszawa, syg. 49 IV, t.2, k. 65.

¹⁷ Ibidem, k. 144.

¹⁸ Zob. list bez daty W. Kosińskiego do J. N. Leszczyńskiego, *Korespondencja Jana Nepomucena Leszczyńskiego*, rps B. Publ., Warszawa, syg. 78 III, t. 3, k. 127.

¹⁹ L. Méy et, *Jan Nepomucen Leszczyński. Wspomnienie pośmiertne*, „Kłosy” 1887, t. 44, nr 1124, s. 22.

²⁰ Cyt. za: J.I. Kraszewski, [w:] J.N. Leszczyński, *Księgi wizytacyjne Instytutu Naukowego Wyższego Realnego Męskiego przez Jana Nepomucena Leszczyńskiego utrzymywanego w Warszawie*, rps B. Publ., Warszawa, syg. 56 II, t.1, k. 17.

wówczas czteroklasowego, a jednak ta krótka refleksja znanego i cenionego pisarza zawiera w sobie dwa cenne spostrzeżenia dotyczące przełożonego szkoły. Zawodowa działalność Leszczyńskiego określona jest powołaniem i to w dodatku tym najważniejszym. Poza tym owo wychowywanie młodzieży jest nazwane zadaniem pożytecznym krajowi. Bez słów więc zakazanych, takich jak ojczyzna i patriotyzm, Kraszewski nakreślił zamierzenia edukacyjne przełożonego zakładu. Podkreślić warto również fakt, iż Kraszewski przebywając w Warszawie jako lubiany pisarz i publicysta był rozchwytywany przez ludzi kultury. Mimo tego jednak, iż chętnych na spotkanie z nim było wielu, Kraszewski podjął decyzję o odwiedzeniu miejsca, w którym Leszczyński rozpałał ducha oświaty i moralności. A upowszechnianie oświaty to jeden z zasadniczych punktów w programie działań pisarza. Nie mógł więc nie wyrazić swojego uznania dla człowieka, któremu zależało na kształceniu młodego pokolenia, i który czynił to z ogromnym zapałem. Kraszewski i Leszczyński to pokolenie spadkobierców oświeceniowego kultu wiedzy, stąd też nie może dziwić owa zbieżność dążeń. Temu zasadniczemu podobieństwu towarzyszy jednak i różnica. Kraszewski, choć zwolennikiem ugodowej polityki wobec cara prezentowanej przez A. Wielopolskiego nie był, to jednak działań konspiracyjnych i wszelkich powstańczych planów nie popierał. Leszczyński zaś realizując program szkolny z założenia o profilu realnym, w praktyce humanistycznym, rozniecał w młodych umysłach uczucia patriotyzmu i zaszczerpał w nich narodowego ducha, co w przyszłości niejednokrotnie owocowało jawnym buntem przeciwko carskiej władzy.

W zbiorach będących darem dla Biblioteki Publicznej miasta stołecznego Warszawy od Stanisława Leszczyńskiego, syna Jana Nepomucena, odnaleźć także można 430 kart opatrzonych wspólnym tytułem *Laurki imienninowe i noworoczne dla Jana Nepomucena Leszczyńskiego od rodziny i uczeni szkolnych*²¹. Zamieszczone w nich głosy indywidualne, życzenia klasowe i te, składane w imieniu całego instytutu kreślą sylwetkę przełożonego szkoły, a także profil jej działalności. Sam Leszczyński jest w nich wielokrotnie nazywany przewodnikiem, mistrzem, zwierzchnikiem, ogrodnikiem. Bez wątpienia zwroty te mają stanowić określenie roli, jaką w oczach młodzieży pełnił właściciel szkoły. Był on postrzegany jako ktoś, kto prowadzi, wskazuje drogę, ale także otacza swoich wychowanków troskliwą opieką i bierze na siebie odpowiedzialność za dokonywane dzieło kształcenia młodego pokolenia. Dla niejednego z uczniów Leszczyński był także ojcem. Znalazł go w Leszczyńskim osierocony Ignacy Killer (k. 275) i Felicjan Kudasiewicz (k. 287/288). Był postacią niezapomnianą przez absolwentów naukowego zakładu. Jednym z doceniających po latach wartość nauk wyniesionych ze szkoły Leszczyńskiego jest Karol Klimkiewicz (k. 223/224) udający się z życzeniami do wspominanego z szacunkiem nauczyciela.

Analizując wypowiedzi tych kilkunastoletnich chłopców, nie sposób nie ulec uczuciu podziwu. Życzenia kierowane do Leszczyńskiego często przybierają formę literacką bądź wykorzystującą środki artystycznego wyrazu. Oprócz utworów poetyckich, wiersza z linią melodyczną, znajdziemy także życzenia z pełnią wdzięczności i obietnic, co do przyszłego życia. Biję z nich dojrzałość myśli i to przekonanie, że wiedza zdobywana w instytucie ma prowadzić do przyjmowania właściwych postaw życiowych. W życzeniach klasy II uderza powaga wstępu:

²¹ Rps. B. Publ., Warszawa, syg. 79 IV. Cytowane z tego zbioru fragmenty wypowiedzi w celu uczynienia tekstu bardziej czytelnym zaopatrzone będą w numery kart rękopisu podane w nawiasie okrągłym.

Pierwszym obowiązkiem człowieka młodego jest wdzięczność dla tych, którzy pracują nad jego ukształceniem tak moralnym, jak i umysłowym. Wdzięczność ta powinna się objawiać niemal w każdym jego postępku. (1856, k. 140).

W przykładzie innym namaszczone majestatem paralela do *Pieśni legionów* J. Wybickiego, którą w 1873 roku posłużył się „wdzięczny uczeń Edmund Stokowski”:

*Wielmożny Panie!
Za Twoim przewodem, Panie,
Idę w nieznaną krainę, Twoje szlachetne staranie
W nauk mię wiedzie dziedzinę.* [...] (k.100)

Nie brak także takich wypowiedzi, przez które wyraźnie przebiega niepokój o losy ojczyzny i niezgoda na istniejącą sytuację polityczną w kraju.

Synowie Polski w ciężkiej żalobie nie mamy nic innego do życzenia Ci nad to, czego sami pragniemy, czego oczekujemy z płaczem rzewnym i modlitwą, wołając do Boga Ojców naszych: „Święty Boże! Święty Mocny! Święty a Nieśmiertelny, zmiłuj się nad nami!” [...] (k.149)

Pod takimi słowami podpisali się uczniowie klasy V, wśród których widnieją nazwiska Dziekońskiego, Stattlera, Wójcickiego, Paszkowskiego i Leszczyńskiego, syna Jana Nepomucena.

Patriotyczną wymowę posiadają również imieninowe życzenia z roku 1863. Z uwagi zaś na wielość informacji o przełożonym szkoły, jak i szczególną datę w historii Polski przygotowującej się do kolejnego jawnego sprzeciwu wobec zaborcy, treść ich w całości zostanie przytoczona poniżej.

Najdroższy Panie!

Wdzięczność, uczucie szczerne, należne jest wszystkim, którzy wyświadczyli jakieś dobro. Nie zwyczajem więc, lecz powinnością serca wiedzeni, stajemy dziś przed Tobą, Najdroższy Panie, aby w rocznicę Imienin Twoich uczynić zadość temu obowiązkowi.

Bo i komuż po Bogu i Rodzicach należy się więcej wdzięczności, jak nie Tobie Najdroższy Przewodniku? Ty zaszczepiłeś w serca nasze uczucia religii, miłości kraju i wszystkiego, co uczciwemu potrzeba sercu. Toteż Najdroższy Panie choć my już wkrótce Twoją świątynię nauki opuścimy, jednak pamięć o Tobie i o Twoich godnych nieukończonych pochwały czynach nigdy nie zetrze się w sercach naszych. Któż z nas Twoich zbawiennych słów, przestroóg i napomnień nie uważa za słowa Boskie przez usta Twoje wyrzeczone? Twoje pełne miłości i słodczy postępowanie z nami nie oznajmia nam dostatecznie, iż jesteś wyrazicielem Boskich rozkazów? Lecz nie my tylko, bo i kraj cały Twoje, Szanowny nasz Przewodniku, zasługi ocenia. Kto przez lat tyle nie szczędził szlachetnej choć mozolnej pracy na wychowanie dla kraju młodzi, temu część winna być oddana.

Oby więc Bóg, którego spełniasz wolę, dozwolił Ci doczekać sędziwego, zdrowiem zdobnego wieku, obyś ujrzał słońce wolności, przyświecające w całym blasku biednej naszej Ojczyźnie, a nas, dziś Cię otaczających, których przykładem zachęcałeś do pracy, obyś widział członkami społeczeństwa godnymi swego Przewodnika i obyś wtedy z dumą wyrzekł: „to są moi uczniowie”, a potem, gdy kolejną wszystkich pielgrzymów będziesz powołał do lepszego życia, wtedy niech Najwyższy ozdobi skronie Twoje wieńcem niebian i policzy Cię do otaczających Jego podnózek. (k. 233)

Zarówno ten przytoczony list od piątklasistów, jak i cytowane wcześniej fragmenty życzeń oraz treść większości życzeń kierowanych do Leszczyńskiego prowadzić mogą do kilku zasadniczych wniosków. Bardzo wyraźnie widać w nich przede wszystkim wysoki szacunek, jakim przełożony szkoły był darzony. Porównanie go do boskiego pośrednika jest zaś potwierdzeniem siły autorytetu, z jaką oddziaływał na swych podopiecznych. Temu poważaniu towarzyszy również uczucie wdzięczności, wielokrotnie wyrażane i podkreślane z ogromną siłą. Należy sądzić, że o słuszności takiej postawy dowiadawali się uczniowie właśnie w miejscu nauki, bowiem Leszczyński do moralnego kształtowania przywiązywał wielką wagę. A to właśnie doceniali także rodzice. *Dobry Łaskawy Panie! Wdzięcznie Ci dziękuję za pamięć o moj[ej] prośbie. Oprócz wiadomości o dziecku, które tak kocham, zawsze Pana Łaskawego listy przynoszą sercu memu to uspokojenie, tę pewność, że lepiej Wicusia nie mogliśmy umieścić, jak pod okiem Pana – moralne, naukowe, [...]?, a przy tym ta dobroć serca nieoceniona. Prawdziwie długo bym nie skończyła, żebym chciała Kochanemu Panu powiedzieć, ile go poważam, szanuję, jaką wdzięcznością mam serce przepelnione dla niego. Aby Ci Bóg dopomógł i dał [...] siłę i zdrowie do trudnego obowiązku, jaki dla dobra drugich przedsięwziąłeś²²*. Toteż pod czujnym okiem Leszczyńskiego umieszczali swoje dzieci nie tylko mieszkańcy Królestwa. Wiele z nich, by kształcić się w Warszawie, przyjeżdżało z Litwy. Rodzice zaś mimo częstych trudności z uzyskaniem paszportu, z determinacją stwierdzali: *[...] bośmy postanowili syna naszego nikomu innemu nie powierzać, bo życzeniem naszym jest, aby w Jego instytucie, pod Jego dozorem mógł pobierać dalsze nauki²³*.

Słowa utrwalane w postaci laurek pozwalają jednakże wyczytać coś więcej, niż tylko osobisty pełen życzliwości i uznania stosunek uczniów do swojego mistrza. Przebija w nich to przekonanie, że wiedza i umiejętności zdobywane w zakładzie prawdziwej wartości nabędą dopiero w chwili praktycznego ich zastosowania. Czyny więc mają być wyrazem tego, co starał się przekazać swoim podopiecznym Leszczyński: *„uczuć religii, miłości kraju i wszystkiego, co uczniemu potrzeba sercu”*. Stąd też składane przez młodzież życzenia będące obietnicą co do przyszłego ich życia. Czas późniejszy pokazuje, że życzenia te często się spełniały. Wielu absolwentów instytutu na Świętojerskiej kontynuowało po swoim przewodniku misję wychowywania społeczeństwa, czy to poprzez pracę pedagogiczną (W. Kretkowski, Józef Kleczyński, W. Załęski, G. Roszkowski), literacką bądź publicystyczną (S. Krzemiński, S. Lesznowski, H. Elzenberg, L. Méyet, A. Michaux, W. Noskowski, E. Prądzyński), czy też dzięki czynnemu uczestnictwu w życiu społecznym i kulturalnym ojczyzny (S. Leszczyński, Jan Kleczyński, A. Moldenhawer). Leszczyński z uwagą zaś śledził losy swych wychowanków, a gdy był ku temu powód, z dumą wyrzekał: *Na wystawie krajowej Zachęty Sztuk Pięknych nieraz już napotykalśmy wyższe utwory, prace Zdzisława Suchodolskiego, Józefa Brandta, niegdyś uczniów w Zakładzie naszym²⁴*.

Wielu spośród absolwentów szkoły Leszczyńskiego swoim życiem potwierdziło także, że nauka miłości kraju i odpowiedzialności za ojczyznę, zdobywana pod troskli-

²² List matki Wincentego Karskiego do J.N. Leszczyńskiego z dn. 24.04.1844, Materiały dotyczące pobytu Józefa, Kazimierza i Wincentego Karskich w Zakładzie Prywatnym Jana Nepomucena Leszczyńskiego. 1844 – 1853, rps B. Publ., Warszawa, syg. 61 IV, k.7.

²³ List Eleonory Załęskiej do J.N. Leszczyńskiego z dn. 26.09.1848, Materiały dotyczące pobytu Witolda Załęskiego w Zakładzie Prywatnym Jana Nepomucena Leszczyńskiego, rps B. Publ., Warszawa, syg. 86 IV, k. 9.

²⁴ J.N. Leszczyński, *Akta Pensji Wyższej Męskiej w Warszawie*, rps B. Publ., Warszawa, syg. 48 IV, k. 239.

wym okiem Leszczyńskiego, zaowocowała konkretnymi działaniami. W życiu Józefa Kleczyńskiego pierwszy patriotyczny akcent datuje się na 07.09.1860 roku, kiedy to jako niespełna dwudziestolatek został aresztowany przez władze carskie za działalność polityczną. Brał on czynny udział w powstaniu styczniowym, a w latach późniejszych jako znany lwowski i krakowski profesor, zabierający głos na łamach „Przeglądu Polskiego” i „Czasu”, wyrażał swoje zainteresowanie gospodarczym, politycznym i kulturalnym rozwojem kraju. Czynny udział w powstaniu styczniowym, współpracę z prasą powstańczą miał za sobą także Stanisław Krzemiński, z represjami i groźbą zesłania na Syberię borykał się również Stanisław Lesznowski, zwłaszcza po opublikowaniu utworu Walerego Przyborowskiego *Upiory* o powstaniu styczniowym. Konspiracja zaś, członkostwo w Wydziale Prasy Rządu Narodowego, uprawianie patriotycznej poezji, a w końcu druk antyrosyjskiego wiersza *Szlapy dołoj* to kilka faktów z życiorysu Henryka Merzbacha. Wśród walczących o polską szkołę wyróżniał się Witold Załęski, a największy dorobek w zakresie rozważań o historii kultury polskiej posiadał Zygmunt Gloger. Z tą postacią zresztą Leszczyński doczekawszy już sędziwego wieku, utrzymywał żywy kontakt, czego dowodem jest zachowany list Jana Nepomucena do Zygmunta Glogera, znanego etnografa a dawnego ucznia szkoły na Świętojerskiej. W liście datowanym na dzień 16 grudnia 1882 roku Leszczyński zwracając się do korespondenta z wielkim szacunkiem, wyraźnie akcentuje swoje uznanie dla jego publicystycznej wypowiedzi, która ukazała się na łamach „Kuriera Warszawskiego” a nosiła tytuł *Adwent i roraty polskie*. Po obszernej informacji o działalności na rzecz rozkwitu polskości, jaką podejmował przebywający w Odessie zięć Leszczyńskiego Stanisław Woyno, mąż Felicji, z którego inicjatywy powstało Kółko Lekarzy Polskich, Leszczyński stwierdza: *Wy to, Kochany Panie Zygmuncie, najdokładniej pojmujecie podobne założenia i mety oraz ścieżki do nich. Tak i ja się zapatruję na Wasze wszechstronne społeczne, a nader utylitarne pióra Waszego prace. Do takich zaliczam bardzo trafnie zamieszczony w numerze 272 Kuriera Warszawskiego, z Kroniki Rodzinnej wyjęty artykuł Wasz pt.: Adwent i roraty polskie*²⁵.

Na patriotyczny profil pedagogicznej działalności Jana Nepomucena Leszczyńskiego wskazują jednak nie tylko wypowiedzi jego podopiecznych. Pewne informacje o podejmowanych przez przełożonego szkoły inicjatywach na rzecz kształcenia w młodzi poczucia narodowej tożsamości zdradza także korespondencja z K.W. Wójcikiem. Ów znany redaktor „Biblioteki Warszawskiej” i „Kłósów” wykładający w szkole przyjaciela literaturę polską, w jednym z listów z dnia 1 kwietnia 1860 roku dzieli się swoją radosną refleksją po obejrzeniu przedstawienia teatralnego z udziałem młodzieży w domu Jana i Anieli Leszczyńskich.

Kochany i Zaczny Panie!

Muszę Ci serdecznie podziękować za tę rozkosz duchową, jaką miałem na wczorajszym zebraniu w domu Waszym. Dawno podobnej nie doznałem, a była to orzeźwiająca rosa, która ażeby [?] i wędla, uczucia [?] ożywia.[...] teraz spokojnie mogę umierać, spokojnie zstąpić do grobu po skolatanym życiu i doznanych zawodach, gdy dożył tej chwili, w której nabrałem przekonania, że młode pokolenie wyrasta na obywateli, rozumie i poczuwa swoje wielkie posłannictwo, które spełniając godnie i uczciwie, zapewnia przyszłość niezawodną narodowi. Nie wątpię, że Ci z młodzieży, których wczoraj poznałem są reprezentantami większości ogółu, a to już wielka rękojmia. [...] Nie pustko-

²⁵ Cyt. z listu J. N. Leszczyńskiego do Z. Glogera, Listy Jana Nepomucena Leszczyńskiego, rps B. Publ., Warszawa, syg. 77 III, k.15.

wiem taka ziemia, na której takie wyrastają kwiaty, ogrzewane promieniem Geniusza młodości, co jak zbawcza gwiazda nie przestaje przyświecać i ogrzewać gleby naszej, która bujne zawsze plony dla rolnika narodu dawać nie przestaje. Burze gradowe mijają i ów domowy ptak strzechy polskiej może swobodnie jak godło pomyślniejszej doli zasiać w opustoszałych gniazdach swoich, długo daremnie wabiony.

W tej sali Waszej, kochany Panie, zawieszonych wizerunkami szanowanymi praoców naszych, chwila wczorajsza połączyła w zgodnej harmonii przeszłość z teraźniejszością a wróżbą dobrej przyszłości.

Dzięki Ci za to, masz być z czego dumny, gdyś zespolił te czasy tak pięknie w jeden wieniec i dał poznać wiadomie, że żyć tylko możemy dalej, szanując przeszłość i uznając tę prawdę wielką, że my powinniśmy być wiernym ogniwem tego łańcucha społeczności, co od dni Chrobrego przeciąga się przez warstwy [?] i że kona [?] do dziś dnia jak czyste złoto niedotknięte ani śniegami czarną, ani rdzą niedoli²⁶.

Metaforyczna refleksja „druha myśli i uczucia”, jaką dzieli się Wójcicki z Leszczyńskim, staje się kolejnym dowodem na to, iż właściciel szkoły w sposób wielce zaangażowany przewodził młodzieży. Spotykał się z nią nie tylko na terenie szkoły i bursy, ale także na gruncie prywatnym, tworząc w swoim mieszkaniu kolebkę polskości. W przytoczonym fragmencie listu niestety jego nadawca nie wymienia dzieła literackiego, które stanowić mogło podstawę scenicznej interpretacji. W oparciu jednakże o treść innych listów redaktora do przyjaciela można spodziewać się, że teatralnym spotkaniom młodych przyświecały nazwiska Bohomolca, Korzeniowskiego i Fredry. One bowiem padają w odpowiedzi Wójcickiego na zapytania właściciela szkoły dotyczące przygotowywanego spotkania teatralnego. *Bohomolca nie mam i to strasznie stare graty, trzeba by chyba co z Korzeniowskiego wybrać, ale co zrobić, kiedy kobiece role się wypuszczą. Najlepszy byłby zdaniem moim nowy teatr: czyli sceny wybrane pojedyncze, ale na to potrzeba dłuższego czasu. Bo ja to wiem z praktyki, ile pracują u mnie, nim co zagrają. Naprawdę można wybrać niektóre sceny z Fredry i Korzeniowskiego. O Bohomolcu nie ma co myśleć*²⁷. [po1859] Szczególnie więc cennym twórcą w oczach przełożonego instytutu był Franciszek Bohomolec. Ten oświeceniowy dramatopisarz to autor m.in. komedii pisanych z przeznaczeniem dla szkół, tzw. komedii konwiktowych. I ten взгляд z pewnością nie pozostawał bez znaczenia w sytuacji wyboru sztuki. Szkoła Leszczyńskiego była męską, tak więc dramaty pozbawione ról kobiecych stawały się cenniejsze od tych z udziałem przedstawicielek płci pięknej. Nie wydaje się jednak, iżby przełożony szkoły zadowolili się spełnieniem przez sztukę jedynie względów formalnych. Bohomolec to autor, którego sztuki przesiąknięte są dydaktyzmem, a ta ich wartość musiała być zbieżną z potrzebami właściciela szkoły. „Komédie konwiktove nacechowane tendencją moralną zmierzały do poprawy złych obyczajów, ostrzegały przed niebezpieczeństwem wpływów cudzoziemskich, które przenikały za pośrednictwem lichych moralnie fircyków²⁸”, co w połączeniu z walką o czystość i piękno języka polskiego, o co zabiegał Bohomolec, stanowiłoby założenia programowe w instytucie Leszczyńskiego, jakie przełożony konsekwentnie realizował. Czy ostatecznie utwory Bohomolca Leszczyński zdobył, dziś nie wiadomo. Można jednak przypuszczać, iż z uwagi na swój szeroki krąg znajomych udało mu się mimo wszystko dotrzeć do tych „starych gratów” – jak je nazwał

²⁶ Cyt. z listu K. W. Wójcickiego do J. N. Leszczyńskiego, Korespondencja Jana Nepomucena Leszczyńskiego, rps B. Publ., Warszawa, syg. 78 III, t.8, k. 186.

²⁷ Ibidem, k. 182.

²⁸ Literatura polska od średniowiecza do pozytywizmu, pod red. J. Z. Jakubowskiego, Warszawa 1975, s. 239.

K.W. Wójcicki. Ów bowiem zachwyt redaktora mógł być spotęgowany zdobyciem tak usilnie poszukiwanych przez Leszczyńskiego tekstów, które tak pod względem formy, jak i treści w zupełności odpowiadały wymogom organizatora uczniowskiego teatru.

Ponieważ wzmianek o widowiskach w korespondencji redaktora z Leszczyńskim jest więcej²⁹, można przypuszczać, że w domu Jana i Anieli Leszczyńskich podobne spotkania mogły przybrać formę regularnych spotkań towarzyskich albo przynajmniej odbywać się co pewien czas. Ówczesna Warszawa bowiem tętniła życiem literackich salonów, skupiających ludzi aktywnie uczestniczących w kulturalnym dziele narodu. Sam Leszczyński częstym salonowym bywalcem prawdopodobnie nie był. Jeżeli zaś uczestniczył w takowych przyjęciach, to jedynie w środowisku najbliższych znajomych. Do nich należał z pewnością K.W. Wójcicki, który często posyłał koledze listy o podobnej treści: *Najserdeczniej Ci dziękuję za prezent i czekamy Was, ale przed 8⁰⁰, bo dopiero się dowiedział, że będzie amatorski teatr. [...]*³⁰. Inteligencja Warszawy zaś, choć „złowieszczy duch Nowosilcowa czuwał bacznie nad środkami tłumienia w zarodzie wszelkich objawów wolnomyślności w obradach publicznych, w prasie, w szkolnictwie i administracji”³¹, spotykała się w piątkowe wieczory w salonie pani Lewockiej, niedzielne poranki u hrabiego Leona Lubieńskiego, poniedziałki u szambelaństwa Łuszczewskich, a czwartki spędzała u państwa Wójcickich. Ponadto w zależności od intelektualnych potrzeb można było uczestniczyć w zebraniach np. u hrabiego Andrzeja Zamoyskiego bądź u barona Edwarda Rastawieckiego, brać udział w gawędach u hrabiego Marcina Tarnowskiego lub hrabiostwa Augustostwa Potockich, albo też zapisać się do kółka Pauliny Wilkońskiej czy też Seweryny Pruszkowej. Poszukiwania nazwiska Leszczyńskiego w pamiętnikach i wspomnieniach świadków dziewiętnastowiecznej historii Polski są jednak bezowocne. Świat kulturalnej Warszawy był znany pedagogowi osobiście. Ludzie pióra, artyści i działacze oświatowi często bowiem podążali do niego z prośbą o pomoc w promocji i sprzedaży efektów ich twórczej pracy. Było to możliwe dzięki rozległym znajomościom właściciela szkoły, a nie bez znaczenia pozostawał fakt prowadzenia przez Leszczyńskiego prywatnej działalności, która wbrew pozorom nie przynosiła jej właścicielowi ogromnych dochodów, a wiązała się z ogromem poświęceń i nierzadko finansowania edukacji przebywających w niej elewów.

Faktu nieuczestniczenia bądź uczestniczenia w niewielkim wymiarze w salonowym życiu Warszawy (Leszczyński mógł odwiedzać domy państwa Jachowiczów i Wilkońskich) nie należy jednak interpretować jako wyrazu bierności wobec problemów, którymi żyła intelektualna część Warszawy. Aktywność Leszczyńskiego przyjmowała formę bardzo konkretnych działań, a te bez wątpienia były przejawem troski o kulturę narodu. Zabieganie o subskrybentów na utwory K. W. Wójcickiego. A. Wilkońskiego i jego żony Pauliny, S. Jachowicza, poszukiwanie wydawcy dla dziełka krakowskiego nauczyciela języka polskiego A. Kamińskiego, znajdowanie kupców na rzeźbiarską twórczość T. Lenartowicza oraz promocja talentu lirnika mazowieckiego i jego małżonki Zofii Szymanowskiej, żywy kontakt z artystami i miłośnikami sztuki skupionymi wokół Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych, praca w Towarzystwie Kredytowym Ziemskim i w końcu dogłębne prowadzenie przez 34 lata szkoły to tylko niektóre z dowodów na pełną zaangażowania pracę po to, by nie dopuścić do zapaści kulturalno-oświatowej zniewolonej ojczyzny. Leszczyński nawet w bardzo trudnej sytuacji materialnej z determinacją stwierdzał *Zakład mój naukowy*,

²⁹ Zob. list z dn. 15. 11. 1868 r., op. cit., k. 197.

³⁰ Cyt. z listu K. W. Wójcickiego do J. N. Leszczyńskiego, op. cit., list z dn. 02. 03. 1859, k. 172.

³¹ A. Kraushar, *Salony i zebrania literackie warszawskie na schyłku wieku XVIII i w ubiegłym stuleciu*, Warszawa 1916, s. 16.

*jakkolwiek w coraz cięższych jest warunkach ogólnych, zawsze jeszcze i nadal utrzymywać postanawiam i będę go prowadził, bo i tak jest on wiele dla kształcącej się tu młodzieży pożytecznym*³².

Patriotyczna postawa Jana Nepomucena Leszczyńskiego dostrzegana za jego życia, doceniona była także po śmierci. To właśnie byli uczniowie szkoły na Świętojerskiej ufundowali jej kierownikowi tablicę pamiątkową znajdującą się w kościele Kapucynów w Warszawie. Widnieje na niej napis będący wyrazem uznania dla Leszczyńskiego nauczyciela-przewodnika i Leszczyńskiego patrioty.

Pamięć o Janie Nepomucenie Leszczyńskim uczcił także jego syn Stanisław Leszczyński. Ów znany warszawski prawnik i działacz oświatowy w zapisie na rzecz Towarzystwa Biblioteki Publicznej w Warszawie umieścił życzenie o następującej treści:

*Celem uczczenia świętej pamięci Jana Nepomucena Leszczyńskiego, ojca mego, urodzonego w Kaliszu w dniu 10 maja 1806 r., a zmarłego w Warszawie w dniu 28 grudnia 1886 r. i wieloletnich jego zasług w pracy na polu pedagogicznym, tak za granicą na emigracji, jak następnie w kraju jako przełożonego Zakładu Naukowego Męskiego w Warszawie od roku 1843 do roku 1877 ustanawiam fundację wieczystą jego imienia w następującym sposobie: Zapisuję mianowicie Towarzystwu Biblioteki Publicznej w Warszawie sumę dziesięć tysięcy rubli, od której corocznie odsetki tworzyć będą dwie zapomogi równe: jedną z nich corocznie otrzymywać będzie zasłużony nie mniej lat sześćdziesięciu wieku liczący b[był] nauczyciel szkół prywatnych lub rządowych w Królestwie Polskim, Polak bez różnicy wyznania w ciężkim położeniu materialnym będący; drugą zaś takż nauczyciel lub nauczycielka czyniąca zadość wszystkim warunkom, od jakich uczyniłem zawisłem prawo do przyznania zapomogi nauczycielowi*³³. W uzupełnieniu do zapisu widnieje informacja nie bez znaczenia. Otóż osoby ubiegające się o uzyskanie nagrody pieniężnej musiały należeć do grona tych, które prowadzą zajęcia z języka polskiego. To dookreślenie warunków wzięcia udziału w konkursie w zestawieniu z pracą całego życia Jana Nepomucena Leszczyńskiego nad ochroną narodowej kultury, a w tym ojczystej mowy nie wymaga już więc kolejnych dowodów na to, iż sensem pedagogicznego trudu właściciela szkoły było niesienie patriotycznego przesłania do młodzieży.

³² List J. N. Leszczyńskiego do J. Wilczyńskiego z dn. 09.04.1870, *Pensjonarze bez akt osobistych z 1868–1871*, rps B. Publ., Warszawa, syg. 69 III, k. 164.

³³ T[owarzystwo] B[iblioteki] P[ublicznej] w Warszawie. Akta zapisu Stanisława Leszczyńskiego, *Archiwum Biblioteki Publicznej m. st. Warszawa*, A. 201, t. 1, k. 68.

TERESA JAROSZUK

**SZKOLNA OSNOWA PAMIĘTNIKARSKIEJ POWIEŚCI
STANISŁAWA ŁUKASIEWICZA NAUCZYCIELE (1936)**

Zapomniana już nieco i nie uwzględniana w historycznych rozważaniach o średnich szkołach prywatnych w okresie międzywojennym książka Stanisława Łukasiewicza może być przecież uważana za wiarygodną relację źródłową, dotyczącą sytuacji nauczycieli pracujących w tych szkołach¹. Za taką uznał ją ówczesny recenzent Stanisław Cywiński, którego obszerną i znamieną wypowiedź umieszczamy w Aneksie.

Problematyka oświatowa traktowana jako tworzywo literackie interesowała Stanisława Łukasiewicza przez całe życie². Poświęcił jej cztery utwory, z których tylko dwa opublikował. Była to powieść *Nauczyciele* napisana na podstawie własnych doświadczeń na pierwszej posadzie nauczycielskiej i powieść *Rodowód* (1964), zawierająca wspomnienia z lat szkolnych spędzonych w Ciechanowie. Obie te powieści przedstawiają autentyczne przeżycia autora, ale stosował on swoisty kamuflaż ukrywając nazwiska osób i nazwy miejscowości. I tak w powieści *Nauczyciele* autor występuje jako nauczyciel-polonista Ładowski, a w powieści *Rodowód* Ciechanów nazywa się Ciemiechów. Spraw szkoły i nauczycieli dotyczyły także dwa inne niepublikowane utwory. Dramat *Przed maturą* został napisany ok. 1954 r. i autor ogłosił tylko jeden fragment („Głos Nauczycielski” 1957 nr 1). Tekst utworu jest w rękopisie Biblioteki Ossolineum. W rękopisie (Zakładu Rękopisów Biblioteki Narodowej w Warszawie) pozostała obszerna powieść *Vivat Academia*, napisana w 1972 r. i zawierająca charakterystykę środowiska Uniwersytetu Warszawskiego w okresie międzywojennym³.

Zainteresowanie problematyką oświatową wynikało z powiązań Stanisława Łukasiewicza ze szkołą i ruchem nauczycielskim. Rozpoczęły się wcześnie. Po maturze w 1925 roku rozpoczął zrazu studia filozoficzne, ale już w 1927 r. studiował polonistykę w Uniwersytecie Warszawskim. Była to decyzja spowodowana zdolnościami literackimi Łukasiewicza, które ujawniły się bardzo wcześnie. Po studiach (magisterium uzyskał w 1932 r.) kontynuował pracę literacką, rozpoczętą w 1927 r. debiutancką nowelą ogło-

¹ S. Łukasiewicz, *Nauczyciele*, Warszawa 1936, 1946, 1956, 1969, 1988.

² S. Łukasiewicz (31 maja 1907 – 14 stycznia 1996) literat i działacz oświatowy. Obszerny biogram: *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik bibliograficzny*, tom piąty, Warszawa, s. 191–192.

³ *Współcześni polscy pisarze ...*, s. 192.

szoną w „Tygodniku Ilustrowanym”. Pisywał też do Kuriera Warszawskiego. W latach 1934–1937 był nauczycielem w szkołach średnich w Lublinie i w Warszawie. Wówczas także został kierownikiem referatu prasowego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Na tym stanowisku pozostawał do września 1939 roku.

Zaraz po wojnie kierował Biurem Prasowym przy Prezydium Krajowej Rady Narodowej, następnie był kierownikiem literackim „Głosu Wielkopolskiego”, a od 1956 r. do czasu przejścia na emeryturę (1972) pracował w szkolnictwie. Przede wszystkim jednak pisał. Obok zagadnień oświatowych, Łukasiewicz interesowała problematyka przemian politycznych i społecznych w Polsce. Tego kręgu spraw dotyczyły powieści: *Okupacja* (1958), *Kraina lat szczęśliwych* (1969), *Polska – Polska, ale jaka* (1978), *Byłem sekretarzem Bieruta* (1978). Łukasiewicz był pisarzem o niewątpliwym temperamencie publicystycznym. W swoich powieściach wyrażał zdecydowane i trafne oceny środowiska społecznych Polski międzywojennej, czasów okupacji i wczesnych lat powojennych.

Największy rozgłos przyniosła mu młodzieńcza powieść *Nauczyciele*, która miała cztery wydania w okresie powojennym. Do niej też przede wszystkim wracał wspomnieniami w podsumowaniu swej twórczości⁴. Przyznał, że w niektórych ocenach opinii publicznej zyskała ona miano „zuchwałej i bezlitosnej”, a jej autor jawił się jako nauczyciel-buntownik. Dla pisarza takie głosy były potwierdzeniem słuszności podjęcia przez niego krytyki ówczesnej sytuacji, wykorzystania możliwości niezależnej wypowiedzi. Przy tej okazji Łukasiewicz z bardzo odległej już perspektywy (miał już wówczas 78 lat) przywołał źródła i odniesienia swej postawy i nastrojów z tamtych czasów. Były to lektury Żeromskiego, a nade wszystko *Przedwiośnia*, a także inspirujące książki Juliusz Kaden-Bandrowskiego: *Generał Barcz* i *Czarne skrzydła*. Od tych pisarzy Łukasiewicz miał przejąć przekonanie, że zadaniem literatury jest służba krajowi i szczere, odważne poruszanie trudnych spraw.

Nauczyciele, których autor tak cenił, nie zostali wykorzystani jako miarodajne źródło do poznania środowiska nauczycieli średnich szkół prywatnych. Jedynie Stanisław Mauersberg w swoich rozprawach wielokrotnie odwoływał się do tej książki, wskazując na jej wartość dokumentacyjną⁵.

Obok szkół państwowych i samorządowych prywatne średnie szkoły ogólnokształcące zajmowały ważne miejsce w całości sieci szkół średnich w Polsce. Jak wynika z ustaleń F.W. Araszkiewicza i S. Mauersberga⁶, nieco mniej niż połowa uczniów z każdego tysiąca uczących się w średnich szkołach ogólnokształcących uczęszczała do szkół prywatnych, przeważnie do tych, które miały pełne uprawnienia szkół państwowych. Szkoły prywatne skupiały w dużej mierze młodzież zamożniejszą, szkoły te przyjmowały większy procent zgłaszających się kandydatów. Nauczyciele w szkołach prywatnych mieli w klasach średnio mniej uczniów niż w szkołach państwowych, co stwarzało lepsze warunki dydaktyczne. Promocję do następnej klasy można było uzyskać łatwiej w szkołach prywatnych, natomiast egzaminy maturalne tu odbywały się pod ścisłą

⁴ „Kierunki”, 1985 nr 4, s. 12.

⁵ S. Mauersberg, *Szkoła i nauczyciele Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej*, (w:) Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej, pod redakcją Karola Poznańskiego, Lublin 1991 s. 437–444; S. Mauersberg, *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, tom XXXIV, 1991, s. 125–171.

⁶ F.W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1972, s. 182; S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988.

kontrolą władz oświatowych i z reguły większy procent uczniów zdawał pomyślnie egzamin maturalny w szkołach państwowych niż w szkołach prywatnych.

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie wśród historyków wychowania dziejami średnich szkół prywatnych w Polsce w okresie międzywojennym. Wynika to po części ze stanu badań tych zagadnień, długo u nas zaniedbywanych, a po części z faktu pojawienia się obecnie wielu szkół prywatnych różnych szczebli. Temat stał się poniekąd „modny”, wymagający między innymi ukazania przeszłości i tradycji szkolnictwa prywatnego w naszym kraju.

Wiktor Rabczuk rozpatrywał średnie szkoły prywatne pod względem administracyjnym i statystycznym⁷. Podkreślał rolę tych szkół w wyręczaniu państwa w kształceniu młodzieży i mobilizowaniu prywatnych i społecznych zasobów materialnych na cele oświatowe. Procent uczniów w szkołach prywatnych (28,9) ogółu uczniów według obliczeń Rabczuka, w roku szkolnym 1936–37, odbiega znacznie od ustaleń Mauersberga.

Niektóre konstatacje Araszkiewicza i Mauersberga uściśliła Joanna Sadowska, badająca skutki wynikające z ustawy jędrzejewiczowskiej na działalność szkół prywatnych⁸. Ustawa ta uczyniła kuratora Okręgu Szkolnego władzą zwierzchnią wobec dyrektorów szkół prywatnych, który szczególnie miał dozorować dotrzymywanie przez szkoły warunków państwowej polityki wychowawczej.

Z badań szkół krakowskich przeprowadzonych przez Zbigniewa Rutę⁹ wynika, że występowała tendencja dominowania średnich szkół prywatnych nad szkołami państwowymi. Szkoły prywatne mogły być lepsze tylko w zakresie poziomu nauczania osiągniętego dzięki zatrudnieniu wybitniejszych, o wyższych kwalifikacjach nauczycieli. Nauczycieli takich było trudno pozyskać, gdyż na ogół w szkołach prywatnych nauczyciele zarabiali mniej niż w państwowych. Szkoły prywatne bowiem oszczędzały na pensjach nauczycielskich i na koniecznych inwestycjach, nie miały zapewnionych stałych dochodów. Ruta podał własne wyliczenia ilości szkół ogólnokształcących i wzajemnych proporcji szkół państwowych i prywatnych. W roku szkolnym 1938/39 były w Polsce 784 gimnazja ogólnokształcące, w tym 474 prywatne.

Nauczycielami szkół średnich jako grupą społeczną, ich sytuacją materialną i prawną zajęły się Stefania Walasek i Bożena Wierzchowska-Konera¹⁰. S. Walasek przedstawiła ciekawą „typologię” środowisk nauczycieli w rozpatrywanym okresie. Te obserwacje o charakterze socjologicznym wyodrębniły nauczycieli według wykształcenia, wieku, zatrudnienia w określonej szkole, płci, wyznania. Ważkim było stwierdzenie autorki, iż w roku szkolnym 1922–23 w średnich szkołach państwowych i prywatnych zatrudnionych było 15 115 nauczycieli, w tym 9617 mężczyzn (63%) i 5498 kobiet (36,4%). W tej grupie nauczycieli tylko 6897 osób (w większości mężczyzn) miało ukończone studia wyższe, a egzamin państwowy na nauczyciela szkoły średniej złożyło tylko 2676 osób, także w większości mężczyzn. W następnych latach te proporcje zmieniały się i wyższe

⁷ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie zachodniej w Polsce*, Warszawa 1992.

⁸ J. Sadowska, *Reforma szkolnictwa prywatnego 1932 roku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3–4, s. 53–79. Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty, Wrocław 1988.

⁹ Z. Ruta, *Prywatne szkoły ogólnokształcące w Krakowie i województwie krakowskim w latach 1932–1939*, Kraków 1990, Wydawnictwo Naukowe WSP, Rec; J. Ryś „Nowa Szkoła” 1991, nr 5, s. 308–309; Rec. S. Majewski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1992, s. 3–4, s. 179–182.

¹⁰ S. Walasek, *Nauczyciele szkół średnich w Polsce w roku 1922/23 jako grupa społeczna* (w:) *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej ...* s. 133–138; B. Wierzchowska-Konera, *Prawna i materialna pozycja nauczycieli szkół średnich w okresie międzywojennym na przykładzie województwa lubelskiego*, (w:) *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej ...*, s. 139–146.

rzetelnym pracownikiem fizycznym, ale sądzę, że kierunek równania powinien iść nie w dół, a w górę.

W związku z tem, chcę zilustrować, jakie ofiary ponosi nauczycielstwo na rzecz kształcenia niezamożnej młodzieży. Pobory nauczycielskie odbiegają od norm ustalonych o najmniej 40%. W Warszawie mamy 14 szkół, które wypłacają pensje w 80 do 100%, 16 szkół mamy, które wypłacają 60–80%, 14 wypłaca 40–60%.

A więc nauczycielstwo godzące się na redukcję swych poborów, składa wielką ofiarę na rzecz kształcenia się niezamożnej młodzieży. Obliczmy tę ofiarę. W szkolnictwie prywatnym w Warszawie kształcą się około 14 tysięcy dzieci. Ponieważ ustalono, że tylko 60% opłaca w całości wpisy, to znaczy, że te pozostałe 40% młodzieży kształcą się kosztem ofiary nauczycielstwa, co wynosi ofiarę 300 zł rocznie w stosunku do 1 ucznia. Jeśli wziąć te cyfry w odniesieniu do samej tylko Warszawy, to otrzymamy imponującą sumę przeszło 4 milionów złotych rocznie. I to jest ofiara nauczycielstwa na kształcenie niezamożnej młodzieży. I znów zapytam się, przecież to jest kongres zrzeszeń społecznych i oświatowych, czy ta ofiara powinna obarczać tylko nauczycieli, czy nie powinna być rozłożona na różne warstwy społeczne? Czy społeczeństwo, skoro istnieje potrzeba kształcenia niezamożnej młodzieży, nie powinno przyjść z pomocą? Wydaje mi się, że ten ciężar powinien być równomiernie rozłożony. Bo ofiara tak wysoka jest nie tylko ofiarą, ale także krzywdą nauczyciela. Nie tylko krzywdą nauczyciela, ale także tragedią dziecka. Czyż bowiem to dziecko w szkole prywatnej może być dobrze wychowane przez nauczyciela, który nie żyje w atmosferze pogody, który jest w stanie depresji psychicznej, przygnieciony troskami materialnymi? Czy w tych warunkach szkoła może być twórczą, może być radością dla dziecka? Czy w tych warunkach może być mowa o przebudowie ustroju szkolnego? Sądzę, że powinniśmy na te dwie rzeczy zwrócić uwagę. Mamy prawo wystąpić do władz z apelem, aby równomiernie rozłożyły sieć szkół państwowych, aby nie było przywilejów dla poszczególnych dzielnic, a więc grup obywateli, mamy prawo wystąpić z apelem do społeczeństwa, aby pomogło w ponoszeniu ciężarów kształcenia niezamożnej młodzieży, aby „przywilej ten nie obarczał wyłącznie nauczycieli”.

W tej wypowiedzi znalazły się podobne stwierdzenia, pytania i postulaty dotyczące sytuacji nauczycieli, jakie widzimy w recenzji Stanisława Cywińskiego zamieszczonej w *Aneksie* i jakie zresztą przewijają się w rozmowach uczestników wydarzeń w książce Łukasiewicza. Taki był bowiem kontekst sytuacji w oświacie polskiej w owym okresie. Zjazd stowarzyszeń społecznych i oświatowych zwołany przez zarząd ZNP pod hasłem obrony oświaty powszechnej, przebiegał w atmosferze mniej lub bardziej otwartej krytyki ustawy sejmowej z 11 marca 1932 r. i związanych z nią reform szkolnych, jak również następstw przez te reformy spowodowanych. Na czele ZNP stali wówczas działacze lewicowi – Jan Kolanko, który na Zjeździe wygłosił referat o warunkach pracy i bytu nauczyciela i Zygmunt Nowicki, który otwierał Zjazd przemówieniem wstępnym. Klimat tych wypowiedzi mógł się bardzo nie podobać ówczesnym władzom państwowym.

Książka Łukasiewicza usytuowana jest niejako programowo w atmosferze dyskusji, które w roku 1935 i 1936 toczyły się w środowiskach nauczycielskich w całym kraju. Przyjrzyjmy się jej teraz bliżej.

Wydanie *Nauczycieli* roku 1936 zawiera motto z cytatem z Józefa Piłsudskiego.

W następnych wydaniach, powojennych, motto to było pomijane. Treść była następująca:

„Stanęliście, nauczyciele, do pracy odrodzenia w odrodzonej ojczyźnie, aby odrodzić dusze, które się w niewoli splugawiły i znikczemniały. Odrodzić dusze ludzkie,

zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym, silniejszym – oto Wasze zadanie! Obok pracy wojskowej, która byt nasz utrwaliła krwią wylaną, jesteście tymi, którzy w odrodzeniu Polski i człowieka macie największe prawo do zasługi...”.

Józef Piłsudski

Dodać tu trzeba, że jest to nieco zmieniony fragment przemówienia Józefa Piłsudskiego, które wygłosił we wrześniu 1923 roku na Zjeździe Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Oto treść tego przemówienia:

„Stanęliście do pracy w odrodzonej Polsce, do pracy odrodzenia serc, odrodzenia dusz, które w niewoli się plugawiły i w niewoli nieraz nikczemniały.

Odradzać dusze ludzkie, zmieniać człowieka, zrobić go lepszym, zrobić go wyższym, zrobić go potężniejszym i silniejszym, to jest wasze zadanie. Obok pracy wojskowej, która byt nasz utrwaliła swą krwią jesteście tymi, którzy w prawdziwym odrodzeniu Polski i odrodzeniu człowieka polskiego mają największe prawo do zasługi. Życie wasze płynęło w tej samej ciężkiej pracy, w jakiej płynęło życie żołnierskie. Życzę wam jedynie mogę, dziękując za przyjęcie, abyście w tej pracy mieli szczęście i powodzenie, aby te dzieci, które przez wasze nauczycielskie ręce przechodzą, o was tak serdecznie wspominały jak chcecie łaskawie o mnie i o pracy mojej wspominać¹³”.

Motto może być uznane za wyraz swojej przekory (a może i ironii) autora książki. Píše on bowiem przy każdej okazji, że nauczyciele są niedoceniani, źle wynagradzani za swą pracę, przez swą biedę usuwani na daleki margines życia społecznego i towarzyskiego, nie mogą wypełniać swych zadań edukacyjnych, bo brakuje im zapалу i autorytetu u otoczenia. Ponadto treść motto, która zdaje się patronować całej książce, jest w pewnej sprzeczności z tym fragmentem *Nauczycieli*, w którym kolega Ładowskiego z pokoju nauczycielskiego – Sadłowski w swej wypowiedzi skierowanej do przedstawicieli kuratorium zaatakował ostro rozpowszechniony w szkołach kult osoby Józefa Piłsudskiego w następujących słowach:

„Jeśli zaś chodzi o ideały, w jakich wychowują się obecne pokolenia, to nie powiem, żeby wystarczała jako pokarm duchowy religijna wprost kontemplacja szczegółów z czyjejs biografii lub odprawianiem bezustannych adoracji. Sam jestem za kształceniem młodzieży na wzorach wielkich ludzi, ale często i to właśnie u nas na prowincji, rzecz tę traktuje się zbyt rygorystycznie, służalczo i wiernopoddanie, często przez wzgląd tylko na własne korzyści¹⁴”.

Powyższy fragment stanowił zakończenie długiego wywodu nauczyciela Sadłowskiego dotyczącego bardzo trudnej sytuacji finansowej wynikłej z obniżenia uposażeń nauczycielom. Sadłowskiego do zabrania głosu sprowokował wręcz naczelnik z kuratorium, który na ogólnej konferencji nauczycieli szkół powszechnych i średnich wytykał zebranym ich zaniedbania i niedociągnięcia w pracy i wzywał do większego, bardziej bezinteresownego oddania się zawodowi i większej ideowości.

W późniejszych koleżeńskich rozmowach Ładowski chwalił Sadłowskiego za odwagę i określił go jako wartościową jednostkę, która dla słusznej idei nie waha się nawet poświęcić swej kariery. Tymczasem nauczycielowi Sadłowskiemu nic się nie stało złego. Obrażony naczelnik z kuratorium nie mógł mu zaszkodzić, gdyż Sadłowski udał się po

¹³ Cytat za Jan Kolanko, Referat w: *W obronie oświaty powszechnej...*

¹⁴ *Nauczyciele*, Warszawa 1969, Czytelnik, s. 262–264, następne cytaty według tego wydania.

pomoc do znajomych z ministerstwie. W rezultacie odważny nauczyciel nie wiadomo czy otrzymał nawet upomnienie na piśmie, natomiast naczelnik podobno został odwołany lub przeniesiony.

Nikt natomiast nie pomógł Ładowskiemu w jego konflikcie z dyrektorem gimnazjum. W wyniku tego konfliktu nauczyciel stracił pracę, co prawda nie od razu, po ustawowym trzymiesięcznym wypowiedzeniu, ale musiał się pożegnać z prywatnym gimnazjum w Lublinie.

Konflikt wybuchł – jak na ironię – w atmosferze przygotowań do święta szkolnego jakim były imieniny Marszałka Piłsudskiego przypadające 19 marca¹⁵. Ładowski przeciążony pracą w swojej klasie ósmej, gdzie nauczał języka polskiego, nie mógł przeprowadzić w klasie szóstej okolicznościowej akcji ankietowania uczniów. Proszony o pomoc kolega, zresztą wychowawca klasy szóstej, stanowczo odmówił przeprowadzenia ankiet w zastępstwie Ładowskiego. Nieprzeprowadzenie ankiet wywołało wściekłość dyrektora i ostre starcie słowne. Po pewnym czasie dyrektor zakomunikował Ładowskiemu, że nie zamierza współpracować z nim w następnym roku.

Tak więc skończyło się na jednym roku szkolnym. W tym czasie autor książki przeprowadził swego głównego bohatera przez wszystkie dole i niedole żywota nauczycielskiego. Zmierzyć się też musiał z jedną z największych udręk szkolnych – nadmiernym obciążeniem godzinowym. Miał łącznie 34 godziny lekcyjne tygodniowo, na co składało się nauczanie języka polskiego we wszystkich klasach, w ósmej propedeutyki filozofii, a w pierwszej i czwartej dodatkowo łaciny. Był także odpowiedzialny za działalność biblioteki szkolnej. Był tedy najbardziej obciążony ze wszystkich nauczycieli w szkole, a zarabiał nieco ponad 200 złotych miesięcznie.

Narracja autora prowadzi przez kolejne rozdziały książki składające się na „jednoroczny epos” nauczyciela Ładowskiego. Znajdujemy w tych rozdziałach urozmaiconą mozaikę wydarzeń i poglądów wypowiedzianych przez różnych ludzi. W sumie jest to prawdziwy, jak można sądzić, wizerunek typowego prowincjonalnego miasta polskiego z połowy lat trzydziestych, typowej prywatnej szkoły średniej, typowych okoliczności i typowych postaci. Można również powiedzieć, że typowe dla tamtych czasów były losy Ładowskiego, który (wraz z kolegą, nauczycielem matematyki) został zmuszony do odejścia ze szkoły, bo zagrażał znowie rodziców uczniów ze starymi pedagogami gimnazjalnymi co do sposobu wychowywania i kształcenia młodzieży. Wszakże nietypowe raczej jest nastawienie wewnętrzne Ładowskiego. Wyjeżdżając z Lublina nie czuje się załamany duchowo i odarty ze swoich ideałów. W stolicy ma zamiar nadal się kształcić, działać i ... marzyć o szkole mądrej i dobrej, ogarniającej całą młodzież¹⁶.

Monotonia życia młodego, samotnego nauczyciela w obcym mieście, to motyw bardzo często powracający w książce i właściwie będący podstawową warstwą bytowania tego nauczyciela¹⁷. „Czas upływał” – czytamy we fragmencie rozdziału XXI – „teraz Ładowskiemu bardzo monotennie, lekcje, obiad spożywany w niezmiennie gorzkim nastroju, nałogowa drzemka, godzinny spacer po głównej ulicy, bezmyślny i upokarzający, którego każdorazowo wyrzekał się na przyszłość, praca nad przygotowaniem się do zajęć następnego dnia, czasami kino za siedemdziesiąt pięć groszy lub pogawędka z Makowieckim w którejś z cichych, sennych kawiarenek. W rozmówkach tych wydrwiwali z coraz większym smakiem

¹⁵ *Nauczyciele*, s. 101, 248–249.

¹⁶ *Nauczyciele*, s. 332.

¹⁷ *Nauczyciele*, s. 237.

i przekonaniem dyrektora, nauczycieli w swojej szkole i jej niesłychaną staroświeckość. Makowiecki gimnazjum nazywał rezerwatem strupieszalości i dulszczyzny”.

Taka monotonia życia spowodowana była mnogością pracy, jaką wieczorami nauczyciel musiał wykonywać, aby przygotować się do zajęć szkolnych, ale przede wszystkim jego izolacją społeczną i towarzyską. Izolacja była rezultatem niskiego statusu społecznego nauczyciela gimnazjum, a szczególnie jego ubóstwem. Aby przerwać tę zabójczą monotonię, Ładowski rzadko (po wypłacie) chodził na lepszy obiad do restauracji lub szukał przygodnych znajomości z kobietami. Na urlop (w czasie ferii zimowych) pojechał tylko raz i to za pożyczone pieniądze.

Kwestia niskich zarobków kładła się ciężkim brzemieniem na życiu nauczycieli. Niedostatek czy wręcz bieda powodowały ograniczenie do minimum potrzeb kulturalnych, a nawet podstawowych potrzeb życiowych. Ładowski był w szczególnie trudnej sytuacji, gdyż wynajmował pokój z bardzo skromnym utrzymaniem u ludzi poleconych (z sankcją przymusu) przez dyrektora szkoły za 135 złotych miesięcznie. Pochłaniało to większość zarobków Ładowskiego. Ciągły brak pieniędzy na ważne potrzeby powodował frustrację, zniechęcenie, nastroje depresyjne. Rozmowy na ten temat, z udziałem Ładowskiego, ciągle się toczyły w zespole nauczycielskim.

„Co to będzie za pokolenie – pytał rozmówca Ładowskiego – „które wychowane zostanie przez nędzarzy, wykołajeńców, ludzi zgorzkniałych i mających pretensję do całego świata, jakimi stają się pomału nauczyciele, zmuszeni do ograniczenia, nawet wyrzekania się najistotniejszych potrzeb kulturalnego człowieka. Do tego zawodu idzie najgorszy element fizyczny i intelektualny, nie ujmując nikomu z panów obecnych, ale będzie szedł jeszcze gorszy. Nie wiem, czy znajdzie się jaki wariat z tych, którzy mają pieniądze na studia, aby zapisywać się na humanistykę!

Pan kolega ma rację – mówił Ładowski – Mam kolegów, którym ojcowie kategorycznie zabronili zapisywania się na wydział humanistyczny... Państwo istnieje już piętnaście lat, a pobory nauczycieli w dalszym ciągu głodowe – a nawet coraz niższe. Nauczyciele swego zakresu pragnień nie rozszerzają, ale stale ograniczają. Nic więc dziwnego, że moment wyrzeczenia, poprzestawania na małym, rezygnacji charakteryzuje ich psychikę. A tymczasem nauczyciel powinien być człowiekiem radosnym, twórczym pełnym śmiałości życiowej i optymizmu¹⁸.

Obecnie nauczyciele nie są, bo nie mogą być z powodu warunków życiowych, wzorami osobowymi dla młodzieży szkolnej – taka była konkluzja wielu rozmów, w których uczestniczył Ładowski.

Dyrektorowi gimnazjum poświęcił autor książki wiele uwagi. Dyrektor był od samego początku nieufnie nastawiony do młodego nowego nauczyciela (większość nauczycieli to ludzie starzy w wieku już przedemerytalnym) i z racji wieku przydzielił mu najwięcej pracy szkolnej i najniższą pensję. Dyrektor Ostaszewski został przedstawiony jako swoisty antywzór osoby kierującej zespołem nauczycielskim. Lubił koterie, które sam tworzył, starał się antagonizować nauczycieli w gimnazjum, dawał wiarę donosom, organizował inwigilację zachowania nauczycieli na lekcjach. Uniżony do granic śmieszności wobec władz, podwładnym usiłował na każdym kroku pokazywać swą władzę, doskonałość i bezbłądność w sprawowaniu funkcji dyrektorskiej oraz „obywatelską” nieskazitelną. Podstępny i obłudny człowiek, gdy się uśmiechał do nauczyciela, zawsze to znaczyło, że coś złego dla niego szykuje. Taka osoba mogłaby uchodzić za maniaką władzy i być przedmiotem nieustannych kpin, gdyby nie zależało od niej tak wiele

¹⁸ *Nauczyciele*, s. 206–208.

w szkole. Toteż dowcipy o dyrektorze opowiadali sobie niektórzy nauczyciele tylko bardzo po cichu, a spierali się z nim otwarcie tylko tacy, którym nie bardzo zależało na pracy w gimnazjum. Przemawiający zawsze pompatycznie i wzniośle, ale z fałszywym wzrokiem, był w rzeczywistości człowiekiem bardzo miernego charakteru i swym postępowaniem wielce przypominającym działania mafijne budził odrazę nawet wśród uczniów¹⁹.

Czy w tym zniechęcającym krajobrazie nie było jakiegos jasnego punktu? Dla Ładowskiego młodzież była jedynym właściwie pozytywnym punktem odniesienia w szkole, poznał ją coraz lepiej, coraz bardziej doceniał. Mówił o tym następujący fragment książki:

„Ładowski był coraz bardziej zbudowany inteligencją, dużą łatwością publicznego przemawiania, trafnością i dojrzałością sądów tej młodzieży. Spojrzał na ten młodzieńczy tłum innymi oczami, stracił swą protekcyjną minę i poczuł się tu niejako równy. Nieoczekiwanie objawił mu się partner, z którym, przyznawał, powinien się liczyć. Zastanawiał się czy w jego dotychczasowym odnoszeniu się do uczniów nie było właśnie za dużo tej niesłusznej nadrzędności. Z pewnym wstydem postanowił to przy okazji sprawdzić i skorygować²⁰.

Autor zakończył swoją książkę optymistycznie. Ładowski otrzymał „coś w rodzaju posady w jednej ze szkół warszawskich. Zaangażowany był na przyczepkę. Proponowano mu tylko parę godzin i niewielką pensję, wystarczającą jednak na minimum egzystencji. Praca ta o tyle była korzystna, że dawała mu dużo wolnego czasu”. Ładowski miał również nadzieję, że ożeni się w przyszłości z Hanką, znajomą z Lublina i absolwentką seminarium nauczycielskiego.

Najważniejsze jednak było to, że mimo tylu przykrych doświadczeń na pierwszej posadzie, nie zwątpił w sens misji nauczycielskiej i nie zraził się do tego zawodu ze względu na jego dokuczliwość. Był humanistą – polonistą, a więc był optymistą. Wierzył w swoją lepszą przyszłość i chciał o nią zмагаć się z życiem. Wierzył w siłę wykształcenia i kultury umysłowej, która pozwala człowiekowi przetrwać najgorsze chwile. Do zdobywania wykształcenia na wyższych studiach zachęcał też swych uczniów – maturzystów, którzy przyszli go pożegnać.

¹⁹ *Nauczyciele*, s. 315, 324.

²⁰ *Nauczyciele*, s. 159.

ANEKS

Stanisław Cywiński, Na warsztacie literatury, Galsworhy, Mauriac, Przesmycki, Kridl, Iwaszkiewicz, Segeń, Łukasiewicz, Wilno 1937²¹.

Powieść o nauczycielach

Miłosierdzia chcę nie ofiary,

Mat. XII, 7

Śród mnóstwa ciekawych i ważnych zagadnień nowego bytu Polski na jednym z pierwszych miejsc należy postawić sprawę szkolnictwa.

Ostatnio o dawnym szkolnictwie w Galicji wyszły trzy głośne książki: *Zmory* Zegadłowicza, *Rubikon* Nowakowskiego i – najlepsza z nich *Niebo w płomieniach* Parandowskiego. Teraz zaczęto się dobierać do spraw związanych ze szkołą dzisiejszą.

Zapewne nie wszystko w niej się źle dzieje, ale niektóre strony jej bytu są tak upokarzające i bolesne, że człowiek orientujący się w tym nie może wprost otrząsnąć się z oszołomienia, iż tak mało się o tym wie, mówi i pisze.

Najgorszą niewątpliwie tu sprawą jest byt nauczycielstwa, mianowicie nauczycielstwa szkół średnich. Jeśli porównamy byt ten z bytem przedwojennym tegoż nauczycielstwa oraz sytuacją społeczną i materialną innych stanów podobnych w dzisiejszej Polsce – to rzecz się uwydatni z krzyzącą wymową.

Otóż pierwsze zestawienie wypadnie wyraźnie na niekorzyść dzisiejszego nauczycielstwa. Na przykład w Rosji przed wojną nauczyciel cieszył się wysokim poważaniem, zajmując w hierarchii społecznej wyższe stanowisko niż urzędnicy, sędziowie, wojsko, duchowieństwo. Toteż na stanowiska nauczycieli szły, jeśli nie najwybitniejsze, to bądź co bądź nieprzeciętne jednostki, zdawano bowiem sobie sprawę, że tu chodzi o formowanie postaw psychicznych młodzieży inteligentnej, to jest tego, co w każdym społeczeństwie jest najważniejsze. A już dyrektor gimnazjum – to był wręcz dygnitarz, równy np. Prezesowi Sądu czy Izby Kontroli, najczęściej w randze generalskiej („diejstwitielnyj statskij sowietnik”).

Ale i zwyczajny nauczyciel już po 12 latach pracy otrzymywał rangę radcy stanu, odpowiadającą niemal naszej piątce, z czym w parze szło wynagrodzenie, które jest przecie symbolem i miernikiem społecznego wartościowania danej pracy. Otóż wynagrodzenie nauczycielstwa szkół średnich w Rosji było znacznie wyższe od uposażenia urzędniczego i wahało się od rb. 150 do 400 i wyżej. Etat tygodniowy wynosił lekcji 12, wychowawstwo, prowadzenie gabinetów, poprawianie zeszytów było osobno opłacane, Dyrektor miał do swej pomocy płatnych wychowawców, jeszcze inspektora, bedelów po 3, 4 na szkołę, sekretarza, skarbnika i pobierał uposażenie ok. 600 rb. oraz bezpłatne mieszkanie, opał, światło, obsługę. Pełna emerytura przysługiwała po 25 latach pracy. Dziś trzeba na nią poprawować lat 31, uposażenie zaś wynosi przeważnie tyle złotych, ile się miało dawniej rubli, bez żadnych dodatków dawniejszych, wreszcie etat wynosi godzin 21, 23, 25. Dyrektor dziś w Polsce zarabia o wiele więcej, np.: dyrektor państwowego gimnazjum w W., obecnie

²¹ Stanisław Cywiński (1887–1941) krytyk literacki, dziennikarz, badacz i wydawca utworów Norwida, Słowackiego i Syrokomli. Od 1910 r. był nauczycielem w prywatnych gimnazjach, od 1922 r. uczył w państwowym gimnazjum im. Zygmunta Augusta w Wilnie i prywatnym Sióstr Nazaretanek. Biogram w: *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury – Słownik bibliograficzny*, tom drugi, Warszawa 1994, s. 70–72.

najmniej na poziom sędziów i to w czasie najbliższym, to za lat dziesięć zabraknie kandydatów na nauczycieli. Wypadnie sięgnąć do bezrobotnych inżynierów, prawników, lekarzy.

(Tu niech mi czytelnicy wybaczą zwierzenie o charakterze poufnym. Od dzieciństwa uważałem pracę nauczyciela za najwyższą, najszlachetniejszą i społecznie najbardziej produkcyjną. Wszystkich też najmilszych memu sercu uczniów stale zachęcałem do pójścia tą drogą. Marzyłem też, odkąd zostałem ojcem, że dziecko moje odziedziczy po mnie mój fach, zamiłowanie, no i ...dużą bibliotekę polonisty. Ale dziś, patrząc z największym przerażeniem na to, co ze stanowiskiem nauczyciela w polskiej szkole zrobiono – acz sam już od sześciu lat nie mam z zawodem nauczyciela szkoły średniej bezpośrednio do czynienia, – nikomu już nie życzę pójścia tą drogą cierniową!).

A teraz zapytam czytelnika: czy czeka jeszcze recenzji z powieści Stanisława Łukasiewicza wydanej świeżo przez firmę Hoesicka pt. „Nauczyciele” (str. 448)? Wszakże wszystko, co napisał powyżej jest właśnie taką recenzją.

Książka Łukasiewicza nie jest to właściwe dzieło sztuki, lecz jak to się dziś mówi reportaż, wymowny dokument, pozwalający nam wejrzeć w żywot nauczyciela.

Jest to rok pracy nauczyciela – polonisty w prywatnej szkole średniej w Lublinie. Charakter powieści nadają książce przeżycia erotyczne bohatera, acz przejaskrawione, mają one swoją wymowę: oto widzimy, że przeciętny nauczyciel gimnazjum patrzy na panny z tzw. towarzystwa jak na owoc zakazany. Za wysokie progi na belfra nogi! Gdzie tam mu się równać z oficerem czy inżynierem! A kto się potem gorszy, że ów biedny belfer obcuje z dziewczętami z tzw. niższej sfery, ten jest zaiste doktrynerem jeśli nie poprostu faryzeuszem. Wszakże wiadomo, że np. pijaństwo najczęściej jest wykwitem nędzy.

Jednak cała erotyka jest, rzecz jasna, na planie drugim. Również praca szkolna z uczniami nie odgrywa w powieści większej roli. Nie skarży się wcale Ładowski – ów bohater – polonista, na uczniów. Owszem, stale o nich mówi z sympatią. Z tej strony przykrości ani zawodu nie doznał nigdy. (Nawiasem dodam, że jeśli na tym tle bywają jakie tarcia, to niemal bez wyjątku z winy rodziców, co swym nietaktownym i niepedagogicznym postępowaniem potrafią rozdmuchać najmniejszą iskierkę antagonizmu pomiędzy nauczycielem a uczniem w wielki pożar!).

Natomiast reszta życia Ładowskiego, tzn. stosunki z kolegami, z dyrektorem, z władzą wyższą, z rodzicami uczniów, wreszcie ze społeczeństwem – to jedna nieustanna męka.

Nie jest i nie może być moim zadaniem szczegółowe informowanie czytelnika o treści tej książki. Zaznaczę tylko, że nie sposób się zgodzić z autorem, gdy przypuszcza, że w szkole państwowej lepiej się dzieje niż w prywatnej. Na całym świecie pospolicie system nauczania, a zwłaszcza wychowania stoi wyżej w szkolnictwie prywatnym. Polska nie jest pod tym względem wyjątkiem. Całkiem nawet przeciwnie. Widocznie autor nie zetknął się jeszcze ze szkołą państwową.

Teraz zaś, aby dać czytelnikowi próbę poglądów i metody pisarskiej Łukasiewicza, przytoczę oto część przemówienia „zbuntowanego” nauczyciela na konferencji zwołanej przez Kuratorium Szkolne:

„Pan Naczelnik wyliczył nam wszystkim obowiązki nauczyciela, wszystkie coraz bardziej obfite wymagania od niego władz szkolnych. Ale pan naczelnik zapomniał o jednym: o obecnym położeniu nauczyciela, o tym, że nauczycielstwo, na którym opiera się cała praca narodowa i społeczna, które kształtuje ducha narodu, za jego wszechstronną pracę i ujawnioną tyle razy ofiarność, zepchnięto na najniższy szczebel pracowników społecznych, że się je krzywdzi moralnie i materialnie.

Zapomniał, a może nie wie, że nauczycielstwo chodzić musi w połatanej odzieży i kryć się ze swą nędzą, że nie może kupić sobie żadnej nowej książki, ani prenumerować gazety, że nie stać go na kulturalne rozrywki!

Ta niezwykła niczem niezasłużona boleść, która spotyka nauczycielstwo, jest równocześnie i szkodą państwa. Nauczycielstwo jest dalekie od zazdrości, ale kiedy się mówi o większej ideowości jego pracy, nie może się powstrzymać od stwierdzenia tego faktu, iż pomiędzy poborami różnych warstw pracowników państwowych jest zbyt wielka różnica. I naprawdę zapytać należy: kto i za co wyrządza nauczycielstwu tak bolesną krzywdę? Nauczycielstwo wytrzymuje cierpliwie próby ogniowe swej niedoli. Ale nauczyciel w obecnych warunkach sponiewierany, zahukany, zepchnięty do najciemniejszego kąta, doprowadzony do nędzy, z duszą przepelnioną goryczą, może śmiać się sam i uczyć śmiać się dzieci? Czy przygnębienie jego nie działa już samo na dzieci ujemnie? Jeśli zaś chodzi o ideały, w jakich wychowują się obecnie pokolenia, to nie powiem, żeby wystarczała jako pokarm duchowy religijna wprost kontemplacja szczegółów z czyjejs biografji lub odprawianie nieustannych adoracyj. Rzecz tę traktuje się zbyt rygorystycznie, służalczo i wiernopoddanieczo, często przez wzgląd tylko na własne korzyści" (str. 332–5).

No, a teraz czytelnik, zaciekawiony dalszemi losami tego krnąbrnego nauczyciela i tak ostro zaatakowanego naczelnika wydziału w Kuratorium, zapewne sięgnie sam po tę książkę. A oto właśnie chodzi.

Date	Description
1900	Jan 1 - 1000
1901	Jan 1 - 1000
1902	Jan 1 - 1000
1903	Jan 1 - 1000
1904	Jan 1 - 1000
1905	Jan 1 - 1000
1906	Jan 1 - 1000
1907	Jan 1 - 1000
1908	Jan 1 - 1000
1909	Jan 1 - 1000
1910	Jan 1 - 1000
1911	Jan 1 - 1000
1912	Jan 1 - 1000
1913	Jan 1 - 1000
1914	Jan 1 - 1000
1915	Jan 1 - 1000
1916	Jan 1 - 1000
1917	Jan 1 - 1000
1918	Jan 1 - 1000
1919	Jan 1 - 1000
1920	Jan 1 - 1000
1921	Jan 1 - 1000
1922	Jan 1 - 1000
1923	Jan 1 - 1000
1924	Jan 1 - 1000
1925	Jan 1 - 1000
1926	Jan 1 - 1000

ELŻBIETA ŚMIECHOWSKA

SYSTEM WYCHOWANIA W POLSKIEJ SZKOLE DRUGIEJ POŁOWY XIX WIEKU; UJĘCIE KRYTYCZNO- -PROJEKTUJĄCE W TWÓRCZOŚCI BELETRYSTYCZNEJ ADOLFA DYGASIŃSKIEGO

Odczytując pisma pedagogiczne Dygasińskiego, wielokrotnie spotkać można w różny sposób, ale zawsze z równą stanowczością, sformułowany sąd, że szkoła winna być drugą instytucją (po rodzinie) zobowiązaną do wspierania i właściwego kształtowania rozwoju dziecka. Twórca *Beldonka* spodziewał się, że będzie to czyniła w sposób profesjonalny. Dlatego krytykował w publicystyce i w utworach beletrystycznych system wychowania w szkole tradycyjnej i propagował nowe, pozytywistyczne ujęcie procesu wychowania.

W nowelach *Numer 607*¹ oraz *Zasady i mięso*² ostrej krytyce poddał funkcjonowanie warszawskiego gimnazjum, w którym rozpoznać można szkołę Wojciecha Górskiego. Bezдушny i ogłupiający uczniów system kształcenia w szkole Dryblaskiego ukazany został z drobiazgową dokładnością, niemal godzina po godzinie, aby unaocznić mechanizm niszczenia indywidualności (uczniowie pozbawieni są imion i nazwisk, zastępuje je numer), aktywności i samodzielności uczniów. Sprzeciw wobec narzuconych rygorów, manifestujący się w nieprzestrzeganiu regulaminu i złośliwych figlach płatanych przez chłopców nauczycielom, rozładowuje chwilowo psychiczne napięcia, ale te formy buntu nie zmieniają istniejącego stanu rzeczy: nudy i jałowości szkolnych lekcji, surowości czy raczej okrucieństwa przełożonych. Funkcja korepetytora również uznana została za szkodliwą:

„Korepetytor jest to najniezwyklejszy na świecie człowiek: męczy się, pracuje ciężko, zużywa zapal młodzieńczy i energię, a biedak nie może mieć nawet tej pociechy,

¹ A. Dygasiński, *Numer 607*, [w:] Tenże, *Nowele i opowiadania*, pod red. B. Horodyskiego, t. 9, Warszawa 1952. Ponieważ w artykule korzystam głównie z tomów *Nowel i opowiadań* wchodzących w skład *Pism wybranych* pod red. B. Horodyskiego, Warszawa 1950–1952, w dalszych przypisach podaję tylko tytuł utworu, tom *Nowel* i ewentualnie stronę. W przypadku kiedy korzystam z innego wydania podaję pełny opis bibliograficzny publikacji.

² *Zasady i mięso*, t. 9.

że coś robi dobrze, ponieważ wszelkie korepetycje podkopują samodzielność dzieci i przyczyniają się do uniedolężnienia ich umysłu. [...] Tylko niedostateczne pojęcie o zadaniach wychowania, tylko nieznajomość gruba ludzkiego umysłu może tolerować tak zwane korepetycje³”.

System wychowania w szkole tradycyjnej, a taką jest szkoła Dryblaskiego, wspierają właśnie korepetytorzy, tacy jak Rychter, nieśmiały, bezradny i zagubiony, modelowy niejako wychowanek zakładu Dryblaskiego.

W noweli *Zasady i mięso* napiętnowany został dyrektor, dla którego uczeń stanowi tylko pozycję w budżecie. Pisarz precyzyjnie buduje sytuację fabularną, demonstrując sposób działania przełożonego, którego celem jest zysk: „Ale pał licho wychowanie – ironizuje narrator – byle tylko przedsiębiorstwo na mózgach młodzieży nie zachwiało się w swych podstawach⁴”.

Oprócz sekwencji scen odsłaniających proceder okradania uczniów przebywających w pensjonacie, Dygasiński posłużył się chwytym fikcyjnej rozmowy „Ja” Dryblaskiego – przedsiębiorcy z „Ja” Dryblaskim – rzetelnym pedagogiem, gdyby takie „Ja” dyrektor posiadał. Z dialogu owych „Ja” wynika, że działalność „Ja” przedsiębiorcy koncentruje się na zwalczaniu konkurencji i zaostrzaniu rygorów szkolnych, natomiast „Ja” pedagoga skupia się na rozwijaniu własnych cnót, ponieważ rozumie, że tylko wychowawca doskonalący swoją osobowość może wychować ludzi sobie podobnych.

„Ja” pedagoga, wyrażające niewątpliwie poglądy Dygasińskiego, ironicznie obnaża i dewaluje zamiary rozmówcy: „wszystko mi się zdaje, że także chcesz szybko zrobić majątek. Tej ostatniej wady nie posiadał żaden z wielkich pedagogów, gdyż wychowując ludzi, ma się zawsze pole tylko do stracenia pieniędzy, nigdy – do zrobienia⁵”. Przypomnieć warto, że pisarz w „okresie krakowskim” prowadził pensjonat dla chłopców. Znał zatem doskonale zawłości organizacyjne w pracy dyrektora, doświadczył walki z konkurencją, borykał się z kłopotami finansowymi. Przypuszczać można, że cytowana wypowiedź wynika bardziej z doświadczeń osobistych pisarza niż ze znajomości życia i działalności „wielkich” pedagogów. Ponadto Dygasiński interesował się prawną stroną działalności dyrektorów. W „Przeglądzie Tygodniowym” (1879, nr 40) wykazuje się znajomością pracy dyrektorów niemieckich szkół prywatnych. Wykorzystując pracę Michała Bréala *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (1872) omawia warunki, jakie musi spełnić kandydat na stanowisko dyrektora oraz jego obowiązki po uzyskaniu nominacji.

Nie omieszkął Dygasiński włożyć w usta „Ja” – pedagoga opinii ośmieszającej nauczycieli stosujących surowy rygor szkolny: „Rygor – stara to piosenka, którą wyśpiewują wszyscy, co sobie z dziećmi poradzić nie mogą i przedstawiają środki zewnętrzne, gdyż własną dobrocią nie są w stanie prowadzić dzieci do dobroci. Szkoła prowadzona przez takich kierowników mało co się różni od menażerii⁶”.

W dziele dorabiania się na „żołądkach” dzieci sekunduje dyrektorowi Dryblaskiemu nauczyciel Hugo Brzdączkiewicz. Dla spotęgowania odrazy ku przedsiębiorczym pedagogom pisarz kończy swój utwór makabrycznym snem profesora Brzdączkiewicza. Po zaspokojeniu swego apetytu na wspaniałej uczcie, spotyka on własne sumienie oznajmujące, że uczta ta była „stypą ludojada⁷” – „ogryzaniem” dzieci. Wizja koresponduje

³ Numer 607, op. cit., s. 188.

⁴ *Zasady i mięso*, op. cit., s. 188.

⁵ Tamże, s. 162.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 188.

z rzeczywistym trybem odżywiania się profesora i stanowi przestrożę dla smakosza uczącego się kosztem źle odżywianych dzieci w szkole Dryblaskiego.

Ironiczne komentarze, zawarte w obu utworach, podkreślają autorską tezę, że system, który wedle dyrektora Dryblaskiego ma „umoralniać, podnosić człowieka”, kształtuje faktycznie zakłamanie, obłudę i cynizm: „Mając lisa pod skórą udawałem niewinnego baranka i z tą obłudą opuściłem kożę⁸”. „Po kątach kozy dawały się widzieć karykaturalne sylwetki panów profesorów, a pod nimi nie tyle dowcipne, ale zionące nienawiścią epitety⁹”. „Pan dyrektor atoli od lat kilku bez powodzenia przemyśliwa nad wynalezieniem środka harmonijnego rozwinięcia mięśni, kości i umysłu. Tymczasem wychowuje albo gnuśnych tłuszciochów, albo przemądrzałych charłaków¹⁰”.

Zważywszy, że fikcyjna szkoła Dryblaskiego miała swój autentyczny odpowiednik, Dygasiński kompromitował zakład wychowawczy mający opinię wzorowego.

Tematowi edukacji szkolnej poświęcił Dygasiński autobiograficzną powieść *W Kielcach*, będącą zbeletryzowanym pamiętnikiem z lat nauki w kieleckiej „wyższej szkole realnej”. W pierwszej części utworu narrator wspomina naukę w kolejnych sześciu klasach, relacje między nauczycielami a uczniami, zachowania zwierzchników szkoły, zamieszcza charakterystyki wychowawców, wplatając często w relację obszerne dygresje i komentarze oraz formułując postulaty dotyczące struktury i celów szkolnictwa:

„Żywimy przekonanie, że szkoły początkowe i średnie powinny być zakładami wychowawczymi, nie naukowymi, i że jakość obcowania pedagogów z młodymi ludźmi, jako też wzajemne stosunki wychowawców mają tu najgłówniejsze znaczenie dla przyszłości obywatelskiej człowieka. Bez zadawania i wysłuchiwania lekcji można przygotować społeczeństwu dobrych i zdolnych ludzi, ale ażeby to nastąpiło, potrzeba najprzód wychować pedagogów takich, których każde zbliżenie się do dziecka jest obfite w dobroczynny wpływ wychowawczy¹¹”.

Pogląd zawarty w przytoczonym cytacie, powtórzony raz jeszcze w zakończeniu utworu, oraz konstrukcja przedstawionych zdarzeń i sytuacji pozwalają sądzić, że pisarz swoje „uwagi o czasach szkolnych” wykorzystuje do propagandy modelu szkoły, której zadaniem naczelnym jest wychowywanie, a cel ten mogą realizować jedynie doskonale i nowocześnie przygotowani pedagodzy.

Wzór doskonałego nauczyciela narrator odnajduje w wykładowcy chemii, Rożewskim, którego przymioty osobiste, wiedza i talent pedagogiczny decydują o porozumieniu między nim a uczniami na zasadzie partnerstwa, wynikającego z akceptacji i respektowania przez uczniów autorytetu obdarzonego szacunkiem i sympatią wychowawcy.

Narrator przyznaje, że „w kieleckiej szkole krzyżowało się mnóstwo przeróżnitych wpływów, jak w ogóle w szkole, i wychowaniec, pozostając jedynie pod naciskiem zewnętrznego rygoru, miał zupełną swobodę urabiać się wewnętrznie w kierunku upodobanym¹²”. Niepokoi go natomiast zjawisko narastania negatywnych zachowań uczniów w kolejnych latach nauki, osiągające apogeum w klasie czwartej: „Sprawozdania statystyczne inspektora zawsze wykazywały w czwartej nie tylko winnych oporu władzy z bronią w ręku, ale także największą ilość „ćmiących fajki”, grywających w karty, piją-

⁸ Numer 607, op. cit., s. 127.

⁹ Tamże, s. 125.

¹⁰ Tamże, s. 118.

¹¹ A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, [w:] Tenże, *Pisma wybrane*, t. XIII, s. 33.

¹² Tamże.

cych <gorzałeczkę>, a nade wszystko <wyciekających ze szkoły na wagusy>¹³. Wyjaśnienie tego stanu rzeczy odnajduje w reżimie szkolnym, którego podstawą była „karność”. Właśnie „młodzież, do której [...] stosowano środki karności w najrozciąglejszym tego słowa znaczeniu, stawiała się najniekarniejszą; najsurowiej i najczęściej karani byli najknaźniejsi”¹⁴.

Dygasiński był zdecydowanym przeciwnikiem nadmiernego i częstego stosowania kar. Już w *Listach o naszym wychowaniu* pisał: „Największymi nikczemnikami są ludzie, którzy wiele kar odnieśli w życiu za swoje złe postępowanie, i prawdziwym cynikiem w zbrodni bywa zwykle słynny kryminalista. Kary za złe, pierwotnie bezwiedne postęпки domagają się ze strony rozumnych i sumiennych pedagogów mocnego zastanowienia przy ich wymierzaniu”¹⁵.

W drugiej części powieści przedstawia pisarz warunki życia na stacji u Łodowskiej oraz metody nauczania korepetytora Wojciecha Stępowicza. W opisie niechlujnej stacji, brudnych uczniów i szczupłych porcji żywieniowych wraca stale obecna u Dygasińskiego kwestia dorabiania się na „żołądkach żaków”. Natomiast metody nauczania korepetytora na stacji potwierdzają tezę o stosowaniu procedur, których doświadczyło się „na własnej skórze”: „Łapy wymierzone przezeń potężną linią dębową, szturchańce w kark, targańce za uszy, włosy i inne energiczne środki edukacyjne wyciskały codziennie z oczu żaków zdroje łez obfitych. Wychowywano go podług takiego właśnie systemu, więc i on w podobny sposób wychowywał pokolenie najmłodsze; bił, a płaczu nie znosił”¹⁶. Gdy narrator tłumaczy zachowanie Stępowicza, przypominają się wcześniejsze sądy Dygasińskiego o utrwalaniu się u dzieci zachowań agresywnych i o skłonności do ich powielania w życiu dojrzałym¹⁷.

Następną część powieści *W Kielcach* otwiera komentarz, w którym narrator podkreśla znaczenie, jakie w rozwoju intelektualnym dziecka mają „zajęcia, upodobania, nałogi, namiętności rodziców, nauczycieli, towarzyszy, rówieśników”¹⁸. Wykład ten ilustrują losy przyjaciół: Janka Łukowskiego i Wojtka Stępowicza. Postać Janka jest zarazem egzemplifikacją tezy o możliwości zniszczenia w dziecku naturalnej aktywności i samodzielności. Chłopiec nie może się niczego nauczyć, gdyż „brakowało mu zaciekania, interesu wewnętrznego”¹⁹. Opartemu na tresurze wychowaniu Janka przeciwstawia Dygasiński wychowanie Wojtka „na łonie natury”. Po dokonaniu obszernego opisu biocenozy puszczy narrator konkluduje:

„Człowiek <na łonie natury> może się rozpróżniaczyć, zdziczeć i nigdy nie będzie mu dobrze w czterech ścianach, ale – mamy śmiałość twierdzić – w twardej szkole bez stopni, odznaczeń, świadectw na piśmie, nigdy nie zostanie tak zwanym <skończonym osłem>. Wychowanie sztuczne, które lekceważy wskazania przyrody, wychowuje często ślepych, głuchych, słabowitych mędrców, oporni na jego wpływy wychowawcy zostają znowu zdrowymi głupcami”²⁰.

¹³ Tamże, s. 26.

¹⁴ Tamże, s. 25.

¹⁵ A. Dygasiński, *Listy o naszym wychowaniu*, „Szkice Społeczne i Literackie”, 1876, nr 3. Cyt. za: Tenże, *Pisma pedagogiczne*, oprac. W. Danek, Wrocław 1954, s. 16.

¹⁶ A. Dygasiński, *W Kielcach...*, op. cit., s. 39.

¹⁷ A. Dygasiński, *Listy o naszym wychowaniu*, „Szkice Społeczne i Literackie”, 1875, nr 37.

¹⁸ A. Dygasiński, *W Kielcach...*, op. cit., s. 56.

¹⁹ Tamże, s. 64.

²⁰ Tamże, s. 69.

Przykład Wojtka potwierdza sugestie narratora o możliwości ukształtowania silnego charakteru w „twardej szkole” puszczańskiej, choć Dygasiński w utworze nie aprobuje w całości koncepcji „człowieka natury”.

W ostatniej części „uwag o czasach szkolnych” wagary Janka Łukowskiego, Wojtka Stępowicza i Leosia Krukowskiego są pretekstem do ujawnienia poglądów nauczycieli w kwestii stosowania kar cielesnych jako środka wychowawczego w szkole. Opinia wygłoszona przez profesora Rożewskiego pokrywa się z poglądem Dygasińskiego zawartym w opowiadaniach: *Jeszcze jeden niezdara*²¹ i *Wojtusiove nieszczęścia*²²: „kary cielesne są podług mnie wręcz szkodliwe dobrze pojmowanej sprawie wychowania już przez to samo, że budzą strach, a ciężko obrażają godność osobistą²³”. Zgadza się z tą opinią inny nauczyciel, Szymoński.

W zakończeniu utworu Dygasiński przytacza rozmyślenia Szymońskiego nad metodami nauczania i wychowania człowieka, a komentarz narratora ogranicza do wskazania przyczyn trudności we wprowadzaniu zasad wychowania przyjętych przez tegoż nauczyciela. Jeszcze raz pojawia się postulat – jak się zdaje – ważny w projektowanym przez Dygasińskiego modelu edukacji: „on, pedagog, ojciec duchowy tych dzieci, nie powinien ich nigdy unikać, owszem, powinien z nimi przestawać, obcować jak najchętniej, gdyż to właśnie ułatwia mu spełnienie zadania przyświecania przykładem zarówno w spełnianiu obowiązków pracy, jak i uczynków dobrych²⁴”. W artykule: *Wychowanie przeszłe i obecne* podobnie akcentował pisarz znaczenie postawy nauczyciela w procesie wychowywania dziecka: „Serdeczny atoli, szczerzy stosunek wychowawców z wychowanymi, obcowanie polegające na takcie z jednej strony, a na szacunku z drugiej, odda wychowaniu przyszłych pokoleń największą usługę²⁵”.

Do opowiadania *Jarmark na święty Onufry* wprowadził Dygasiński grupę uczniów małomiasteczkowej szkoły początkowej w Skalbmierzu. Scena egzaminu obnaża zarówno prymitywizm metod nauczania, abstrakcyjność scholastycznym trybem przyswajanej wiedzy (przedmiotem egzaminu jest zagadnienie: „Co to jest człowiek?²⁶”), jak i głupotę nauczyciela Plastrusińskiego. Przedstawioną w sposób prześmiewczy sytuację narrator wykorzystuje, aby zbudować imaginacyjny portret wychowanka szkoły, „produkt” zabiegów pedagogicznych, jego mentalność, zasób wiedzy, rodzaj wyobraźni o rzeczywistości:

„Człowiek jest to istota, która się rodzi w Skalbmierzu po to, aby do szóstego roku życia pasać gęsi na błoniu miejskim, następnie przez cztery lata chodzić będzie do szkoły, gdzie się ma uczyć całego katechizmu, historii świętej, tabliczki mnożenia i kaligrafii, potem istota tak uzacniona wstępuje do terminu – najlepiej u piekarza lub rzeźnika, a ostatecznie zostaje porządnym obywatelem jak Trykalski. Bogaty rzeźnik był ideałem pedagoga ze Skalbmierza²⁷”.

Tak oto mała ilość przedmiotów, ubóstwo treści, zwłaszcza humanistycznych, ograniczoność umysłowa nauczycieli – mogą prowadzić do ukształtowania ciasnego umysłu i kalekiej duchowości człowieka. Z uwag narratora, dotyczących wykształcenia Walnera

²¹ *Jeszcze jeden niezdara*, t. 2.

²² *Wojtusiove nieszczęścia*, t. 7.

²³ A. Dygasiński, *W Kielcach...*, op. cit., s. 102.

²⁴ Tamże, s. 106.

²⁵ A. Dygasiński, *Wychowanie przeszłe i obecne*, [w:] Ognisko. Książka zbiorowa wydana dla uczczenia 25 – letniej pracy T. T. Jeża, Warszawa 1882. Cyt. za: Tenże, pisma pedagogiczne, op. cit., s. 158.

²⁶ *Jarmark na święty Onufry*, t. 1, s. 58.

²⁷ Tamże.

w noweli *Kult światła*, również wynika, że dobra szkoła winna dawać pierwszeństwo humanistycznym treściom w wychowaniu człowieka, gdyż one rozwijają uczucia, tworzą charakter i kształtują światopogląd²⁸.

W opowiadaniu *Jeszcze jeden niezdara* perypetie ojca, szukającego pomocy dla swego opóźnionego w rozwoju umysłowym syna, stwarzają okazję do poinformowania o tendencjach w pedagogicznej myśli zachodnioeuropejskiej. Kolejni pedagodzy, udzielający ojcu rady, polecają: nauczanie pogładowe, zabawę, pracę w grupie i gimnastykę, wreszcie rygor szkolny. Narrator odrzuca zdecydowanie ostatnią metodę, twierdząc, że ów rygor istnieje po to „ażeby młody człowiek nigdy nie myślał o czym innym, tylko o tym, czego sobie życzą jego pedagogowie”²⁹. Sytuacje szkolne, w których uczestniczy niedorozwinięty Staś, potwierdzają ten osąd. Jednocześnie ujawniają brak właściwej diagnozy stanu dziecka, a od niej należy – zgodnie z poglądami Dygasińskiego – uzależnić nauczanie³⁰. Szkoła, której podstawą wychowawczą jest system kar, kojarzy się narratorowi tego opowiadania z niewolniczym systemem społecznym: „A, że od czasów stawiania piramid egipskich najlepszym sposobem dodawania chęci jest wywoływanie strachu przed mającą nastąpić karą, przeto sztuka nauczania skrzętnie zużytkowała ten środek”³¹.

W *Listach o naszym wychowaniu* Dygasiński analizował psychiczne skutki stosowania kar³². W omawianym opowiadaniu nadmiernie karany Staś miewa koszmarnie sny, w których poddawany jest przemysłnym torturom. Nawet podczas pobytu w domu rodzinnym reaguje lękiem na zjawiska i sytuacje niczym mu nie zagrażające: „Dosyć było, aby ktoś podniósł wyżej głos, a już się wzdrygał cały; obawiał się koni szybko pędzących, uchodził nawet przed indykiem i gąsiorem; wybuchy wesołego śmiechu siostr i braci karmiły go również i przykrość mu sprawiała”³³. Paniczny strach przed szkołą uwidacznia scena powrotu Stasia do niej po wakacjach. Najpierw pojawia się tęsknota za domem, potem wyobrażenie czekających na niego kar podsuwa myśl, aby wyskoczyć z bryczki, wreszcie następuje skok i upadek na bruk. Ciąg wyobrażeń i myśli Stasia, prowadzących do tego czynu, jest wymowną ilustracją komentarza o budzeniu za pomocą kar wstrętu do nauki: „Uczucia strachu wychowują się tak dobrze, jak każde inne; pobudzamy je, aby dodać chęci do nauki, lecz zapominamy, że one także naukowy wstręt budzą”³⁴.

W opowiadaniu *Wojtusiowe nieszczęścia* narrator, po dokonaniu ironicznej oceny wiedzy pedagogicznej rodziców chłopca, przystępuje do przedstawienia szkoły jako instytucji. Wskazuje na prymitywne warunki lokalowe szkół, które mają być „warsztatami mądrości”. Omawia sytuację kierowników odgrywających z jednej strony rolę znawców psychiki dzieci przed ich rodzicami i fachowców w zarządzaniu placówką – z drugiej. Przestrzega ich, że mogą zbankrutować, jak kupcy, gdy zapomną, że „ludzie lepiej płacą za pozory niż za prawdę”³⁵. Uświadamia, w jaki sposób postrzegana jest szkoła w środowisku lokalnym. Następnie atakuje nauczycieli. Nazywa ich rzemieślnikami i szyderczo charakteryzuje ich metody nauczania:

²⁸ *Kult światła*, t. 7, s. 56.

²⁹ *Jeszcze jeden niezdara*, op. cit., s. 232.

³⁰ A. Dygasiński, *Przegląd pedagogiczny*, „Przegląd Tygodniowy”, 1879, nr 25.

³¹ *Jeszcze jeden niezdara*, op. cit., s. 235.

³² A. Dygasiński, *Listy o naszym wychowaniu*, „Szkice Społeczne i Literackie”, 1876, nr 3.

³³ *Jeszcze jeden niezdara*, op. cit., s. 236.

³⁴ Tamże, s. 237.

³⁵ *Wojtusiowe nieszczęścia*, op. cit., s. 22.

„Każdy nauczyciel przypasuje do boku oręż tępy, zwany metodą, a pierś okrywa blachą cierpliwości, po czym zmierza już do celu, o którym częstokroć nie ma najmniejszego wyobrażenia. Wspiera go w takich razach utarta rutyna, polegająca zwykle na zapisywaniu stopni i na mądrym szafowaniu wsadzaniem do kozy. Są to ogólne, a nie każdemu znane sposoby przetwarzania dziecka na człowieka³⁶”.

Jak często u Dygasińskiego, również reżim szkolny zostaje wykpiiony: „Rano trudno mu było porzucić łóżko, coś go ciągnęło do poduszki, poszedł jednak do szkoły, gdyż się nie można spóźniać; wyższe zasady rygoru szkoły opiewają, że wolno nie przyjść wcale, byleby się nie spóźnić. Porządek i metoda muszą mieć zadośćuczynienie. W cóż by się świat bez nich obrócił? Przestałby być światem? Wątpimy!³⁷”.

Zgodność poglądów Dygasińskiego na wychowanie człowieka formułowanych w twórczości pedagogicznej i publicystyce z sądami, jakie zawarł w utworach beletrystycznych, jest oczywista.

Osią konstrukcyjną wszystkich analizowanych tekstów jest przyjęta przez pisarza teza wychowawcza. Jest ona artykułowana wprost w komentarzach narratorskich, mających najczęściej charakter wywodu publicystycznego, nasyconego terminologią psychologiczną i pedagogiczną.

Dygasiński jako teoretyk i znawca zachodnioeuropejskiej myśli pedagogicznej konstruował koncepcję wychowania człowieka metodą dedukcyjną. Zręby jego teorii powstają na fundamencie przyjętego ideału wychowawczego. Jemu właśnie podporządkował zasady wychowania i nauczania. Następnie uściślał pojęcia, cele, środki i sytuacje wychowawcze. Dążył do skonstruowania względnie spójnej koncepcji.

Natomiast w twórczości beletrystycznej pisarz ogranicza się przede wszystkim do krytyki szkoły tradycyjnej i mocno akcentuje konieczność wspomagania samodzielnego rozwoju wychowanka. Zdecydowanie protestuje przeciwko modelowi wychowawczemu szkoły, znanej mu z doświadczenia, który wcielał w życie nauczyciele nieudolni, niewykształceni i nie odczuwający potrzeby własnego doskonalenia się. Niedopuszczalne są – jego zdaniem – schematyzm i werbalizm w nauczaniu oraz surowy rygor szkolny, który najjaskrawiej objawia się w postaci różnych kar fizycznych i udręk psychicznych.

Autor utworów: *W Kielcach, Zasady i mięso, Numer 607* uświadamia, że zadaniem szkoły nie jest tylko przekazywanie uczniom określonego zasobu wiadomości rzeczowych, ale przede wszystkim rozwijanie osobowości ucznia i skłonienie go do akceptacji wartości cennych społecznie i etycznie. Wykonanie tego zadania uznaje pisarz za sprawdzian umiejętności nauczyciela. Nauczyciel ów, bezpośredni wykonawca działań wychowawczych, winien posiadać te walory i reprezentować takie wartości, które pragnie przekazać uczniom. Powinna go zatem cechować: dobroć, skromność, wyrozumiałość, takt, bezinteresowność oraz rozsądek, winien też dysponować szeroką wiedzą przedmiotową, metodyczną i psychologiczną.

Rzeczywistość zobrazowana w nowelach i powieściach Dygasińskiego jest inna. Często nauczyciele nie liczą się z możliwościami psychofizycznymi dziecka, a przecież obowiązkiem każdego z nich jest dokonanie wstępnej diagnozy stopnia rozwoju wychowanka i ustalenie adekwatnego dla niego celu edukacyjnego. Człowieka, zwłaszcza młodego, „nieskażonego” wcześniej „wprowadzonymi” weń wartościami, można nauczyć wszystkiego, co nie jest sprzeczne z nieprzekraczalnymi barierami dyspozycji indywidualnych i praw gatunkowych.

³⁶ Tamże, s. 22–23.

³⁷ Tamże, s. 47.

Pisarz nakłania pedagogów, aby zaangażowali się szczególnie w pracy z młodzieżą ze środowisk zaniedbanych wychowawczo. Ta młodzież wymaga perfekcyjnie przygotowanych środków wychowawczych, jeśli chce się uchronić ją od upadku moralnego i umotywować do nauki.

Utopijna – w gruncie rzeczy – koncepcja wychowania szkolnego stała się dla pisarza ratunkiem przed pesymizmem wynikającym z myślenia materialistycznego. Jego poglądy wychowawcze, zawarte w nowelach i powieściach, były „owocem refleksji nad możliwościami człowieka pragnącego jak najlepiej uregulować ogół stosunków międzyludzkich”³⁸.

W istocie Dygasiński dążył do stworzenia teorii rzeczywistości społecznej godzącej dwa składniki i dwa antynomiczne stanowiska: krytyczno-destruktywne i pozytywno-projektujące. Pisarz negował wartość współczesnego mu systemu szkolnego, aby zdystansować się wobec aktualnej sytuacji edukacyjnej. Przeżycie dystansu wobec rzeczywistości należy do podstawowych założeń strategii utopijnej. Dygasiński przyjmował, że jego zadaniem – jako pisarza i pedagoga – jest myślenie o przyszłości, zawierające pozytywny obraz człowieka, który doskonalił siebie i świat³⁹. Dlatego nie mógł usunąć ze swego myślenia sądów wartościujących. I choć pod wpływem przyjaciół z „Wędrowca” stosował w utworach technikę naturalistyczną, nie zaniechał komentowania i eksponowania moralnych aspektów z zarejestrowanych „obrazów z natury”. Przy tej okazji budował elementy swej wizji wychowania „nowego człowieka”.

³⁸ *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wstęp, wybór i opracowanie W. Voise, Wrocław 1972, s. XLVIII – XLIX.

³⁹ Zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980.

ELŻBIETA ŚMIECHOWSKA

WYCHOWANIE DOMOWE W TWÓRCZOŚCI BELETRYSTYCZNEJ ADOLFA DYGASIŃSKIEGO

Dygasińskiego zawsze interesowała tajemnica natury i związana z nią problematyka wychowania człowieka. Danuta Brzozowska dostrzegła dwojakie rozumienie pojęcia natury przez pisarza: „Pojęcie natury nie jest jednak u Dygasińskiego jednolite, czasem nawet w obrębie jednego utworu mieszają się pierwiastki różnych systemów filozoficznych, niemniej rozróżnić u niego możemy dwie podstawowe koncepcje. Pierwszą – jest pojęcie natury jako wielkiej monistycznej całości, potężnego wspaniałego bytu; łączą się tu stare tony oświeceniowe (część dla mądrych praw natury), spencerowskie (idea stopniowego doskonalenia się świata) oraz panteistyczne. [...] Druga koncepcja natury u Dygasińskiego – jest mniej oryginalna, opiera się mianowicie na uznanej na ogół przez naturalistów walce o byt¹”.

Niepokój pisarza wynikał z przeżycia amoralizmu natury. Borykając się z moralnymi i społecznymi konsekwencjami myśli Darwinowskiej, poszukiwał on uparcie możliwości rozwoju człowieka głównie poprzez jego kontakt z rodziną i szkołą.

Pierwszoosobowy narrator noweli *Demon*, inspirowany rozmową z przedsiębiorczym Niemcem, prowadzi rozważania na temat źródeł aktywności człowieka². Dochodzi do wniosku, że w człowieku tkwi siła prymarna: potrzeba samozachowania. Ta potrzeba pobudza go do kształcenia umysłu. Z „uczucia samozachowania” – dowodzi narrator – wypływają też inne potrzeby i idee. Również w utworze *Za krowę* narrator mówi o „starszej daty przyrodniczym popędzie³”, który rodzi wszelkie idee, np. idee związane ze zbiorowym kultem religijnym. Zatem instynkt samozachowawczy stymuluje rozwój człowieka, a dziedziczenie cnót i wad rozwój ten określa. Rolę dziedziczności eksponuje narrator opowiadania *Głód i miłość*: „Každy człowiek nosi w sobie cudze demony. Dzie-

¹ D. Brzozowska, *Adolf Dygasiński* [w:] *Obraz literatury polskiej XIX i XX wieku. Literatura polska w okresie realizmu i naturalizmu*, t. 4, Warszawa 1971, s. 14.

² A. Dygasiński, *Demon*, [w:] *Tenże, Nowele i opowiadania*, pod red. B. Horodyskiego, t. I, Warszawa 1950. Ponieważ w artykule korzystam głównie z tomów *Nowel i opowiadań*, wchodzących w skład *Pism wybranych* pod red. B. Horodyskiego, Warszawa 1950–1952, w dalszych przypisach podaję zatem tylko tytuł utworu, tom *Nowel* i ewentualnie stronę. W przypadku kiedy korzystam z innego wydania, podaję pełny opis bibliograficzny publikacji.

³ *Za krowę*, t. I, s. 14.

dzictwo cnót lub grzechów drzemie częstokroć w głębinach organizmu. Nad sprawami tego rodzaju nikt nie panuje, tak jak nikt z ludzi nie zarządza prawami życia i śmierci⁴.

Naturalną, niejako biologiczną potrzebę kształcenia, tkwiącą w dziecku, powinno wspierać najpierw wychowanie w rodzinie. Dygasiński doceniał znaczenie wychowania w rodzinie, zwłaszcza w rodzinie chłopskiej; dlatego narrator opowiadania: *Za krowę* nazywa rodzinę chłopską „uniwersytetem życia”⁵. Same warunki życia na wsi: praca w gospodarstwie, opieka nad rodzeństwem – są czynnikami wychowawczymi, bowiem wymagają od dziecka pracowitości, rozwiniętej sfery uczuciowej oraz odpowiedzialności. Wątki rozwijane w późniejszych nowelach dowodzą, że w toku codziennych czynności gospodarskich budzi się u dorosłych i u dzieci przywiązanie do zwierząt domowych (ukochany koń, krowa, prosiaczek⁶). Chłopscy bohaterowie widzą w zwierzętach nie tylko swój dobytek, lecz traktują je jak przyjaciół, towarzyszy doli i niedoli. Opieka nad końmi jest dla młodych parobków nie tylko próbą ich sumienności, ale także ich inteligencji i odwagi.

Ponieważ codzienne czynności rozwijają rozum i uczucia, narrator *Bekwarka* apeluje: „Idźcie i uczcie się w życiu!”⁷.

W opowiadaniu *Gniazdo bocianie*, które wespół z dwoma innymi opowiadaniem: *Gniazdo ludzkie* i *Gniazdo słowicze*, służy udowodnieniu tezy: „Gniazda giną, ziemia zostaje”, przedstawiony jest program wychowania w rodzinie bocianie. Obowiązują w niej niewzruszone zasady wychowawcze, określające powinności zarówno rodziców jak i dzieci: „Ażeby [...] młodzież nauczyła się kochać i szanować rodzinne gniazdo, musiała do niego regularnie na noc powracać, jakkolwiek samodzielna już była”⁸. W czasie nauki latania młode bociany doświadczają cierpliwości i pobłażliwości ze strony rodziców. Podporządkowują się woli opiekunów, gdyż rozumieją, że decyzje starszych służą wspólnemu dobru. Narrator tego opowiadania stwierdza, że rodzice są mniej lub bardziej świadomymi wychowawcami i autorami programu wychowania swych dzieci. Ocenia wysoko „bociani” program wychowawczy i jego realizację:

„Jeśli zważymy, że wszelkie wychowanie odbywa się kosztem czasu oraz znacznych wysiłków ze strony wychowawców, to jednocześnie musimy mieć respekt dla fundatorów bocianiego gniazda i przyznać im właściwe pedagogiczne wykształcenie”⁹.

Dobrze pojętą troskę o wychowanie córek swej siostry przejawia pani Franciszka Wieliszewska w noweli *O ciocię Franję*. Gdy wybiera dla siostrzenic nauczyciela historii, interesuje się w równej mierze jego wiedzą merytoryczną jak i metodyczną¹⁰. Rozumie, że nauczanie tego przedmiotu należy dostosować do poziomu rozwoju dzieci i że istnieją różne sposoby koncentracji historycznych treści. Dlatego stawia nowemu guwernerowi pytanie o metodę nauczania historii:

„Że przeciążanie pamięci dzieci materiałem naukowym nie przynosi korzyści ich umysłowi i sercu, o tym dowiedziałam się już dawno [...], ale oświeć mnie pan, czy do-

⁴ *Głód i miłość*, t. 3, s. 95.

⁵ „W rodzinie tej nie wyprawiano dzieciom gwiazdki i nie przychodziło ojcu ani matce do głowy, aby dzieci wychowywać. Mus życia i przyroda rozpoczynały tu pierwsze predylekcje i od razu dzieci stawały się dojrzałymi nie przechodząc żadnej szkoły elementarnej; wychodziły wprost z uniwersytetu w swoim rodaju”. (*Za krowę*, op. cit., s. 9).

⁶ *Margiela i Margielka*, t. 4.

⁷ *Bekwarka*, t. 7, s. 167.

⁸ *Co się dzieje w gniazdach*, t. 2, s. 13.

⁹ Tamże, s. 13 – 14.

¹⁰ *O ciocię Franję*, t. 5.

brze postępowałam dotychczas, biorąc za punkt wyjścia dzieje ojczyste i nauczając moje dziewczęta historii innych narodów o tyle, o ile ona ma związek z dziejami naszego narodu¹¹”.

W odpowiedzi udzielonej przez Malinowicza zawarł Dygasiński własne preferencje metodyczne w zakresie nauki historii: „Niektórzy nauczyciele postępują w ten sposób – odrzekł Malinowicz – jednakże, moim zdaniem, robi się tu wielką krzywdę celom wychowawczym, ponieważ dzieci nie mogą się przyjrzeć temu, co największe i najpiękniejsze w całych dziejach. Na stopniu elementarnym należy nauczać historii biograficznie; uczniom będącym w wieku dojrzałym trzeba dać systematyczny wykład zarówno dziejów powszechnych jak i ojczystych¹²”.

Taką metodę segmentacji treści podał i uzasadnił pisarz w *Listach o naszym wychowaniu*¹³.

Wielokrotnie w opowiadaniach Dygasiński prezentuje niewłaściwą pragmatykę wychowania w rodzinie. Krytycznie ocenia wychowanie domowe narrator opowiadania *Wojtusiowe nieszczęścia*. Po przedstawieniu nagannych zabiegów wychowawczych stosowanych przez rodziców i guwernerów wobec opóźnionego w rozwoju fizycznym i umysłowym chłopca ironicznie stwierdza: „Rodzina jest to instytucja dostarczająca społeczeństwu kontyngensu dla przemysłu, handlu, literatury, sztuki, administracji, armii itd. Tylko w książkach spotyka się ustępy mówiące o wychowaniu w rodzinie¹⁴”.

Tę myśl powtórzy Dygasiński jeszcze raz w swej ostatniej pracy pedagogicznej *Jak się uczyć i jak uczyć innych?*: „Nieustannie też z domowych ognisk wychodzi zbyt duży kontyngens źle wychowanych dzieci i, znając położenie rzeczy, musimy to w znacznej części przypisać zaniedbaniu macierzyńskich obowiązków¹⁵”.

Pisarz tak konstruuje losy Antosi Hałastrowiczówny w opowiadaniach *Von Molken* i *Majcherka* – von Molkena w opowiadaniach *Na pańskim dworze*¹⁶ i *Von Molken*¹⁷, aby udowodnić, że w strategii odpowiedzialnego wychowania punktem wyjścia jest stosunek rodziców do sprawowanej roli wychowawczej. Zupełną ignorancję w sprawach pedagogicznych przejawiała matka Antosi, Hałastrowiczowa. Ze swej roli wychowawczej całkowicie zrezygnowała matka Majcherka. W wielu utworach Dygasińskiego znajdują się przykłady rodziców, należących do różnych sfer społecznych, którzy nie posiadają żadnej wiedzy o spoczywających na nich zadaniach wychowawczych i którzy nie rozumieją, że wychowanie domowe decyduje o rozwoju dziecka.

Rodzice Mary i Augusta Strumskich, bohaterów powieści *Gorzalka*, przyjmują wygodne dla siebie założenie, że wychowanie dzieci jest procesem odbywającym się samoczynnie¹⁸. Nie poświęcają żadnej uwagi córce i synowi. Edukacja szkolna zasiała wprawkę w dzieciach ziarna szlachetnych idei, ale zarówno Mara jak i August odstępują od nich u progu dojrzałości i kontynuują rodzinne tradycje gorzelnicze. Motywacja czynów Mary i Augusta obciążona jest ponadto przyjętą przez Dygasińskiego tezą o determinującym wpływie cech dziedzicznych na losy człowieka. W przypadku Augusta

¹¹ Tamże, s. 85.

¹² Tamże, s. 85–86.

¹³ A. Dygasiński, *Listy o naszym wychowaniu*, „Szkice Społeczne i Literackie”, 1875, nr 37.

¹⁴ *Wojtusiowe nieszczęścia*, t. 7, s. 22.

¹⁵ A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych?*, Warszawa 1889, [w:] Tenże, *Pisma pedagogiczne*, oprac. W. Danek, Wrocław 1954, s. 99.

¹⁶ *Na pańskim dworze*, t. 3.

¹⁷ *Von Molken*, [w:] Tenże, *Pisma wybrane*, t. XII.

¹⁸ *Gorzalka*, [w:] Tenże, *Pisma wybrane*, t. XV.

ważnym powodem zmiany preferencji życiowych jest miłość do Lucji, interpretowana przez narratora jako uczucie, którego nie można opanować: „Cóż począć, jeżeli człowiek kochać musi”¹⁹. Jednak uwagi narratora o wychowaniu w rodzinie Strumskich skłaniają do stwierdzenia, że najważniejszą przyczyną odejścia od wybranej w młodości drogi służenia bliźnim i zapobiegania patologii jest brak akceptacji tej drogi życiowej ze strony rodziców i dalszej rodziny.

Przykładów obojętności bądź lekceważenia przez rodziców szkolnej edukacji dzieci dostarczają opowiadania *Numer 607*²⁰ i *Bracia Tatary*²¹. Pierwszopersonowy narrator opowiadania *Numer 607*, pensjonariusz zakładu wychowawczego, którym kieruje Dryblaski, ujawnia, że jego ojcu zależy wyłącznie na promocji syna do następnej klasy; oceny uzyskiwane przez niego z poszczególnych przedmiotów nie mają żadnego znaczenia. Tego samego pragnie ojciec braci Tatarów. Narrator *Numeru 607* dopowiada, że podobne oczekiwania znamienne są dla tych rodziców, którzy sami uczyli się słabo. Rodzice ci z lekceważeniem traktują także wychowawców swych dzieci.

Błażej Nogietkiewicz, szlachcic z opowiadania *Jazda ze Ziurdanką*, któremu z trudnością udaje się zredagować list do siostry, gdyż ukończył z wynikami miernymi tylko trzy klasy Szkoły Wyższej Realnej, pozwala sobie na drwiny z guwernantki Francuzki: „Nikt się nie smucił z odjazdu guwernantki, bo jej nikt tu nie kochał; państwo z niej zwykle żartowali, często bardzo uszczypliwie, i nazywali ją Żurdanką”²².

Scena rozmowy matki z ojcem o pracy guwernantki, odgrywana przez dzieci w *Asie*, ujawnia, że dzieci były świadkami rozmów deprecjonujących pracę nauczycieli²³.

Drażliwy problem stosunku rodziców do nauczycieli poruszył Dygasiński w „Przeglądzie Tygodniowym”, w prowadzonej przez siebie rubryce „Przegląd Pedagogiczny”. Opisał tam podobną sytuację i jej konsekwencje: „Oto wobec dzieci rodzice rozprawiają o ułomnościach oraz o śmiesznościach nauczycieli, a czynią to z taką lekkomyślną otwartością, tak, że dziecko nie tylko samo uważa nauczyciela za człowieka małej albo żadnej wartości, ale nadto udziela swych opinii kolegom”²⁴.

Równocześnie Dygasiński często formułował negatywną opinię o pracy nauczycieli domowych. Przekonanie pisarza o tym, że zaburzony rozwój sfery intelektualnej i wolicjonalnej u dzieci wynika z faktycznego pozbawienia ich opieki rodziców i oddania pod kuratelę nianie i bon, które niewłaściwie wykonują pracę pedagogiczną – wyrażone wielokrotnie w artykułach bywa prezentowane również w opowiadaniach, np. w *Wojtusowym nieszczęściu*, *Jeszcze jednym niezdarze*²⁵, *Von Molkenie*.

Narrator *Wojtusowych nieszczęść* wprowadza bohatera w pozornie komiczne sytuacje rodzinne, a potem szkolne, aby napiętnować tradycyjne wychowanie w domu szlacheckim, które hamowało jego rozwój psychiczny. Zdarzenia fabularne utwierdzają w przekonaniu, że dyscyplinujący system wychowania szkolnego nie jest w stanie naprawić błędów domowej edukacji, lecz powoduje zupełne zagubienie się dziecka w świecie go otaczającym. Konstrukcja tego opowiadania oparta jest na dramatycznej

¹⁹ Tamże, s. 148.

²⁰ Numer 607, t. 9.

²¹ *Bracia Tatary*, t. 6.

²² *Jazda ze Ziurdanką*, t. 5, s. 53.

²³ A. Dygasiński, *As*, Warszawa 1960.

²⁴ A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, op. cit., s. 141.

²⁵ *Jeszcze jeden niezdarca*, t. 2.

konfrontacji psychiki Wojtusia najpierw z wymaganiami rodziców, a potem z szablonowymi wymaganiami szkoły.

Problem indywidualnego traktowania wychowanków, czyli dostosowania wymagań rodziców i nauczycieli do możliwości fizycznych i psychicznych dzieci, podjęty został przez pisarza w opowiadaniu *Jeszcze jeden niezdara*. Fabuła tego utworu ilustruje skutki psychiczne, jakie powoduje ignorowanie podstawowej zasady, że „z wychowywanej jednostki w drodze edukacji nie wszystko zrobić można, co się zrobić pragnie”²⁶. Wygórowane oczekiwania rodziców prowadzą do urazów psychicznych, a w rezultacie do niedorozwiniętej psychiki dziecka. Z kolei rygor szkolny, który miał być najlepszym środkiem wychowawczym, ukształtował człowieka złośliwego i okrutnego. Danek określa tę nowelę jako „ciekawe studium z pogranicza zagadnień psychologii i psychopatologii”²⁷. W opowiadaniach *Wojtusiove nieszczęścia* i *Jeszcze jeden niezdara* narrator posługuje się terminologią zaczerpniętą z opublikowanej w tym czasie przez Dygasińskiego *Psychologii wychowawczej*²⁸.

Nauczyciel Miszel w *Von Molkenie*, edukując hrabiowskie dziecko, nie potrafi przełamać rutyny i błędnych nawyków pedagogicznych. Brak kompetencji wychowawczych starego guwernera podkreśla narrator: „miał on przeto zapasy różnych wychowawczych sztuczek, którymi się tak posługiwał jak niańki względem rozkapryszonych malców”²⁹. Dlatego gdy wypowiada opinię o swoim wychowanku: „Zizi ma czysto pańską naturę, co to nigdy nie obrodzi jabłkami mądrości”³⁰, zawierającą przeświadczenie o determinizmie biologicznym, budzi się uzasadniona wątpliwość wobec tej oceny. W istocie pan Miszel przyznaje się niejako do własnej porażki pedagogicznej, która wynika z nieznajomości naukowych podstaw procesu wychowania i braku dostosowania oddziaływań wychowawczych do indywidualności młodego hrabiego, rozpieszczonego przez matkę. Sceny ukazujące bezsens i szkodliwość wychowania Zygmunta przez Miszla podsumowuje narrator uogólniającym stwierdzeniem: „Te klasy, do których należy przyszłość danego narodu mają edukację dobrą – czynniki ludzkie z pola schodzące same dopomagają ziszczeniu się praw dziejowych za pomocą złego wychowania dzieci”³¹.

Pisarz konstruuje *Von Molkena* w taki sposób, aby czytelnik mógł śledzić równoległe losy dwóch młodzieńców: hrabiego i sieroty, wyraźnie sugeruje, że wychowawcy młodzieży pochodzącej z „trudnych środowisk”, a do takich zalicza środowisko szlacheckie, winni być nie rzemieślnikami, lecz artystami sztuki pedagogicznej. Taką, zdaje się, jest dydaktyczna teza cyklu: *Na pańskim dworze, Von Molken, Głód i miłość*.

Losy Błażka, bohatera noweli *Kult światła*, wyraźnie uzasadniają znane z pism pedagogicznych Dygasińskiego twierdzenie, że niewłaściwe relacje między nauczycielem a dzieckiem oraz izolacja środowiskowa rodziny prowadzą do zaburzeń procesu społecznego dziecka³². Nauczyciel nieświadomie przytłacza ucznia swoją osobowością, nie respektuje jego indywidualności, nie rozmawia z nim, lecz upomina, strofuje, nakazuje, wytyka błędy, wywołując swoim zachowaniem stany negatywnego napięcia w psychice

²⁶ A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, op. cit., s. 57.

²⁷ W. Danek, *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego*, Wrocław 1954, s. 65.

²⁸ A. Dygasiński, *Psychologia wychowawcza. Obraz psychicznych zjawisk w organizmie ludzkim. Wykłady przeznaczone dla informacji wychowawców*, Warszawa 1885.

²⁹ *Von Molken*, op. cit., s. 7.

³⁰ Tamże, s. 6.

³¹ *Głód i miłość*, op. cit., s. 65.

³² *Kult światła*, t. 7.

Błażka: „Masz lat piętnaście – mówił zgoryczony Walner – a nic nie umiesz; siedzisz nad książką jak nieszczęśliwy niewolnik, nie czujesz, jaką rozkoszą jest nauka, nie zastanawiasz się, nie myślisz nad tym, czego się uczysz. Jesteś bezmyślną istotą!”³³.

Narrator z pozycji znawcy zagadnień pedagogicznych i psychologicznych, posługując się ówczesną terminologią psychologiczną, analizuje błędy wychowawcze Wilhelma Walnera, wykształconego pedagoga, który uratował Błażka od śmierci i podjął się obowiązków jego opiekuna: „Profesor gderał, czasem za dużo moralizował, wymagał niejednokrotnie rzeczy przechodzących uzdolnienie inteligencji chłopca, u którego też występowały niekorzystne dla dobrego rozwoju zmiany psychiczne. W Błażku urabiał Walner i wychowywał dość bezwzględnie siebie, więc nic dziwnego, iż czym był mistrz wśród ludzi dojrzałych, tym samym stawał się uczeń wśród dzieci. [...] Starał się ukształtować chłopca na swój wzór, nie dostrzegał jego potrzeb, nie dostosowywał wymagań do jego możliwości. W rezultacie wychował pracowitego i wymagającego od siebie młodzieńca, ale łękiego, uległego i izolowanego w grupie szkolnej [...], chłopiec odznaczał się psim posłuszeństwem, bierną uległością w spełnianiu wszelkich rozkazów”³⁴.

Znając zawartość tłumaczonej przez Dygasińskiego pracy Dittesa *Ogólne zasady pedagogiki*, nietrudno stwierdzić, że przyjęty przez Wilhelma sposób wychowania i nauczania domowego przeczył eksponowanej przez wiedeńskiego pedagoga zasadzie dydaktycznej: „Nieodwołalne prawo dydaktyki napomina, ażeby naukę dzieci ograniczać na tyle, iżby uczeń zawsze zachowywał swobodną siłę i polot duchowy. [...] Kto się za dużo uczy, ten z konieczności za mało myśli”³⁵.

Podobnym wychowawcą jak Wilhelm, choć znacznie mniej wykształconym, jest tytułowy bohater opowiadania *Von Molken*. On również bezwiednie usiłuje kształtować Antosię na własne podobieństwo i jest zaskoczony rezultatem: „z ust jej słyszał wygłaszane myśli, które miały dźwięk jego własnych przekonań, jemu one bowiem nieraz wły się po głowie; spostrzegł też u Antosi odczucie rozmaitych uczuć, które sam żywił i nosił w duszy”³⁶.

Postacie Błażka i Antosi są literackimi egzemplifikacjami ogromnej siły wychowawczego wpływu. Pośrednio też potwierdzają pogląd o znaczeniu bezpośredniego oddziaływania kultury wychowawcy oraz jego taktu pedagogicznego, o których mówił Dygasiński w *Pierwszym nauczaniu w domu i w szkole*³⁷.

Problem genezy moralnych i religijnych zachowań i postaw człowieka wielokrotnie powraca na kartach utworów literackich Dygasińskiego. Należy wszakże pamiętać, że rozważania pisarza nad zagadnieniami moralnymi i kwestią duszy ludzkiej zajmują znaczną część jego spuścizny pedagogicznej. Już w opowiadaniu *Jarmark na święty Onufry*, włączonym do pierwszej serii *Noweł*, wprowadza Dygasiński postać Szymka, dopuszczającego się kradzieży³⁸. Narrator relacjonuje jego przeżycia wewnętrzne przed i po dokonaniu kradzieży, aby w komentarzu wyjaśnić prawidłowości działania sumienia. Czytelnik dowiadyuje się więc, że sumienie może wtedy wskazywać zachowania właściwe, gdy dobro było wcześniej przeżywane przez jednostkę jako wartość, a zło jako coś

³³ Tamże, s. 74.

³⁴ Tamże, s. 70.

³⁵ W. Dittes, *Ogólne zasady pedagogiki dotyczące wykształcenia umysłu, uczuć, moralności i religijności*, Warszawa 1883, s. 42.

³⁶ Von Molken, op. cit., s. 122.

³⁷ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole*, Warszawa 1882.

³⁸ *Jarmark na święty Onufry*, t. 1.

pozbawionego wartości. Tylko wtedy bowiem mogą wystąpić „wyrzuty sumienia”. „Jeżeli wyrzuty sumienia są słabe, złodziej nigdy nie zreformuje się wewnętrznie i umiera jako złodziej”³⁹ – twierdzi stanowczo narrator.

Wyrzuty sumienia czy też jego „niepokój” odczuwa Paweł Glinowski, bohater powieści *Przygody młodzieńca, czyli Robinson polski*, gdy próbuje zatrzymać znalezione złote zegarki⁴⁰. Decyduje się je zwrócić bez „znaleźnego” wówczas, gdy przypomina sobie uwagi nieżyjącego ojca. Nauki rodziców stały się dlań drogowskazem moralnym. W *Zającu* jest kilka scen przedstawiających stan człowieka niepokojonego wyrzutami sumienia⁴¹. Kuba Malwa zawsze wybiera to, co jest moralnie wartościowe. Nie może postąpić inaczej niż nakazuje mu sumienie, bowiem uciążliwie odczuwa jego wyrzuty. Rozmyślania Malwy nad istotą funkcjonowania własnego sumienia prowadzą do wniosku, że człowiek posiada „wrodzone poczucie etyczne” i wolną wolę oraz możliwość wyboru między różnymi możliwościami.

Z przedstawionej analizy wynika, że nauczyciele domowi sprostają rozwojowi wychowanka, gdy uwzględnią wszystkie determinanty i warunki tego rozwoju, czyli dziedziczenie zdolności i talentów, okoliczności wychowania w środowisku rodzinnym i lokalnym, możliwości psychofizyczne organizmu i wpływ innych nauczycieli. W praktyce pedagogicznej, zobrażowanej w nowelach i powieściach, nie uwzględnia się wielu z tych czynników. Często zapomina się o sile oddziaływań rodziny i przerzuca odpowiedzialność za niepowodzenia wychowawcze na tzw. dziedziczenie cnót i wad. Obluda moralna rodziców i innych osób z otoczenia lub brak uznania dla wartości ogólnoludzkich są najczęstszymi przyczynami porzucenia przez młodego człowieka szlachetnych idei. Także niechęć do nauki i brak zainteresowań poznawczych u dzieci mają podobną przyczynę. Najczęściej rodzice tych dzieci nie cenią wartości wszechstronnego wykształcenia i sami nie mają ukształtowanych potrzeb poznawczych. Uświadamia pisarz rodzinom, że powinni być dla dzieci wzorami pracowitości, cierpliwości, wyrozumiałości, troskliwości i serdeczności. Rodzice posiadający te cechy mogą stawiać wymagania swym dzieciom bez obawy, że się do nich nie dostosują.

Z nowel i powieści Dygasińskiego wypływa przeświadczenie, że edukacja człowieka jest możliwa i konieczna; stanowi przejaw praw życia lub wręcz bytu samego. Proces edukacji polega na akumulacji i selekcji doświadczeń pokoleń oraz przekazywaniu ich i utrwalaniu w następnych generacjach. Konsekwencją tego procesu jest kształtowanie osobników „lepszyc”, „bardziej rozwiniętych”, „lepiej przystosowanych”, a tym samym doskonalenie całego świata ludzkiego. Tak jak – „sztuka staje się – dla Schopenhauera – ostatnim i jedynym schronieniem przed męką istnienia”⁴², tak dla Dygasińskiego sztuka wychowania człowieka jest najważniejszym czynnikiem ograniczającym „konieczności przyrody”.

³⁹ Tamże, s. 38.

⁴⁰ A. Dygasiński, *Przygody młodzieńca, czyli Robinson polski*, Warszawa 1949.

⁴¹ *Zajac* [w:] *Pisma wybrane*, t. III.

⁴² J. Z. Jakubowski, *Zapomniane ogniwko. Studium o Adolffie Dygasińskim*, Warszawa 1978, s. 151.

KAMILA SZYMAŃSKA

POPISY UCZNIÓW WSCHOWSKIEJ SZKOŁY KATOLICKIEJ Z LAT 1787 I 1789

Szczupłość zachowanych źródeł nie pozwoliła dotąd na pełne opracowanie dziejów szkoły katolickiej we Wschowej. Artykuł J. Sobczaka¹ opisujący losy szkoły w dobie Komisji Edukacji Narodowej, jak sam autor zaznacza, nie wyczerpuje tematyki w pełni. Przeprowadzone przez badacza kwerendy źródłowe nie zadowalają i pewne kwestie dotyczące wschowskiej placówki są nadal otwarte, bądź wiedza o nich pozostaje fragmentaryczna. W tej sytuacji, nieznane Sobczakowi i innym badaczom materiały źródłowe do dziejów wschowskiej szkoły katolickiej, zasługują na omówienie. Są nimi programy popisów uczniowskich z lat 1787 i 1789². Zachowało się łącznie osiem broszur, w których zaprezentowano zakres materiału, jaki uczniowie zobowiązani byli opanować i z którego byli egzaminowani³. Jakkolwiek druki te są samoistne typograficznie i wyposażone w odrębne karty tytułowe składają się na dwa komplety. Zestaw druków z 1787 r. jest zdekompletowany i dotyczy tylko egzaminu z matematyki i fizyki. Sześć broszur z 1789 r. obejmuje wszystkie przedmioty wykładane we wschowskiej szkole. Materiały te wyszły spod pras leszczyńskiego typografa Samuela Bogumiła I Pressera⁴. Wschowa w tym czasie nie dysponowała własną drukarnią. Działający w tym mieście od 1779 r. Jan Bogumił Hebold zakończył działalność w 1783 r. Głównym ośrodkiem drukarskim w południowo-zachodniej Wielkopolsce w XVIII w. było Leszno, stąd – szczególnie w drugiej połowie stulecia – środowiska katolickie oddawały do druku swe dzieła Presserowi. Wydaje się zatem prawdopodobne, że leszczyński typograf wytłoczył nie tylko

¹ J. Sobczak, *Szkolnictwo wschowskie w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, „Rocznik Leszczyński”, t.6, 1982.

² Zachowane egzemplarze przechowywane są w Bibliotece Raczyńskich w Poznaniu (dwa programy z 1787 r. sygn. VI Ha 13/1. i VI Ha13/2) oraz w Bibliotece Kapitulnej w Przemyślu (sześć programów z 1789 r. sygn. 1288a, 1288b, 1288c, 1288d, 1288e, 1288f). Dotarcie do wydawnictw z 1789 r. oraz możliwość ich zmikrofilmowania zawdzięczam pomocy prof. dr. hab. Józefa Szczepańca i prof. dr. hab. Edwarda Pietraszka, za co jestem im wdzięczna.

³ K. Estreicher nie notuje ich w swej Bibliografii polskiej; J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s.127–129; R. Wołoszyński, *Popisy uczniów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej jako wyraz przyswajania nowych treści naukowych*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. I. Stasiwicz-Jasiukowej, Wrocław 1973 również nie uwzględniają programów wschowskich.

⁴ *Drukarze dawnej Polski od XV do XVIII wieku*, t. 3, cz. 1. Wielkopolska, red. A. Kawecka-Gryczowa, K. Korotajowa, J. Sójka, Wrocław 1977, s. 200–202.

znane dziś programy popisów, ale i druki z lat wcześniejszych i następnych, zważywszy, że po pożarze Leszna w 1790 r. Samuel Bogumił przeniósł się do Wschowy. Popisy wydrukowano w formacie *in quarto* i liczyły, w zależności od zawartego materiału, od jednej do czterech składek. Na kartach tytułowych zamieszczano dokładne dane, jakiego lub jakiej grupy przedmiotów egzamin dotyczył oraz pod czym kierunkiem uczniowie byli przygotowywani.

Publikacje te, jakkolwiek nie dają kompleksowej wiedzy o programie nauczania w katolickiej szkole wschowskiej, stanowią podstawę do uściślenia i uzupełnienia dotychczasowych ustaleń badaczy szkolnictwa w dobie Komisji Edukacji Narodowej.

Leżąca na granicy Wielkopolski i Śląska Wschowa należy do miast królewskich o średniowiecznym rodowodzie. Zasiedlona w poważnej mierze, a z czasem zdominowana przez ludność niemiecką, stała się ważnym ośrodkiem protestanckim. O jego randze zaważyli przede wszystkim działający tu wybitni duchowni luterkańscy: Valerius Herberger i Samuel Fryderyk Lauterbach⁵ oraz stojące na wysokim poziomie szkolnictwo protestanckie. Twórcza atmosfera, bogactwo życia umysłowego, literackiego i religijnego, wreszcie narodowościowa różnorodność jego mieszkańców złożyły się na specyficzny wizerunek miasta pogranicza⁶. Pomyślny rozwój kultury warunkowany był także prosperą gospodarki. Dane pochodzące ze spisów władz pruskich rysują obraz Wschowy schyłku XVIII w. jako prężnego ośrodka, w którym ludność utrzymywała się z wysoko wyspecjalizowanego rzemiosła i handlu. Samych tylko tkalni sukna i płótna działało 260. Liczba mieszkańców w drugiej połowie XVIII w. oscylowała wokół 5000 osób, co stawiało Wschowę na czwartym miejscu w Wielkopolsce po Poznaniu, Rawiczu i Lesznie. Zdecydowaną większość jej mieszkańców stanowili luteranie⁷.

Jest naturalne, że w takim środowisku założenie szkoły katolickiej wymagało intensywnych zabiegów i bez wątpienia poparcia okolicznej szlachty. Podejmowane próby zakładania placówek zakonnych w protestanckich miastach przybierały formy trudne do zaakceptowania przez ewangelicką większość ich mieszkańców i traktowane były jako „zamach” na wolność wyznania i próba nawracania na katolicyzm. Na ziemiach północnych i zachodnich sieć miejska była gęsta, a samorządy miejskie, głównie w ośrodkach protestanckich, dysponowały rzeczywistą władzą. Nierzadko utrzymywały szkoły nauczające na poziomie średnim i drukarnie, sprzyjające rozwojowi amatorskiej twórczości literackiej. Takimi centrami kultury, promieniącymi nie tylko w lokalnym środowisku były m.in. Gdańsk, Toruń i Elbląg, ale i w mniejszym zasięgu Leszno, Wschowa, Rawicz, Bojanowo⁸. Szkoła zakonna nie była rzeczywistym zagrożeniem dla istniejących

⁵ O wymienionych postaciach traktuje liczna literatura niemieckojęzyczna. Piśmiennictwo polskie jest skromne, m.in.: J. Szeruda, Herberger Walery, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 9, Wrocław 1960–61, s. 433; J. Serczyk, Lauterbach Samuel Fryderyk, [w:] tamże, t. 16, Wrocław 1971, s. 585–586; P. Fijałkowski, *Wątki polskie w działalności duszpasterskiej i twórczości literackiej Walerego Herbergera*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, XLIII: 1999, s. 55–72.

⁶ S. Sterna-Wachowiak, *Esaj na wspomnienie Kresów zachodnich* [w:] *Opowieść o cynowym raju i kilka innych opowieści z XX wieku (eseje i szkice)*, Poznań 1993; Tenże, „Dziennik Sprzedawcy Oplat-ków” Wschowa (Fraustadt), Campo Santo 1602–1627, „Akcent”, 1990, zesz. 1–2, s. 31–48.

⁷ W l. 1780–1783 – 5580 mieszkańców, 1789 – 4789 mieszkańców, w 1793 – 4579 osób. Dane pochodzą z: G. Rolbiecki, *Prawo przemysłowe miasta Wschowy w XVIII w.*, Poznań 1951; E. Klinkowski, Fraustadt im Jahre 1793, „Quellen und Forschungen zur Heimat des Fraustädter Ländchens”, Fraustadt 1938; J. Sobczak, Działalność Komisji Dobrego Porządku we Wschowie, „Rocznik Leszczyński” t. 7, 1985.

⁸ Z. Libera, *Rola ośrodków prowincjonalnych w kulturze polskiego Oświecenia*, [w:] *Rozważania o wieku tolerancji, rozumu i gustu. Szkice o XVIII wieku*, Warszawa 1994; J. Szczepaniec, *Rola drukarstwa w życiu literackim polskiego Oświecenia. Zarys wybranych problemów*, [w:] *Problemy literatury polskiej okresu Oświecenia*, Praca zbiorowa pod red. Z. Golińskiego, Wrocław 1973.

już placówek edukacyjnych. Jej powstanie powitać musiała z satysfakcją okoliczna szlachta katolicka.

Pierwsze sygnały zainteresowania nauką Lutra dotarły do Wschowy już w 1523 r., zaś w 1567 r. nastąpiło zajęcie kościoła przez innowierców⁹. Mimo rychłego zwrotu świątyni i usilnych starań władz kościelnych społeczność katolicka aż do XIX w. była w mieście w mniejszości. W 1559 r. opuścili Wschowę bernardyni. Wizytacja w roku 1663 wykazała, że katolików we Wschowie było tylko siedemdziesięciu. Katolicka mniejszość w mieście wspierana była przez ludność chłopską z pobliskich wsi i polską szlachtę. Dopiero w XVIII w. nastąpiło zintensyfikowanie wysiłków mających na celu restytucję katolicyzmu w mieście, które przyniosły oczekiwane przez hierarchię kościelną rezultaty. W 1720 r. proboszcz wschowski, Karol Łódzia Poniński sprowadził do miasta jezuitów. Osadził ich w budynku przylegającym do kościoła farnego, do którego prawa rościli luteranie. Potajemne osiedlenie misji jezuickiej wywołało zamieszki. Sprawa znalazła epilog w sądzie, który potwierdził prawa jezuitów do budynku, protestantów wschowskich zaś zobowiązał do przeprowadzenia w nim remontu. W ten sposób od 1724 r. w protestanckim mieście zaczęła funkcjonować katolicka placówka, którą wyposażono także w szkołę, w której nauki pobierać miała okoliczna młodzież szlachecka¹⁰.

Zasadniczą rolę w tworzeniu sieci szkół średnich w Rzeczypospolitej w drugiej połowie XVIII w. odegrała Komisja Edukacji Narodowej¹¹. Istniejące w chwili jej powstania szkoły prezentowały różnoraki poziom nauczania i różne stopnie organizacji. Szkolnictwo średnie zdominowane było przez kolegia jezuitów, pijarów oraz bazylianów. Większość szkół zakonnych, z wyjątkiem pijarskich, dominikańskich i cysterskich, nie respektowała przepisów Komisji lub wręcz działała na jej szkodę. Wśród konserwatywnej szlachty właśnie te instytucje cieszyły się powodzeniem i zaufaniem, tam chętnie posyłano dzieci na naukę. Nierzadkie były też przypadki organizowania szkół przez zakony nie przystosowane do zadań edukacyjnych¹². W wyniku prac Komisji nad zreformowaniem istniejącej sieci szkół utworzono sześć departamentów szkolnych. Wschowa znalazła się w obrębie departamentu wielkopolskiego, który powierzono pieczy Augusta Sułkowskiego, znanego z zaangażowania w reformę edukacji¹³. Ostatecznie utworzono 10 wydziałów. Wielkopolski obejmował obszar od Międzyrzecza po Piotrków i od Torunia po Wieluń i liczył 11 szkół: jedną akademicką wydziałową w Pozna-

⁹ J. Dworzaczka, *Wprowadzenie reformacji do miast królewskich Wielkopolski*, [w:] *Reformacja i kontrreformacja w Wielkopolsce*, Poznań 1995, s. 75–76, 86–87; P. Engelmann, *Bilder aus der Kirchengeschichte Fraustadts. Festschrift zum 350jähr. Jubiläum der evangelischen Fraustädter Gemeinde und zur 300jähr. Gedenkfeier des „Kripplein Christi“*, Fraustadt 1905; H. Moritz, *Reformation und Gegenreformation in Fraustadt [I Teil]*, „Aus dem Posener Lande”, III: 1908, s. 221–223, 237–240; Teil 2, Posen 1908; J.F. Specht, *Der neue Zion oder die Geschichte der evangelisch-lutherischen Gemeinde am Kripplein Christi zu Fraustadt*, Fraustadt 1855; J. Nowacki, *Dzieje Archidiecezji Poznańskiej*, t. 2. Archidiecezja Poznańska w granicach historycznych i jej ustrój, Poznań 1964, s. 559.

¹⁰ J. Łukasiewicz, *Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. 4, Poznań 1851, s. 187–192; M. Friebe, *Geschichte der ehemaligen Lateinschulen Fraustadts. Beilage zum 41 Jahresbericht Königlichen Gymnasiums zu Fraustadt*, Ostern 1894, Fraustadt 1894, s. 41–54.

¹¹ I. Szybiak, *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa*, s. 259–268.

¹² E. Aleksandrowska, *Zakony*, [w:] *Słownik literatury polskiego Oświecenia* pod red. T. Kosikiewiczowej, Wrocław 1977, s. 807–818.

¹³ S. Roszak, *Teoria i praktyka działalności edukacyjnej Augusta Sułkowskiego*, [w:] *Sułkowscy – życie i dzieło*. Materiały z sesji naukowej, Rydzyna 23–26 września 1998, pod red. Z. Molińskiego, Rydzyna – Leszno 1999, s. 77–84.

niu, cztery akademickie podwydziałowe w Międzyrzeczu, Toruniu, Włocławku i Kaliszu oraz zakonne podwydziałowe w Trzemesznie, Radziejowie, Wschowie, Rydzynie, Wieluniu i Piotrkowie. Nie wszystkie placówki przetrwały dłużej, likwidacji uległa m.in. szkoła w Międzyrzeczu. Przyczyną jej krótkiego żywota była niska frekwencja. Mieszczanie międzyrzeczy i z okolicznych miast chętniej posyłali dzieci do szkół niemieckich¹⁴.

W południowo-zachodniej Wielkopolsce brakowało szkół katolickich, które kształciłyby na poziomie średnim. Nieprzyjęcie przepisów Komisji Edukacji Narodowej przez leszczyńskie gimnazjum przyniosło, paradoksalnie, pozytywne skutki. Konserwatywna szlachta, przywiązana do starych sposobów nauczania, gdzie prymat przyznawano łacinie i sztuce wymowy skłaniała się raczej do wysłania swych synów do szkół protestanckich, np. do leszczyńskiego gimnazjum. Zjawisko to przybrało zapewne niepokojące rozmiary, skoro w 1789 r. prefekt wschowskiej szkoły Wawrzyniec Drzewiecki skarżył się, że do kalwińskiej szkoły w Lesznie uczęszcza dziesięciu synów katolickiej szlachty¹⁵. W 1774 r. August Sułkowski doprowadził do otwarcia w Rydzynie konwiktów prowadzonego przez pijarów, który ze zmiennym powodzeniem funkcjonował do 1820 r.¹⁶ Od tego czasu szkoły wschowska i rydzyska w pewnym stopniu wypełniły lukę na mapie szkolnictwa katolickiego.

Wschowska placówka zaliczała się do szkół niższego rzędu, bez kursu teologii i filozofii, w których zatrudniano zwykle od 3 do 6 nauczycieli. Przed kasatą zakonu jezuitów, a więc do 1773 r., czterech nauczycieli uczyło 150 uczniów¹⁷. Po przejściu dóbr jezuickich szkołę podporządkowano Komisji Edukacji Narodowej. Po nieudanej próbie zlikwidowania placówki, szkołę przejęli w 1784 r. cystersi z pobliskiego Przemętu. Przejęcie to deklarowali już w 1780 r., pragnąc odsunąć jezuitów od wychowania młodzieży. Kasata zakonu jezuitów i jednocześnie naciski szlachty domagającej się utrzymania szkoły zaważyły na jej dalszym trwaniu. Oprócz prefekta miało w niej pracować trzech nauczycieli oraz kaznodzieja; częściowo byli nimi eksjezuici. Swą działalność dydaktyczną cystersi zakończyli we Wschowie w 1792 r. Placówka ta cieszyła się dość dobrą opinią wizytatorów i zmiennym powodzeniem wśród szlachty. W 1784 r. uczyło się w niej zaledwie 60 uczniów. Z uwagi na konkurencję lepszych, wyższych rangą szkół katolickich w Poznaniu czy pobliskiej Rydzynie oraz na wysoki procent ludności protestanckiej, nie zainteresowanej szkołą zakonną, instytucja ta nie mogła liczyć na większą popularność.

Nauka w szkole wschowskiej trwała sześć lat, rok szkolny od 28 IX do 28 VII. Kadre nauczycielską tworzyli częściowo byli jezuici. W latach 1785–1793, gdy szkołą zawiadowali cystersi, grono wykładowców tworzyli: Wawrzyniec Drzewiecki do 1787 r. pełniący funkcję prefekta, Piotr Zaliński, Urban Flaum, L.B. Sermonet, Florian Stachowski, Robert Stachurski, Ksawery Gumprich, Robert Mazurkiewicz¹⁸.

Jednym z elementów edukacji zakonnej były coroczne publiczne egzaminy. Tradycja ta przejęta została przez Komisję Edukacji Narodowej. Przepisy Komisji nakazywały

¹⁴ J. Łukasiewicz, op.cit., s.116.

¹⁵ S. Machnikowski, *Dzieje Gimnazjum Leszczyńskiego (1555–1920)*, Leszno 1937, s. 29–30; J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s.152.

¹⁶ J. Łukasiewicz, op.cit., s.238–240; K. Kościński, *Szkoły rydzyskie ksiąg Sułkowskich. Przyczynek do historii oświaty w Wielkopolsce*, Poznań 1909; S. Truchim, *Szkoły rydzyskie Augusta Sułkowskiego*, Poznań 1928.

¹⁷ J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s.126–127.

¹⁸ J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s. 142.

urządzanie corocznych publicznych egzaminów tych uczniów, którzy w danym roku szkolnym uzyskali najlepsze wyniki w nauce. Zakładano, że na popisy te zapraszani będą goście. Nie było natomiast zasadą oddawanie do druku pytań egzaminacyjnych, wykazów uczestniczących w popisach uczniów itp. Być może drukowano je tylko w ośrodkach reprezentujących wyższy poziom nauczania, mogących służyć radą nauczycielom pracującym w placówkach słabszych. Zważywszy na fakt, iż do wielu przedmiotów nie opracowano wówczas jeszcze podręczników, drobiazgowo programy egzaminów mogły – w istocie – stanowić pożądaną wskazówkę, jak uczyć¹⁹.

Egzaminy takie odbywały się również we Wschowie na zakończenie roku szkolnego, a zatem pod koniec lipca. W 1777 i 1780 r. odbywały się pomiędzy 22 a 25 lipca. W 1777 r. przyjęli zaproszenie do udziału w popisach przemęccy cystersi, w 1780 r. uczestniczyli w nich mieszczanie. W jednym z egzaminów uczestniczył August Sułkowski, będący – jak już powiedziano – zwierzchnikiem departamentu wielkopolskiego²⁰. Popis był doskonałym sposobem na zaprezentowanie zdobytych przez uczniów wiedzy i umiejętności. Młodzież egzaminowana była z wszystkich wykładanych zagadnień: religii, rachunków, matematyki, algebry, ekonomii, geografii, geologii, miernictwa, historii biblijnej i naturalnej, prawa, nauk moralnych oraz języków polskiego, łacińskiego, niemieckiego i francuskiego. Poszczególne broszurki obejmowały materiał danej grupy przedmiotów wykładanej przez konkretnego nauczyciela lub zbiorczo prezentowały zrealizowany program „według przepisu” któregoś z wykładawców. Wymienione przedmioty były łączone w bloki tematyczne dotyczące wspólnej problematyki. Wołoszyński zbadał 92 programy egzaminów z lat 1774–1793 wydane przez szkoły podwydziałowe i wydziałowe w: Warszawie (5 szkół), Chełmie, Kamieńcu Podolskim, Krakowie, Krzemieńcu, Lubarzy, Lublinie, Łucku, Łowiczu, Poznaniu, Szarogrodzie i Włodzimierzu oraz w Berezweću, Białymstoku, Grodnie, Kownie, Nieświeżu, Nowogrodku, Wilnie i Wiszniewie. Najliczniej zachowane są egzemplarze z Krakowa (9), Lublina (10), Warszawy (łącznie 33) oraz Wilna (12)²¹. Wschowskie druki popisów nie odbiegają formą i zawartością od zanalizowanych przez badacza programów.

Grupa przedmiotów humanistycznych obejmowała prawo, historię, naukę moralną, naukę chrześcijańską i geografę. Układ ten odpowiadał zaleceniom Komisji. Przedmioty te wykładali w 1789 r. w szkole wschowskiej dwaj nauczyciele. Gramatyka, nauka moralna, wierszopismo, wymowa i dzieje starożytne były domeną Urbana Flauma - cystersa. Rozbudowany program z zakresu prawa, podzielony na prawo natury oraz polityczne krajowe wykladał prefekt Drzewiecki.

Prawo wykładane było w klasach wyższych: trzeciej i czwartej. Od uczniów wymagano drobiazgowej znajomości zagadnień prawno-ekonomicznych. W klasie trzeciej zainteresowanie wychowanków kierowano na problematykę prawa naturalnego. Oprócz umiejętności precyzowania definicji np. sił duszy, wymagano zmierzenia się z szerszą problematyką dotyczącą powinności szlachty („czy wolność jest nieoddzielna od prawa własności osobistej?”) oraz obowiązków wynikających ze stanowienia narodu. Rozwinięciem tej tematyki były pytania o stosunki międzynarodowe, kwestie wojen, traktatów, poselstw i pokoju „podług Grocyusza”. Niewiele miejsca zaprzętały zagadnienia handlu. Szerszej znajomości zagadnień ustroju państwa polskiego wymagano w klasie czwartej. Uczniowie zobligowani byli do udzielenia odpowiedzi na 107 pytań. Szczegółowe kwe-

¹⁹ R. Wołoszyński, op. cit., s.161–162.

²⁰ J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s.138–139.

²¹ R. Wołoszyński, op. cit.

stie dotyczyły organów władzy, źródeł prawa, genezy sejmów. Pytano o pozycję króla i uprawnienia ważniejszych urzędów państwowych. Kwestie gospodarcze odnosiły się do rozwoju handlu i rękodzieła krajowego. Wymagano znajomości ustawodawstwa polskiego w zakresie „handlu wewnętrznego” oraz rozważenia problemu, „co jest zastanowienia godnego o produktach polskich za granicę wychodzących”. Należało być również zorientowanym, co do stosunków handlowych Polski z krajami sąsiedzkimi. Problematyka społeczna nie zamykała się charakterystyką poszczególnych stanów. Zainteresowanie uczniów kierowano na sprawy mieszczaństwa w ogólnym, jednakże, zarysie: należało znać podział miast na klasy oraz wymienić te z miast, które cieszyły się specjalnymi prawami. Poruszano też zagadnienie poddaństwa („Uwagi niektóre o poddaństwie”) oraz kondycję stanu chłopskiego za Jagiellonów i współcześnie. Generalnie, podobnie jak w innych szkołach był to obszar wiedzy, który traktowano ostrożnie i nie zagłębianie się weń zbyt. Jedno pytanie traktowało o Komisji Edukacji Narodowej.

Historia przewidziana była w programie klasy trzeciej. Wprowadzeniem do tematyki była wiedza teoretyczna dotycząca przedmiotu, jakim zajmuje się historia oraz chronologii. Należało znać np. różnicę pomiędzy epoką a erą. Znajomość dziejów ograniczała się do historii starożytnych Asyryjczyków, Medów, Persów, Greków i Rzymian na podstawie tłumaczonych z łaciny wypisów. Problematyka starożytna wykładana była drobniaczkowo, nie pozbawiona jednak, nielicznych, odniesień do czasów współczesnych („Stan teraźniejszy Grecji”). Wiedzę uczniowie czerpali – jak wynika z treści popisu – z lektury Korneliusza Neposa i *Dziejów Persji*. Wiadomo, że od 1779 r. wschowscy wychowankowie uczyli się historii z *Widoku Królestwa Polskiego* J. Bielskiego (Poznań 1763) oraz *Sposobu łatwego nauczania i pamiętania dziejów powszechnych...* K. Buffiera (Poznań 1768 i kolejne edycje)²². Korzystali z nich zapewne i w latach późniejszych. Wydarzenia z dziejów nowszych znalazły odbicie w ramach pytań z prawa, zasadniczo nie dotyczyły one czasów najbliższych uczniom.

Nauka moralna odbywała się w klasach I–III na podstawie łacińskich wypisów i sentencji. „Nauka moralna ukazuje, co człowiek robi, co innym ludziom powinien. Ma za cel wykształcenie obyczajów, wyprofilowanie serca do cnoty i nasze własne uszczęśliwienie. Prawdy, które nam podaje [nauka] moralna wypływają z doświadczenia i uwagi rozsądnych ludzi”. W tym celu w pierwszym roku edukacji uczniom wpajano powinności wobec rodziców, w drugim wobec nauczycieli. Inną kwestią była zależność sług od panów, których łączy wspólnota interesów. Zależność ta określona jest w programie jako umowa społeczna, którą „Pan [zawiera] dla powiększenia i ubezpieczenia majątku, sługa dla dogodzenia potrzebom życia”. Ostatnie zadania egzaminacyjne wymagały, by uczniowie potrafili definiować – w języku łacińskim – takie pojęcia jak: kłamstwo, obmowa, szydzenie, wyrozumiałość etc.

Mało czasu poświęcano na wiedzę o otaczającym świecie. Nauka odbywała się w pierwszych dwu klasach i polegała na zdobyciu podstawowych informacji o czasie, astronomii, Ziemi. Wykładano też podział polityczny Europy, a w jego ramach przekazywano uczniom podstawowe wiadomości o omawianych krajach. W przypadku nauki geografii Polski zastrzegano, że „uważamy granice podług dawnego opisu, teraźniejsze i odpadłe” po rozbiorach. Kwestie ustroju skwitowano stwierdzeniem, że „rząd Rzeczypospolitej Polskiej ani monarchiczny, ani arystokratyczny, lecz z tych zmieszany”. W kręgu zainteresowania znalazły się też zagadnienia początków języka polskiego, ilości wyższego duchowieństwa, szkolnictwo wyższe, obyczaje. Wzorem lat wcześniejszych

²² J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s.138–139.

młodzież korzystała na pewno z *Atlasu dzieciennego czyli nowego sposobu nauczania geografii* (Warszawa 1772) autorstwa D. Szybińskiego²³.

Egzamin z nauki chrześcijańskiej nie ograniczał się do odpytania z katechizmu pierwszoklasistów oraz ze znajomości historii biblijnych uczniów klasy drugiej. Zaskakuje, że właśnie w ramach religii należało potrafić zdefiniować pojęcie historii i rozróżnić historię „świętą” (biblijną) od kościelnej i politycznej. Nauce towarzyszyła refleksja, czego historia może nauczyć współczesnych. Z „Popisu” dowiadujemy się też, że religii nauczano w niedziele i święta na nabożeństwach. Brak znowu i tu informacji o używanych podręcznikach, choć od schyłku lat siedemdziesiątych było to m.in. *Zebranie nauk chrześcijańskich* J. Fierada (Wilno 1776)²⁴.

W klasie pierwszej zaznajamiano uczniów z wiedzą o charakterze pisma. Były to lekcje kaligrafii, poprzedzone informacjami, jaką należy zająć postawę przy pisaniu, jak trzymać pióro i sporządzić inkaust. W dalszej kolejności poznawano tajniki estetyki pisma: „cienkociągi”, „pełnociągi”, pożądane odległości pomiędzy literami i wyrazami.

W osobliwy sposób uczono języków: polskiego i łacińskiego. Pobieźna nawet lektura „popisów” daje podstawy do konstatacji, że nie były to oddzielne przedmioty. Nie znamy wykorzystywanych w nauce podręczników. Zajęcia skupiały się zasadniczo na przyswajaniu – poprzez analogie – prawideł gramatyki polskiej i łacińskiej. Mazurkiewicz na wstępie podkreślił rolę gramatyki: „Różnią się od zwierząt ludzie rozumem i mową. Ta jest dwójaka: ustna i pisana. Znajomość gramatyki w obydwu potrzebna”. Przekazane informacje uprawniają do stwierdzenia, że uczniowie klas wyższych korzystali z oryginalnych tekstów klasycznych. Wiemy, że w klasie drugiej – aby poznać części mowy oraz zaznajomić się m.in. z deklinacją, koniugacją, odmianą przez tryby, czasy i liczby – tłumaczyli na język polski fragmenty m.in. z listów Cycerona do Lentulusa, Celiusa, Edyla Kurula, Dollabeli, Opiusza, Serwiusza, Tulii i Tyrona.

W klasie trzeciej olbrzymią wagę przykładano do nauki wymowy. Takie traktowanie podyktowane było przeznaczeniem uczniów do przyszłych zadań publicznych. Obok wiadomości o iloczynie, „wierszopistwie zewnętrznym” (rymy, miary wiersza i gatunki), etymologii wyrazów sporo czasu zajmowała „nauka krasomówstwa”. Od rozważań, „czy każdy język może być wymownym” przechodzono do przyswajania umiejętności praktycznych zaczynając na kształceniu w uczniach dobrego smaku i gustu. Zachowany program popisu z 1789 r. dostarcza drobnych danych o etapach edukacji w tej dziedzinie. Oprócz dokładnej charakterystyki budowy poprawnie ułożonej mowy, baczna uwagę zwracano na gestykulację, mimikę twarzy podczas wypowiadania poszczególnych słów. Ćwiczone uczniów w układaniu mów sejmowych na podstawie diariuszy, sądowych w oparciu o oracje Cycerona oraz kaznodziejskich wzorując się na spuściznie św. Augustyna. Dla wyćwiczenia tych umiejętności znów tłumaczono teksty z pism starożytnych: Cycerona, Seneki, Pliniusza, Marcjalisa, Plutarcha, Terencjusza, wstępu do *Eneidy*. Poznawano też przykłady z literatury polskiej w ramach wiedzy o „wierszu polskim”, m.in. pieśni *O szczęśliwości życia wiejskiego*, *O muzyce*, *O miłości Ojczyzny*, *Na nabożników*.

Interesujące jest skierowanie uczniów na świadomy wybór lektury. Kilka pytań egzaminacyjnych dotyczyło kryteriów doboru dobrej książki. Wpajano chłopcom, by z czytania czerpali dobre myśli, nieodzowne do szczęśliwego życia.

Najbardziej skąpe wiadomości zawiera program popisu z języka francuskiego. Wymieniona on zaledwie dziesięć zagadnień z gramatyki oraz wykaz uczniów, którzy osiągnęli w nauce tego przedmiotu wyjątkowe noty.

²³ Ibidem, s.139.

²⁴ Ibidem, s.137.

Blok przedmiotów z zakresu nauk przyrodniczych obejmował zagadnienia fizyki i historii naturalnej. Fizykę wykładał w latach 1784–1787 w klasach trzeciej i czwartej prefekt szkoły – Wawrzyniec Drzewiecki. Realizowany przezeń program zawarty na ośmiu stronach „Popisu” w sposób bardzo lakoniczny informuje o zakresie przekazywanej uczniom wiedzy. W klasie trzeciej prefekt uczył podstawowych wiadomości geograficznych o ziemi, wodzie i powietrzu, by w następnej klasie omówić rodzaje ruchów. Oprócz tego wydrukowano teksty zadań rozwiązywanych przez młodzież; sporadycznie miały one także postać testów z odpowiedziami do wyboru. W 1789 r. wykładowca Stachórski „Jeometra uprzywilejowany J.K. Mci” wykładał nauki przyrodnicze w klasach II–IV w sposób zdecydowanie szerszy i bardziej nowoczesny. Przekazywana chłopcom wiedza nie zapewniała jednak komplementarnego poznania otaczającego ich świata, przede wszystkim nie mówiła o człowieku. Realizowany program ograniczał się do znajomości podstaw fizyki, geografii oraz w znacznie skromniejszym zakresie ogrodnictwa i higieny. Na podstawie programu egzaminu z 1789 r. należy wnioskować, że w klasie drugiej zajmowano się problematyką agrarną – na egzaminie wymagano od uczniów zaprezentowania krótkich wypowiedzi na temat ogrodnictwa, które poznano z ksiąg X i XI starożytnego autora L. J. M. Collumelli *De re rustica*. Nie wiemy, czego uczono w klasie trzeciej. Egzamin z nauk przyrodniczych przewidywał przeczytanie napisanej w języku polskim i łacińskim dysertacji. Klasa czwarta zapewniała zdobycie znacznie szerszych wiadomości, przy czym znowu egzamin odbywał się częściowo w języku łacińskim. W tym języku uczniowie rozwiązywali sześć kwestii z zakresu wiedzy o minerałach i metalach. W dalszej części, w formie wypracowania, przedstawiali znajomość tworów przyrody. Należało opisać w języku łacińskim: m.in. przypływ i odpływ, wulkany, wiatry etc. Osobne miejsce przewidziano na znajomość mierzenia czasu – aż jedenaście pytań dotyczyło zegarów. Znajomość praw rządzących przyrodą ograniczała się do opanowania wiedzy z zakresu mechaniki. Program obejmował taką problematykę, jak: rodzaje ruchu, równia pochyła, śruba, blok. Na koniec zarezerwowano czas na wiedzę o higienie i zasadach utrzymania zdrowia.

W latach 1786–1792 wykładowcą matematyki był Piotr Żaliński, młody, liczący niewiele ponad 25 lat pedagog. Matematyki uczył klasy od drugiej do czwartej. Materiał dzielił się na arytmetykę narodową, geometrię teoretyczną i praktyczną oraz algebrę. W klasie czwartej dochodziło miernictwo. Zachowane programy z lat 1787 i 1789 świadczą, że nauczyciel konsekwentnie realizował ten sam program. Tekst popisu z 1789 r. uzupełnia informacja, że nauczyciel opierał się na podręczniku do geometrii autorstwa Wolliusa *Elementa geometriae*. Wyjątkowa wzmianka o preferowanym przez wykładowcę podręczniku, zdaje się wskazywać, że inne nie miały zastosowania. Od marca 1779 r. używano we wschowskiej szkole również *Arytmetyki* A. Czarnockiego (Warszawa 1746), *Arytmetyki dla szkół narodowych* S. l' Huilliera (Kraków 1779) oraz dzieła M. Hölla *Elementa arithmeticae* (Nieśwież 1768)²⁵.

W klasie drugiej zajmowano się ułamkami, procentami oraz systemami miar, wag i monetarnymi. Znajomość geometrii ograniczała się do figur płaskich. W klasie następnej poznano logarytmy, trygonometrię oraz figury geometryczne przestrzenne. Na egzaminie egzekwowano od uczniów rozwiązywanie zadań z zakresu geometrii oraz znajomości podstaw algebry. Wydaje się, że był to raczej egzamin teoretyczny, skoro interesowano się m.in. celami algebry oraz wytłumaczeniem sposobu rozwiązywania zadań. Od uczniów klasy czwartej wymagano praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy

²⁵ J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s.138.

z geometrii, np. wymierzenia szerokości rzeki, zmierzenia linii prostej ciągnącej się przez pagórki, bagna, mury i parkany; obliczenia ile łokci drewna uzyska się z konkretnego rosnącego drzewa; rozrysowania planu budynku z podwórzem i obejściem oraz sporządzenia mapy jurydyki, folwarku, wsi z gruntami. Należało również znać metody rozwiązywania takich zadań. Inną formą egzaminowania było okazanie wykonanych samodzielnie modeli figur przestrzennych.

Zaprezentowane powyżej informacje o zakresie nauczania w szkole wschowskiej w 1787 i 1789 r. można uznać za reprezentatywne także dla wcześniejszych i kolejnych lat. Nie wydaje się prawdopodobne, by program nauczania ulegał większym wahaniom i zmianom. Porównując te dane z ustaleniami Wołoszyńskiego, stwierdzić trzeba, że szkoła niezbyt gorliwie wywiązywała się z realizacji zaleceń i przepisów Komisji Edukacji Narodowej. Braki i niedomagania placówki zauważalne są szczególnie w odniesieniu do nauczania fizyki i chemii. Z zachowanych materiałów wynika, że tematem lekcji nie były najnowsze wynalazki i osiągnięcia techniczne (lot balonem, skonstruowanie mikroskopu, maszyn rolniczych, wiedza o budowie wszechświata etc.), postaci czołowych fizyków epoki i ich odkrycia. Podobnie, nie zaznajamiano uczniów z oświeceniową filozofią, nie czytano dzieł wielkich pisarzy nowej epoki, ale i nie krytykowano współczesnych tendencji światopoglądowych – były po prostu nieobecne w programie nauczania. Botanikę i biologię traktowano bardziej niż marginalnie. Na korzyść wschowskich pedagogów przemawia fakt wstrzemięźliwego i zdystansowanego prowadzenia lekcji religii i nauki moralnej. Nauczyciele tych przedmiotów nie skompromitowali się pytaniami o naturę aniołów, jak miało to miejsce w Lubarzu²⁶. Na tle najlepszych, najnowocześniejszych ośrodków w Warszawie, Krakowie, Wilnie oraz Lublinie i Poznaniu placówka wschowska wypada bardzo przeciętnie. Być może, miało na ten stan wpływ słabe wyposażenie szkoły. Brakowało także podręczników do historii nowożytnej, biologii i nauk przyrodniczych. Jak wskazują materiały powizytacyjne, w latach osiemdziesiątych kontrolujący szkołę systematycznie zalecali wyposażenie jej w niezbędne pomoce naukowe oraz zakup książek do słabo zaopatrzonej biblioteki²⁷. Uderza przede wszystkim sposób nauczania języka ojczystego poprzez analogie do łaciny. Z braku polskich podręczników do nauki języka polskiego wykorzystywano stare teksty łacińskie. Anachronizmem było także przesadne przykładanie się do oratorstwa. Z podobnymi problemami mierzyli się także nauczyciele szkół podporządkowanych Komisji Edukacji Narodowej na terenie całej Rzeczypospolitej²⁸.

Programy popisów uczniowskich są dziś również cennym źródłem wiedzy o uczniach wschowskiej placówki. Byli nimi przeważnie synowie drobnej szlachty osiadłej w południowej Wielkopolsce. Nieliczne nazwiska wskazują na mieszczański rodów uczniów. Zaledwie kilku – z uwagi na piastowane przez ich ojców urzędy – zostało wyróżnionych określeniami: pisarczyk, generałowicz, łowczyc, co pozwala na identyfikację uczniów. Zamieszczone w popisach wykazy uczniów, którzy „z odniesionych nauk korzyści oczywiste” wynieśli, ograniczają krąg zainteresowanych szkołą. Potwierdza to w pełni lokalny charakter tej instytucji i przeciętny poziom nauczania, który nie mógł przyciągnąć bardziej wymagającej młodzieży. Konserwatyzm programu, brak nowoczesnych treści stanowiły dla zachowawczego prowincjonalnego społeczeństwa gwarancję przekazania uczniom tradycyjnej wiedzy.

²⁶ R.W. Wołoszyński, op. cit., s.185.

²⁷ J. Sobczak, *Szkolnictwo*, s.144–147.

²⁸ R.W. Wołoszyński, op. cit.

Aneks 1.

Wykaz druków popisów

1787:

Popis publiczny czyli tresc z arytmetyki, geometryi i algebry uczniow trzech klas wyższych drugiej, trzeciej i czwartej w Szkołach Wschowskich, Pod dozorem X. P. Zalin-skiego P. A. Z. Cyst. Odprawiony Roku 1787.

w Lesznie, w Drukarni Samuela Teofila Pressera, Starszego.

K. nlb 10: sygn. A-B⁴ C².

B. Racz.: VI Ha 13/1.

Popis roczny z fizyki uczniow dwoch klas wyższych w szkołach wschowskich Dnia w Lipcu, Roku 1787. Pod dozorem X.W. Drzewieckiego, tych Szkol Prefekta Z. C. od-prawiony.

W Lesznie, w Drukarni Samuela Teofila Pressera, Starszego.

K. nlb 4: sygn.)(⁴.

B. Racz.: VI Ha 13/2.

1789:

Popis roczny z prawa uczniow klass wyższych w Szkołach Wschowskich pod dozorem X.W. Drzewieckiego, Z. C. P. J. F. D. tychże szkol prefekta, odprawiony Roku 1789.

W Lesznie, drukiem Samuela Teofila, Starszego.

K. nlb 4; sygn.)(⁴.

B. Kapit.: 1288.

Popis uczniow w szkołach Wschowskich z nauk fizycznych w przeciągu roku szkolnego dawanych przez X. F. Stachorskiego p. Kop. Z Cyst. w miesiącu lipcu roku 1789 odpra-wiony.

w Lesznie, w Drukarni Samuela Teofila, Starszego.

K. nlb 4; sygn. [a⁴]

B. Kapit.: 1288 a.

Krotki zbior z arytmetyki, jeometryi teoretyczney i praktyczney algebry, wydany na popis publiczny uczniow w szkołach wschowskich, pod dozorem P. Zalin-skiego jeometry J. K. M. przysięgłego prof. Andrzejewskiego zako. Cyster. Odprawiony. Roku P. 1789 w lipcu.

w Lesznie, Drukarni Samuela Bogumiła Pressera, Starszego.

K. 10: s. [1-2], 3-20; sygn. A-B⁴ [C²].

B. Kapit.: 1288 b.

Popis roczny uczniow w szkołach wschowskich roku 1789 w miesiącu lipcu odprawiony z Nauk podług Przepisu przez X. R. Mazurkiewicza P. J. Z Cyster. Dawanych.

W Lesznie, Drukiem Samuela Teofila Pressera Starszego.

K. 10: s. [1-2], 3-20; sygn. [A]⁴ - [B]⁴ [C]².

B. Kapit.: 1288 c.

Pytania na popis publiczny uczniów z gramatyki w szkołach wschowskich I, III, IV Klasy Z Nauk Grammatyki, Moralny, Dziejów starożytnych, Wierszopistwa i Wymowy, dawanych w 1788–1789 Roku Szkolnego według Przepisu X. Urbana Flauma. Professa Bledziejowskiego, zakonu cystercyjskiego.

Roku 1789 w Lesznie, Drukiem Samuela Bogumiła Pressera Starszego.

K. 8: s. [1–2], 3–5, [6], 7–16; sygn.)(⁴)(C⁴.

B. Kapit.: 1288 d.

Abrege des Regles expliquées en faveur de ceux qui apprennent la langue française, aux ecoles publiques de Fraustadt Par L.E. SERMONET.

à LISSE Imprimé chez Samuel Theophile Presser l'ainé. Mille sept cent quatre vingt neuf.

K. nlb 2; sygn. [a²].

Egz.: Przemysł Bibl. Kapit.: 1288 e.

Aneks 2.

Wykazy najlepszych uczniów

1787:

Blecharski Józef, Cieśliński Daniel, Cieśliński Józef, Drojecki Antoni, Drożdżyński Józef, Galewicz Jan, Garczyński Antoni – generałowicz wielkopolski, Garczyński Stefan -j/w²⁹, Hersztowski Leopold – pisarczyk wschowski³⁰, Kaszewicz Antoni, Kęszycki Marcin, Kęszycki Władysław, Krompholtz Augustyn, Kurowski Józef, Kurowski Stanisław, Leyman Tadeusz, Maciejowski Homobon, Malczewski Melchior, Sypniewski Melchior, Wierzbński Wincenty, Zakrzewski Faustyn – łowczyc poznański³¹.

1789:

Au Franciszek, Białoszyński Józef, Białoszyński Kazimierz, Bleschke Fryderyk, Bochyński Józef, Borzęcki Franciszek, Brylski Augustyn, Ceydler Walenty, Ginter Karol, Grosman Wilhelm, Joneman Antoni – pisarczyk grodzki wschowski, Joneman Ksawery³², Jezierski Józef, Jungowicz Karol, Kaszewicz Antoni, Kawiecki Jan, Kazubski, Korczyński Józef, Antoni, Koszutski Kazimierz, Kube Franciszek, Kuczner Augustyn, Mikorski Józef, Mosiński Mikołaj, Muszkiewicz Antoni, Okulicz Antoni, Pluczyński Józef, Posman Karol, Ryszkiewicz Józef, Stanisławski Piotr, Starzeński Franciszek, Starzeński Konstanty, Starzeński Ludwik, Smit Stanisław, Waydner Augustyn, Węgierski Adam, Zakrzewski Faustyn, Zaydlerski Wincenty.

²⁹ Synowie Stefana, generała adiutanta Stanisława Augusta.

³⁰ Syn Ludwika h. Drogosław, pisarza wschowskiego w l. 1763–1765, podsędka w l. 1765–1785 i sędziego w l. 1785–1788. *Urzędnicy wielkopolscy XVI - XVIII wieku. Spisy* oprac. A. Bieniaszewski, Wrocław 1987, poz. 1266, 1316, 1349.

³¹ Syn Nikodema od 1776 r. łowczego poznańskiego, od 1790 kasztelana santockiego. Tamże, poz. 792, 1151.

³² Józef Joneman, ojciec chłopców to nobilitowany w 1775 r. mieszczanin wschowski, od 1783 r. pisarz grodzki, sekretarz, później komisarz obradującej we Wschowie Komisji Dobrego Porządku. Katolik pochodzący z rodziny protestanckiej. J. Sobczak, „Dzieje ziemi wschowskiej” Józefa Jonemana, „Rocznik Leszczyński”, t. 9, 1989, s. 213–216.



ANNA BOGUSZEWSKA
Lublin

PRACOWNIE I GABINETY RYSUNKOWE W POLSKICH SEMINARIACH NAUCZYCIELSKICH ORAZ PEDAGOGIACH W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Podstawę prawną dla seminariów nauczycielskich w II Rzeczypospolitej Polskiej stanowił dekret z 7 lutego 1919 roku „O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskim”¹. Seminarium nauczycielskie nie dawało prawa wstępu na wyższą uczelnię, co obniżało ich prestiż społeczny. Stosunek do seminariów nauczycielskich był też wynikiem negatywnej opinii ukształtowanej o tych szkołach w okresie zaborów.

Próba odzwierciedlenia funkcjonowania przedmiotu nauczania „rysunek” w seminarium nauczycielskich ze względu na skąpe i niepełne dane na ten temat napotyka na duże trudności. Jednym z elementarnych uwarunkowań realizacji każdego przedmiotu nauczania jest zaplecze materialne, pomieszczenia szkolne, pracownie i ich wyposażenie, zasób pomocy dydaktycznych, księgozbiór. W pierwszych latach okresu międzywojennego seminarium nauczycielskie często korzystały z pomieszczeń dziedziczonych po zakładach, których działalność kontynuowały. Nowo tworzone seminarium dysponowały szczupłymi lokalami, był to problem większości szkół tego okresu². Do rzadkości należało obejmowanie lokalu, który w pełni zaspokajałby potrzeby szkoły³. Najlepsze wa-

¹ Dz. Urz. Min. WRiOP 1919, nr 2, poz. 2. „Dekret” wprowadził dwa egzaminy nauczycielskie I po ukończeniu seminarium (nauczyciel tymczasowy) II po odbyciu co najmniej 2-letniej praktyki w szkole powszechnej.

² Zob.: Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. J. Śniadeckiego, 1926–1927, Tarnów 1927; J. W a g a: *Zarys dziejów i działalności Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. E. Estkowskiego w Poznaniu*, Poznań 1935; Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. G. Piramowicza w Lublinie, 1910–1936, Lublin 1936; Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich, 1936; i inne.

³ Patrz: J. B o j e r l e i n, T. N o ż y Ń s k i: *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Węgrowcu, lata 1903–1919, 1920–35*, s. 7: „pomieszczenia wszystkie są nowoczesne, szerokie i widne korytarze ozdobne kwiatami, obrazkami, płaskorzeźbami i mapami plastycznymi, zbiegają się w szerokie i piękne halle. Kasetony na stropach i dekoracje są pędzla art. mal. Masłowskiego. Gmach jest otoczony parkiem i lasem, posiada prócz własnego obszernego boiska duże ogrody, ogródki dla młodzieży, kort tenisowy, położony w parku, pawilon – klasa, własna kanalizacja, filtry i wodociągi. Z parku zakładowego schodzili się do własnych łazienek nad jeziorem Durowaskim, dobrze wyposażonych (dwa baseny do pływania, 12 kabin, 2 szalasy dla 16 łodzi różnego typu i port. Warunki zdrowotne i stała opieka lekarza higienisty zapewniają młodzieży najlepsze warunki, które zakład tego typu dać może”.

runki lokalowe w kraju miały seminaria nauczycielskie poznańskiego okręgu szkolnego, wykorzystujące poniemiecką bazę lokalową wraz z wyposażeniem⁴. Ale i tam na początku lat dwudziestych tylko sporadycznie spotkać można było urządzone sale do nauczania rysunku (np. w Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. M. Konopnickiej w Poznaniu)⁵.

Zgodnie z zaleceniami ministerialnymi, aby urzeczywistnić założenia pracownianego systemu nauczania⁶ w latach 1920–1930 w seminariach nauczycielskich tworzone klasopracownie przedmiotowe. W pierwszej kolejności seminaria zaopatrywały się w pracownie biologiczne, fizyczne oraz robót ręcznych. Już po kilku latach pracy niemal we wszystkich seminariach w kraju takie pracownie utworzono. Częściowo zorganizowano także pracownie chemiczne, matematyczne, historyczne, polonistyczne, geograficzne i pedagogiczne⁷. Pracownie rysunkowe mające status mniej ważnych i nie tak niezbędnych tworzone zazwyczaj na końcu, w miarę pozyskiwanych sal lekcyjnych, często miały one, pod względem oświetlenia i wielkości, najslabszą lokalizację. W miarę potrzeb i możliwości lekcje rysunku prowadzono w plenerze, zdarzało się, że były one prowadzone na korytarzu szkolnym⁸. Najczęściej jednak rysunek w seminariach prowadzono w klasach bez specjalnego wyposażenia przydatnego w toku nauczania tego przedmiotu. Tworzono natomiast tzw. „gabinety rysunkowe”. Były to niewielkie pomieszczenia służące nauczycielowi rysunku do przechowywania pomocy dydaktycznych, którymi dysponowało seminarium. Nauczyciel każdorazowo przynosił potrzebne pomoce do klasy, w której prowadził lekcję. Wyposażenie gabinetu stanowiły naczynia szklane i gliniane, przedmioty codziennego użytku, wypchane okazy ptaków, modele brył geometrycznych wykonane z drutu lub drewna, gipsowe modele ozdób architektonicznych tzw. fryzy, okazy wytworów sztuki ludowej z najbliższego regionu (np. ceramika, kowalstwo). W sprawozdaniu seminarium w Tarnowie znajdujemy następujący opis wyposażenia gabinetu rysunkowego: „pomoce do nauki rysunku (...) obejmują nominalnie 253 pozycje inwentarzowe. Są w rzeczywistości zbiorem przeważnie bezwartościowych rupieci, jak gipsowych wzorków, drewnianych brył geometrycznych, naczyń glinianych i kilka okazów wypchanych ptaków, zaspokajają jednak potrzeby wymagane programem, bo okazów do malowania i rysowania dostarcza przyroda⁹”. Opisane pomoce były typowe dla seminariów lat dwudziestych, często uzupełniały je „przedmioty wykonane na

⁴ T. Eustachiewicz (red.): *Seminaria Nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego*, sl. wstępne M. Pollak, Poznań 1936

⁵ Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. M. Konopnickiej w Poznaniu, 1919–1927, Poznań 1927

⁶ Przy Min. WRiOP ustanowiony został w 1921 roku Wydział Seminariorów (wg Statutu z 18 marca 1921 roku. Statut z 26 VI 1924 roku zmienił nazwę na Wydział Kształcenia Nauczycieli i włączył go do Departamentu Szkół Powszechnych (w 1928 roku ponownie włączony do Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego). Statut z 9 września 1931 r. zniósł odrębny Wydział Kształcenia Nauczycieli przekazując sprawy związane z kształceniem nauczycieli Wydziałowi Szkół Średnich Ogólnokształcących (Departament Szkół Ogólnokształcących) za: T. Serafin: *Władze szkolne w latach 1917/18–1937/38. Zbiór ustaw i organizacji władz szkolnych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1938.

Wydziałem Kształcenia Nauczycieli kierowali W. Radwan, S. Czerwiński. Wizytatorami seminariów byli: K. Pieracki, I. Dzierżyński, S. Lewandowski, Z. Szulczyński. Bezpośrednią opieką spełniały kuratorskie oddziały kształcenia nauczycieli.

⁷ Por. T. Eustachiewicz red.: *Seminaria Nauczycielskie...; Z pracy państwowych seminariów...*

⁸ Państwowe Seminarium Żeńskie im. G. Piramowicza, 1916–1936, Lublin, 1936, s. 69.

⁹ Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. Jędrzeja Śniadeckiego z roku szkolnego 1926/29 w Tarnowie. Nakł. Dyr. PSN, Tarnów 1927, s. 8–9.

robotach ręcznych¹⁰. W niektórych seminariach zbiory gabinetu rysunkowego wzbogacały reprodukcje malarstwa, odbitki graficzne, modele architektoniczne, stereoskopy, zbiory przeźroczy oraz podręczne biblioteczki, najczęściej z pozycjami książkowymi z zakresu historii sztuki. Różnorodnie wyposażony gabinet rysunkowy posiadało prywatne seminarium żeńskie w Tarnopolu: „Inwentarz liczy 46 modeli do nauki rysunków i 9 albumów do historii sztuki, 16 główek Wita Stwosza, 1 stereoskop z 30 obrazkami kolorowymi i 5 tablic Langla z wzorami stylów architektonicznych. Zakupiono: Walec z kołem, bramę grecką, kaplicę ogrodową, bramę krakowską, kościół duży z masy, kwadrat krystaliczny, domek szlachecki, sześciąt, graniastosłup i ostrosłup. Inwentarz zbiorów rysunkowych liczy obecnie 75 pozycji. W roku szkolnym dokupiono: 2 głowice gipsowe i 12 muszli oraz 30 fryzów etnograficznych¹¹”.

Wyróżniające wyposażenie w pomoce do nauczania rysunku miało seminarium męskie w Płocku. Dysponowało ono kinoprojektorem i szczególnie obszernym zbiorem przeźroczy z zakresu historii sztuki. Na pomoce do rysunku w 1926 r. seminarium płockie wydało 163 zł, gdy np. w żeńskim seminarium w Lublinie całkowita wartość zbioru pomocy do rysunku zgromadzona do 1936 roku wynosiła 177 zł 45 gr.¹²

Pracownie rysunkowe nazywane „salami rysunkowymi” wyposażone wzorowo różniły się od innych typem ławki tzw. rysownicy – stołem z regulowanym blatem. Często wyposażone były w rolety do regulowania ilości światła w klasie. Ich wystrój był zgodny z potrzebami i charakterem przedmiotu. W pracowni lub gabinecie rysunkowym znajdowały się zbiory pomocy do nauki rysunku. Przykładem tak urządzonej pracowni była sala rysunkowa w seminarium męskim w Bydgoszczy: „Sala rysunkowa naszego seminarium mieści się na pierwszym piętrze od strony północnej i jest wyposażona we wszelkie potrzebne do rysowania sprzęty, jak wielką tablicę ruchomą i dwie duże tablice ściennie, stoły z ruchomymi płytami i podstawkami na modele. Ponieważ brakowało miejsca przy stołach, uczniowie w pracowni szkolnej cały szereg stojaków (pulpitów), łatwych do przenoszenia, używanych przede wszystkim poza obrębem sali. Na ścianach rozwieszono są obrazy z dziejów sztuki, oprawione przez uczniów. Duże okna sali są zaopatrzone w zasłony, służące do regulowania natężenia światła. Oprócz tego cztery duże zasłony, sięgające po rozwinięciu do połowy sali, dzielą ją w razie potrzeby na kilka oddziałów. Obok sali rysunkowej mieści się gabinet, w którym stoją szafy i regały do przechowywania rysunków i modeli. Większą część modeli i pomocy naukowych otrzymaliśmy po Niemcach¹³”.

Analiza zachowanych sprawozdań szkolnych z działalności seminariów nauczycielskich z lat 1920–30, a więc z okresu najżywszego rozkwitu tych szkół uwiaryściła fakt całkowitego pomijania spraw dotyczących nauczania rysunku lub podawania informacji w zdawkowej formie, np. „istnieje gabinet rysunkowy¹⁴”. Czasem w sprawozdaniu podano jedynie liczbę pozycji inwentarzowych pomocy do rysunku lub nazwisko nauczyciela wykładającego ten przedmiot. Fakt ten szczególnie jest znamieny, gdy porównamy informacje podawane w sprawozdaniach dotyczące funkcjonowania pracowni np. robót

¹⁰ W. Czarnorzkievicz, Cz. Karoskiewicz: *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Krotoszynie* [w:] T. Eustachiewicz: *Seminaria Nauczycielskie...*, s. 256.

¹¹ Sprawozdanie Dyrekcji Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego Komitetu Obywatelskiego z prawami państwowymi w Tarnopolu za rok 1928–29, Tarnopol 1929, s. 18.

¹² Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. G. Piramowicza w Lublinie..., s. 56.

¹³ Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Bydgoszczy, 1920–27, Bydgoszcz 1927, s. 26.

¹⁴ W. Kisielewski: *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Rogoźnie Wielkopolskim*, [w:] red. T. Eustachiewicz: *Seminaria Nauczycielskie...*, s. 505.

ręcznych. Przykładowo opiekunem pracowni robót ręcznych w męskim seminarium w Toruniu był artysta malarz E. Przybyła jednocześnie uczący rysunku. W sprawozdaniu z działalności tej szkoły bardzo szeroko opisane zostały prace i wyposażenie pracowni robót ręcznych „wśród prac wykonanych w pracowni (...) wymienić należy przede wszystkim pomoce naukowe do nauki matematyki, geografii, psychologii, w które nie tylko własny zakład pracownia wyposażała, lecz także inne szkoły. Z większych prac zbiorowych wymienić należy: mapy plastyczne Polski, wielką mapę plastyczną Pomorza o pow. 25 m², modele warsztatów tkackich w Łodzi, szopki krakowskie, regionalne zabawki dziecięce, sprzęt kuchenny ludowy itp. (...). W 1931 r. ze względu na stały wzrost pracowni przeniesiono ją na inne miejsce, mianowicie do prawego skrzydła zakładu, gdzie przeznaczono na ten cel trzy pokoje opróżnione przez biura likwidującego się kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego (...)”¹⁵. Mimo że oba przedmioty: roboty ręczne i rysunek prowadził artysta malarz, doskonale rozwinęły się roboty ręczne. W sprawozdaniu brak jakiegokolwiek wzmianki o nauczaniu rysunku. Decydował o tym zapewne utylitarny charakter przedmiotu, korzyści jakie wpływały ze sprzedaży prac wykonywanych na robotach ręcznych. W seminarium męskim w Bydgoszczy na robotach ręcznych wykonywano nawet kajaki i łódzie dla szkolnej sekcji żeglarskiej¹⁶.

W sprawozdaniu szkolnym seminarium żeńskiego w Toruniu nie było informacji o nauce rysunku, czy o istnieniu gabinetu, czy sali rysunkowej. Zamieszczono w nim tylko obszernie wyjaśnienie dlaczego brakuje pracowni robót ręcznych¹⁷.

Nieliczne sprawozdania szkół zawierały dane o nauce rysunku w nieco obszerniejszej formie. Fakt ten ujawniał z jednej strony pogląd na naukę rysunku jako przedmiotu mało istotnego w życiu szkoły, a z drugiej strony dowodził małej żywotności tego przedmiotu. Uczniowie faktycznie nie odnosili w tym zakresie znaczących osiągnięć godnych odnotowania.

Z analizy przeprowadzonego w 1929 roku wśród młodzieży sondażu na temat popularności poszczególnych przedmiotów nauczania wynikało, że ich nastawienie do ćwiczeń rysunkowych było niechętnie a nierzadko negatywne. Pozytywne opinie o rysunku wyrażali zwykle ci uczniowie, którzy mieli wrodzoną łatwość rysunkową, a więc uzdolnieni. „Sukces” tych jednostek był uzależniony od osobowości, zaangażowania i kwalifikacji zawodowych nauczyciela rysunku¹⁸. Rzeczywista troska o rozwój zdolności plastycznych swych uczniów, mogły się szczyścić tylko nieliczne seminaria np. w Myślenicach, Płocku, Ursynowie, Warszawie (seminarium żeńskie im. E. Orzeszkowej), gdzie nauka rysunku osiągnęła najwyższy poziom.

Do roku szkolnego 1930/31, który był przełomowy w rozwoju seminariów nauczycielskich – bo poprzedzający moment uchwalenia przez Sejm nowej szkolnej ustawy, zasobność seminariów wzrastała. Stan posiadania sal i gabinetów rysunkowych w wybranych (ze względu na zachowane materiały źródłowe) seminariach w roku szkolnym 1928–1929 prezentuje tabela nr 1¹⁹.

¹⁵ *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Toruniu* [w:] T. Eustachiewicz (red.): *Seminaria Nauczycielskie...*, s. 550–552.

¹⁶ W. Łantoska, M. Bialecki: *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Bydgoszczy*, [w:] T. Eustachiewicz (red.): *Seminaria Nauczycielskie...*, s. 13–14.

¹⁷ *Państwowe Seminarium Nauczycielskie im. Królowej Jadwigi w Toruniu*, [w:] T. Eustachiewicz (red.): *Seminaria Nauczycielskie...*, s. 590.

¹⁸ Rysunki, w: „Ogniwo”, organ Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego Szkół Średnich, Warszawa 1929, nr 4, s. 166.

¹⁹ Tabelę opracowano na podstawie: PA w Kielcach: zesp. Prywatne Seminarium Nauczycielskie Koedukacyjne Polskiej Macierzy Szkolnej w Bodzentynie, syg. 1; Państwowe Seminarium Nauczycielskie

Tabela nr 1. Wyposażenie seminariów nauczycielskich w sale i gabinety rysunkowe w roku szkolnym 1928/29

Lp.	Miejscowość	Gabinet rysunkowy i jego wyposażenie	Pracownia rysunkowa (sala)
1	Bodzentyn Prywatne Seminarium Nauczycielskie Koedukacyjne Polskiej Macierzy Szkolnej	gabinet rysunkowy dobrze wyposażony	b. danych
2	Bydgoszcz Państwowe Seminarium Męskie	gabinet rysunkowy z biblioteką o 45 tomach, wyposażony w 174 modeli	zorganizowana w r. szkol. 1927/28 wyposażona wzorowo, z rysownicami, roletami itp.
3	Chelń Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie	wyposażenie przeciętne	brak
4	Czarnków	pomoce naukowe do rysunków przechowywane we wspólnym gabinecie dla różnych przedmiotów nauczania	brak
5	Działdów	brak	brak
6	Grudziądz	gabinet rysunkowy z małą ilością modeli	brak
7	Gorlice Prywatne Miejskie Seminarium Nauczycielskie Żeńskie	gabinet rysunkowy z małą ilością modeli i innymi przedmiotami do rysowania	brak
8	Inowrocław	gabinet rysunkowy przeciętnie wyposażony	brak
9	Jarosław Prywatne Seminarium Nauczycielskie	mała ilość pomocy	sala bez specjalnego przystosowania
10	Kcynia PSN im. Libelta	gabinet rysunkowy przeciętnie wyposażony	brak
11	Kolomyja PSNŻ	gabinet rysunkowy z innymi przedmiotami	brak
12	Kościerzyna PSM	brak	brak
13	Koźmin	brak	sala rysunkowa

w Bydgoszczy, Sprawozdanie za czas 1928–1933, Bydgoszcz 1933; Jednodniówka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego z racji 10-lecia w Chelmie, Chelń 1929; PA w Przemyślu, zesp. Prywatne Miejskie Seminarium Nauczycielskie w Gorlicach, sygn. 336; Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. Libelta w Kcyni, za rok szkolny 1926/27, Kcynia 1927; Kronika Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Kolomyi 1906–1932, red. Wiśmirski; Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. G. Piramowicza w Lublinie...; Błysk Kagańca, Jednodniówka uczniów Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Lublinie, Lublin 1926; Sprawozdanie Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. E. Platerówny w Mielcu z roku szkolnego 1933/34; PA w Przemyślu, zesp. Prywatne Seminarium Nauczycielskie Żeńskie, sygn. 658; Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Seminarium Męskiego w Płocku 1926/27, Płock 1927; Sprawozdanie Dyrekcji Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego w Krośnie za rok szkolny 1928–29 Krosno 1929; PA w Przemyślu, zesp. Prywatne Seminarium Nauczycielskie Żeńskie W odpowiedzi w Krośnie, sygn. 628; PA w Przemyślu, zesp. I Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Przemyślu, sygn. 357; zesp. II Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Przemyślu, sygn. 707; Sprawozdanie z działalności Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Rzeszowie z 1925/26, Rzeszów 1926; Szkoły im. Zamoyskich w Szczepieszynie, 1911–1926, Szczepieszyn 1927; Księga Pamiątkowa Zjazdu Absolwentów Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego w Pszczynie; T. Eustachiewicz red.: *Seminaria Nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego...*; W. Tyrankiewicz: *Seminarium Nauczycielskie w Ursynowie w latach 1921–37*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1964, nr 1; Pierwsze lata rozwoju Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Zamościu, Zamość 1927; W. Dzierzbicka: *Dzieje jednej szkoły 1908–1949*, Monografia Seminarium i Liceum Pedagogicznego im. E. Orzeszkowej w Warszawie, Warszawa 1960.

Lp.	Miejscowość	Gabinet rysunkowy i jego wyposażenie	Pracownia rysunkowa (sala)
			z przeciętnym wyposażeniem, jedna szafa z modelami
14	Krotoszyn	gabinet rysunkowy ze zbiorem typowych przedmiotów oraz bogatą biblioteką	sala rysunkowa wyposażona w odpowiednie stoliki i krzesła
15	Krosno Prywatne Seminarium Żeńskie	gabinet rysunkowy wyposażony w konieczne modele	brak
16	Leszno	gabinet rysunkowy wyposażony głównie w naczynia ceramiczne, podręczna biblioteczka zaopatrzona w podręczniki z zakresu historii sztuki, metodyki oraz pisma fachowe	sala rysunkowa bez specjalistycznego wyposażenia
17	Lublin PSNŻ im. G. Piramowicza	osobnego pomieszczenia brak, nieliczne pomoce do nauczania rysunku przechowywane wraz z innymi pomocami we wspólnym pomieszczeniu	brak
18	Lublin PSNŻ im. J. Słowackiego	brak	sala rysunków
19	Lubawa	pomoce do nauki rysunku przechowywane wraz z innymi	brak
20	Lwów PSNM	gabinet rysunkowy dobrze wyposażony	sala rysunkowa dobrze wyposażona
21	Lwów PSNŻ	b. danych	pracownia rysunku razem z pracownią robót ręcznych
22	Łódź PSNM im. E. Estkowskiego	gabinet rysunkowy zawierał niezbędne modele i reprodukcje malarstwa	sala rysunkowa wzorowo wyposażona
23	Łódź PSN z językiem niemieckim	gabinet rysunkowy wyposażony w niezbędne pomoce	brak
24	Mielec Prywatne Seminarium Żeńskie im. E. Platterówny	w gabinecie rysunkowym 74 modele oraz niezbędne pomoce	sala bez specjalnego wyposażenia
25	Myślenice	gabinet rysunkowy bogato wyposażony	brak
26	Ostrzeszów	brak danych	brak
27	Rudnik, PSN	Modele	brak
28	Płock PSNM im. Króla Bolesława Krzywoustego	gabinet rysunkowy wyposażony wzorowo, m.in. w komplety przeźroczyste do historii sztuki i odlewy	sala rysunkowa zorganizowana wzorowo w roku szkol. 1925/26 (m.in. stoliki z regulowanymi blatami).
29	Poznań PSNŻ im. M. Konopnickiej	Gabinet rysunkowy z bardzo małą ilością modeli	sala rysunkowa odpowiednio urządzona

Lp.	Miejscowość	Gabinet rysunkowy i jego wyposażenie	Pracownia rysunkowa (sala)
30	Poznań PSNM im. E. Estkowskiego	pomoce do nauki rysunku wraz z innymi we wspólnym pomieszczeniu	brak
31	Przemyśl I SNŻ	Modele rysunkowe i inne przedmioty do rysowania	brak
32	Przemyśl II SNŻ	liczne modele rysunkowe, dobre wyposażenie w książki i inne pomoce	sala rysunkowa razem z pracownią robót ręcznych
33	Pszczyna PSNM	brak danych	sala rysunkowa razem z pracownią robót ręcznych
34	Radom PSNŻ	gabinet rysunkowy z małą ilością pomocy	brak
35	Rawicz	gabinet rysunkowy 170 modeli, 307 wzorów i 106 przyborów rysunkowych	brak
36	Rogóżno	gabinet rysunkowy przeciętnie wyposażony	brak
37	Rzeszów PSNM	gabinet rysunkowy średnio wyposażony	brak danych
38	Stary Sącz PSNM im. J. Długosza	gabinet rysunkowy z małą ilością pomocy do nauki	brak
40	Szczebrzeszyn	brak	sala rysunkowa bez odpowiedniego wyposażenia, pomoce dydaktyczne umieszczone w sali
41	Toruń PSNŻ	brak	sala rysunkowa, w której jednocześnie przechowywane były pomoce
42	Toruń PSNM	brak	brak
43	Tuchola	gabinet rysunkowy przeciętnie wyposażony	brak danych
44	Tarnów PSM	gabinet rysunkowy słabo wyposażony	sala rysunkowa
45	Tarnopol Prywatne SNM	gabinet rysunkowy bogato wyposażony (zbiory reprodukcji, modele, przezroczka, stereoskop)	sala rysunkowa
46	Ursynów PSNM	gabinet rysunkowy bogato wyposażony (reprodukcje, przezroczka)	sala rysunkowa
47	Warszawa PSNŻ im. E. Orzeszkowej	gabinet rysunkowy wzorowo wyposażony	sala rysunkowa zorganizowana prawidłowo w roku 1925/26
48	Zamość	brak danych	sala rysunkowa bez specjalnego wyposażenia

Z danych zamieszczonych w tabeli wynika z przedstawionych 48 seminariów z terenu całej Rzeczypospolitej dobrze wyposażony gabinet rysunkowy posiadało 11 seminariów. Wyróżniały się swym wyposażeniem szczególnie gabinety w Łodzi, Płocku, Prze-

myślu, Rawiczu, Tarnopolu, Ursynowie i Warszawie. Cztery spośród 48 gabinetów posiadały podręczne biblioteczki: w Bydgoszczy, Lesznie, Krotoszynie i Przemyślu. Tylko w jednej w nich znajdował się pełny zestaw pism fachowych. Gabinety słabo wyposażone stanowiły największą liczbę – 21. W siedmiu seminariach nie było gabinetu rysunkowego, w pięciu był on wspólnym pomieszczeniem dla nauczycieli różnych przedmiotów, gdzie przechowywali pomoce do nauczania. Z sześciu z wymienionych seminariów brakuje danych o gabinetach rysunkowych. Wiadomo jednak, że były tam sale rysunkowe. Spośród 48 seminariów 20 nie posiadało sali rysunkowej, w trzech rysunku nauczano w pracowni robót ręcznych. Ponad połowa omawianych seminariów nie miała więc właściwych warunków do prowadzenia tego przedmiotu. Piętnaście seminariów posiadało salę rysunkową bez specjalistycznego wyposażenia o skromnym zasobie pomocy. Jedyne siedem z 48 seminariów miało wzorowo wyposażoną pracownię. Znajdowały się one w Seminarium w Bydgoszczy, Krotoszynie, Łodzi, Myślenicach, Płocku, Poznaniu (SNŻ) i Ursynowie. Z czterech seminariów brak danych o pracowniach rysunkowych, znajdowały się tam jednak gabinety rysunkowe. W seminarium w Działdowie, Kościerzynie i Toruniu (PSM) nie było ani gabinetu, sali rysunkowej. Materiały źródłowe dotyczące tych seminariów nie wspominają o pomocach do nauki rysunku.

BAZA LOKALOWA PEDAGOGIÓW Z UWZGLĘDNIENIEM POTRZEB DLA PROWADZENIA NAUKI RYSUNKÓW

Powstanie państwowych pedagogiów poprzedzało wieloletnie staranie związków nauczycielskich o możliwość kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym. W styczniu 1928 roku odbył się Zjazd członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli²⁰. W świetle wypowiedzi obecnego na Zjeździe naczelnika Wydziału Kształcenia Nauczycieli w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP) powstanie studiów pedagogicznych przewidywano dopiero za 10–15 lat, ze względu na skromne środki finansowe skarbu państwa. Jednakże w tym samym roku Ministerstwo WRiOP podjęło decyzję o utworzeniu trzech państwowych pedagogiów. Od roku szkolnego 1928/29 zaczęły pracę państwowe pedagogia w Warszawie²¹, Krakowie i Lublinie. W tym czasie w Warszawie Towarzystwo Zwolenników Szkoły Twórczej zorganizowało pedagogium prywatne²². Założenia organizacyjno-programowe tych szkół określał Statut Państwowych Pedagogiów²³. Kolejne pedagogia powołano dopiero w roku szkolnym 1937/38 w Lwowie, Łodzi, Katowicach, Kielcach, Poznaniu, Płocku, Toruniu i Wilnie. W oparciu o zachowane dokumenty zawierające informacje o pomieszczeniach pedagogiów można powiedzieć, że najczęściej nie spełniały one wymagań sprzyjających właściwej organizacji procesu nauczania.

²⁰ T. Szczechura, *Związek Nauczycielstwa Polskiego – zarys dziejów 1919–1939*, Warszawa 1957, s. 95. Utworzona w 1925 roku Sekcja Kształcenia Nauczycieli (Seksja K. N.) przy Zarządzie Głównym ZPNSP podejmowała prace zgodnie z postanowieniem: „Seksja K.N. zajmie się opracowaniem i ewentualnie wypróbowaniem w praktyce nowego typu zakładów przygotowujących nauczycieli szkół powszechnych”. Nadal bardzo aktywnie i konsekwentnie opowiadał się w sprawie wyższego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych H. Rowid.

²¹ Warszawskie Kursy Nauczycielskie im. W. Nałkowskiego istniejące od 1917 roku przekształcono w 1928 roku w pedagogium, w którym do 1930 roku kierował W. Spasowski.

²² H. Rowid: Rozwój statystyczny studiów nauczycielskich w Odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej w ciągu 10-lecia, 1918–1928, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 10.

²³ Statut Państwowych Pedagogiów, Dz. Urz. Min WRiOP z 28 lipca, 1928.

Pedagogium w Krakowie nie miało ani jednego budynku własnego. Wynajmowało pomieszczenia w budynkach miejskich i państwowych, między innymi w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim i Żeńskim²⁴. Podobne trudności miało Pedagogium w zakresie użytkowania szkoły ćwiczeń. Jedynie przez pierwsze dwa lata swej działalności (1928–1930) posiadało własną czteroklasową szkołę ćwiczeń. W późniejszym czasie rolę szkoły ćwiczeń zastępczo sprawowała Szkoła Powszechna im. św. Jadwigi. Dopiero po zlikwidowaniu seminariów nauczycielskich, od 1 X 1935 r. krakowskie pedagogium uzyskało własną sześcioklasową szkołę ćwiczeń, która dotąd służyła Państwowemu Męskiemu Seminarium Nauczycielskiemu w Krakowie²⁵.

Według oceny dyrekcji krakowskiego pedagogium, w latach trzydziestych, dla pełnego zabezpieczenia potrzeb lokalowych, potrzeba było około 46 sal. Opracowany w sprawie budynku pedagogium memoriał²⁶ wskazywał na potrzebę utworzenia osobnych pracowni i gabinetów dla przedmiotów specjalistycznych²⁷. Przewidywał sale ogólnodydaktyczne, tzw. naukowe dla poszczególnych grup słuchaczy z I i II roku nauki oraz sale służące szkole ćwiczeń²⁸. Planowano bibliotekę z czytelnią, dwie sale świetlicowe²⁹ i salę gimnastyczną. Oprócz koniecznego lokum dla realizacji zadań dydaktycznych projekt wskazywał także na potrzebę zabezpieczenia stosownych pomieszczeń pomocniczych³⁰.

Brak własnego budynku do końca istnienia Pedagogium utrudniał codzienne życie. Uniemożliwione było właściwe wyposażenie w pomoce naukowe i przyrządy sal, tak aby spełniały rolę pracowni i specjalistycznych gabinetów. Do prowadzenia nauki rysunku w optymalnych warunkach potrzebna była widna sala o wymiarach 10x7,5 m. W jej sąsiedztwie powinien być gabinet rysunkowy o wymiarach 5x4 m. Tu gromadzono by i przechowywano pomoce dydaktyczne oraz prace plastyczne słuchaczy. Plany te oczywiście przewyższały możliwości ich realizacji przez szkołę i nigdy nie przybrały realnej formy. Świadczą one jednak o docenianiu wagi tego przedmiotu. Nigdy też nie osiągnięto planowanego poziomu wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne. Brakowało funduszy na ich zakup, brakowało także miejsca na ich gromadzenie. Z tych samych powodów nie przechowywano prac plastycznych słuchaczy, które jako swoiste archiwum służyłoby pomocą w nauce kolejnym rocznikom.

Podobne kłopoty lokalowe miało Pedagogium w Lublinie. W pierwszym roku pracy nie miało własnego lokalu. Wynajmowało jedną salę w Prywatnym Gimnazjum Władysława Kunickiego. Wydatną pomocą służyły pedagogium seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie. Udostępniały mu sale wykładowe i pracownie, zasoby biblioteki, sale gimnastyczne, a nawet usługi gabinetu dentystycznego³¹.

W drugim roku istnienia szkoła, dzięki staraniom Kuratorium, otrzymała własny, skromny lokal, przy ul. Archidiakońskiej 3, na Starym Mieście. Nie spełniał oczekiwań,

²⁴ Państwowe Pedagogium w Krakowie 1928–36, Kraków 1936, s. 9.

²⁵ Tamże, s. 9.

²⁶ Memoriał dyrekcji Państwowego Pedagogium do władz szkolnych w sprawie budynku, w: Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919–1936, Kraków 1936, s. 104–105.

²⁷ Planowano pracownię przyrodniczą, fizyczną, rysunkową wraz z gabinetami, cztery sale na zbiory naukowe oraz salę śpiewu.

²⁸ Planowano sześć sal na potrzeby czteroklasowej szkoły ćwiczeń.

²⁹ Jedna z sal świetlicowych miała być wyposażona w scenę, druga miała służyć dzieciom szkoły ćwiczeń.

³⁰ Były to: kancelaria z poczekalnią, sekretariat, kuchnia i sala Bratniej Pomocy, gabinet lekarski z poczekalnią, 4 mieszkania jednopokojowe z kuchnią dla woźnych.

³¹ Sprawozdanie z działalności Państwowego Pedagogium z lat 1928–33, Lublin 1933, s. 7–8.

ale zabezpieczał podstawowe potrzeby. Były to dwie sale dydaktyczne dla I i II roku, sala psychologiczna spełniająca wieczorem rolę czytelni oraz dwa pokoje przeznaczono na pracownię robót ręcznych i rysunku. Ponadto jeden pokój przeznaczono na tzw. pokój nauczycielski, pozostałe na mieszkanie woźnej i palarnię. Trudne warunki lokalowe towarzyszyły Pedagogium Lubelskiemu do końca jego działalności. Szczególnie dotkliwie odczuwało brak sali gimnastycznej, sali śpiewu, gabinetu lekarskiego i bursy dla młodzieży. Zapoczątkowany załączek biblioteki oraz pracowni robót ręcznych i rysunków pedagogium znacznie wzbogacił swe zbiory dzięki przekazaniu mu wyposażenia po zlikwidowanym Seminarium Nauczycielskim w Turkowicach. W 1933 r. biblioteka pedagogium obejmowała już 4 tys. tomów książek, dostosowanych do potrzeb szkoły³². Pedagogium w Lublinie ze względu na brak miejsca nie miało własnej szkoły ćwiczeń. Hospitacje lekcji oraz praktyki przeprowadzane były w wybranej i przydzielonej przez Kuratora Lubelskiego Okręgu Szkolnego K. Pierackiego (późniejszego wiceministra WRiOP) Szkole Powszechnej nr 12, którą kierowała Zofia Pelczarska. Szkoła ta cieszyła się dobrą opinią³³.

Lepiej przedstawiała się sytuacja pedagogiów, które powstały po 1936 roku, które przejmowały zwykle dorobek materialny seminariów nauczycielskich. Taka sytuacja zaistniała np. w Kielcach. Pedagogium tam powstałe przejęło w użytkowanie lokal wraz z wypożyczalnią i biblioteką po zlikwidowanym Męskim Seminarium Nauczycielskim³⁴. Jego zasoby lokalowe i wyposażenie sal zabezpieczało podstawowe potrzeby szkoły.

Pedagogium w Toruniu otwarto 8 IX 1937 roku, w rok po zlikwidowaniu dwóch toruńskich państwowych seminariów: żeńskiego i męskiego. Roczna przerwa w pracy tych zakładów przyczyniła się do częściowego rozproszenia ich spuścizny materialnej. Toruńskie pedagogium umieszczono w dwóch budynkach zajmowanych przez Państwowe Gimnazjum im. Królowej Jadwigi i przez Państwowe Gimnazjum im. M. Kopernika. W pierwszym znajdowały się 3 klasy szkoły ćwiczeń, internat żeński i pomieszczenia gospodarcze. W Gimnazjum im. M. Kopernika były najważniejsze pomieszczenia dydaktyczne pedagogium: pracownia pedagogiczna, pracownia rysunku i robót ręcznych, biblioteka, 8 klas szkoły ćwiczeń oraz sekretariat, kancelaria dyrektora, pokój nauczycielski, pokój kierowniczy szkoły ćwiczeń i internat męski. Odległość między budynkami wynosząca ok. 1 km utrudniała pracę pedagogium. O wiele gorzej przedstawiała się sytuacja zakładu pod względem zaopatrzenia w pomoce naukowe, bo w pierwszej kolejności starano się zakupić sprzęty szkolne. Doraźnie korzystano więc z gościnności i zasobów naukowych obu gimnazjów³⁵.

Jednocześnie z powstaniem w roku szkolnym 1937/38 pedagogium w Toruniu, powstała jego szkoła ćwiczeń. Była ona 7-klasowa, koedukacyjna, z oddziałami równoległymi w klasach 3 do 6 włącznie. Kierowała nią Antonina Panasówna, dawna dyrektorka Seminarium Żeńskiego w Inowrocławiu. W pierwszym roku pracy liczyła 356 uczniów. Dobre wyposażenie szkoły ćwiczeń w przeważającej mierze było zasługą ofiarności Koła Rodzicielskiego.

Powstałe pod kierunkiem dyr. Józefa Sułkowskiego w roku szkolnym 1937/38 Pedagogium w Poznaniu otrzymało od razu dobre warunki lokalowe. Oprócz budynku

³² Tamże, s. 8.

³³ Tamże, s. 8.

³⁴ PA w Kielcach: Zespół: Państwowe Męskie Seminarium Nauczycielskie w Kielcach 1918–1939, sygn. 1.

³⁵ PA w Bydgoszczy. Zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego (KOSP) w Toruniu sygn. 2825. Sprawozdanie z wizytacji szkół średnich w Toruniu w latach 1931–1939. Sprawozdanie powizytacyjne Kozanieckiego odnośnie Państwowego Pedagogium w Toruniu z dn. 15 lutego 1938 r., s. 2.

szkolnego znajdującego się przy ul. Krętej 8, posiadało dwa internaty: żeński (ul. Grotgera) i męski (ul. Słowackiego). Pracownie z zakresu trzech specjalizacji: humanistycznej, matematycznej i przyrodniczej posiadały pomoce naukowe umożliwiające przeprowadzanie doświadczeń, pokazów i obserwacji wg modelu tzw. „szkoły aktywnej”. Gabinety specjalistyczne i laboratoryjne były dobrze wyposażone. Dobrze wyposażona była także biblioteka, którą opiekowała się Michalina Uszkowa³⁶.

Podobnie bardzo korzystnymi warunkami lokalowymi mogło się szczycić Pedagogium w Łodzi. Zajmowało ono 3-piętrową kamienicę przy ul. Lipowej 49. Jak pisze Kazimierz Matuła, dyrektor zakładu, „izby lekcyjne były przestronne, widne. Każde piętro posiadało salę rekreacyjną, parkiet. W podwórzu była sala gimnastyczna i widowiskowa. Pedagogium posiadało gabinet lekarski, pokój nauczycielski, zaplecze kuchenne i szatnię. Było dobrze wyposażone w sprzęt szkolny i pomoce naukowe³⁷”. Właściwe warunki lokalowe pozwalały na prowadzenie zajęć na obu latach nauczania, w dwóch specjalnościach: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej wyłącznie w godzinach porannych. Pracownia rysunkowo-techniczna posiadała także dobre wyposażenie w narzędzia, przybory, reprodukcje i modele. Zarówno pedagogium w Poznaniu, jak i w Łodzi dysponowało dobrym lokalem dla pełnej szkoły powszechnej spełniającej rolę szkoły ćwiczeń. Jej wyposażenie w sprzęt szkolny i pomoc dydaktyczne było zadowalające. Zajęcia odbywały się przed południem³⁸. Ze względu na zbyt skąpe dane lub brak źródeł i materiałów źródłowych nie przedstawiłam sytuacji materialnej pozostałych kilku pedagogów.

Podsumowując dane o zasobach dydaktycznych (pracownie, gabinety, pomoce dydaktyczne, modele) umożliwiających prawidłową realizację przedmiotu „rysunek” w seminariach i pedagogiach należy stwierdzić daleko idące braki. Szczupłość tych zasobów niewątpliwie rzutowała na poziom nauczania, była odczuwalna na co dzień, gdyż charakter i specyfika omawianego przedmiotu wymaga oprzyrządowania dydaktycznego.

³⁶ J. Hellwig, *Działalność Państwowego Pedagogium w Poznaniu (1937–1947)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1979, nr 11.

³⁷ Muzeum Oświaty w Łodzi: Zespół: *Z dziejów oświaty i szkolnictwa w Łodzi w latach 1930–1939*, sygn. 248187. K. Matuła, *Powstanie i działalność Pedagogium w Łodzi 1937–1939*, maszynopis.

³⁸ Za J. Hellwig, *Działalność Państwowego Pedagogium ...*, s. 62. Muzeum Oświaty w Łodzi: Zespół: *Z dziejów oświaty i szkolnictwa*. K. Matuła: *Powstanie i działalność Pedagogium w Łodzi...*