

ROBERT FUDALI
Uniwersytet Zielonogórski

OŚWIATA DOLNEGO ŚLĄSKA W OKRESIE „MAŁEJ STABILIZACJI” 1956/57–1969/70 UWARUNKOWANIA SPOŁECZNO-POLITYCZNE PRZEMIAN LAT 50. I 60.

Kryzys polityczny i gospodarczy, a także tragiczne wypadki „poznańskiego czerwca” 1956 roku wyzwoliły, niespotykaną od zakończenia wojny, aktywność społeczną. Na ogólną atmosferę wpływała zwłaszcza prasa, która coraz śmielej nagłaśniała żądania wysuwane przez reprezentantów różnych środowisk. Przedstawiała też własne koncepcje niezbędnych reform.

Wiele miejsca poświęcano wprowadzeniu do gospodarki zasady rentowności, którą miałyby uzyskać poprzez zwiększenie udziału robotników w zarządzaniu przedsiębiorstwami. W zakładach pracy powstawało coraz więcej rad robotniczych. Powszechnie domagano się zwiększenia roli sejmu i rad narodowych, pluralizmu życia społecznego i politycznego.

Chłopi z powrotem do władzy Wł. Gomułki wiązali nadzieje na zaprzestanie kolektywizacji i rozprawienie się ze spółdzielniami produkcyjnymi. Na Ziemiach Zachodnich rolnicy masowo występowali ze spółdzielni. W województwie wrocławskim wpłynęło około 2000 podań o wystąpienie, w samej spółdzielni Skała (pow. Legnica) na 29 członków podanie złożyło 27¹.

Postulowano, by w ślad za rehabilitacją Wł. Gomułki nastąpiła rehabilitacja Prymasa S. Wyszyńskiego. Z różnych środowisk płynęły wezwania, by do szkół wróciły lekcje religii i krzyże. Głos nauczycielki z woj. gdańskiego, która na konferencji pedagogicznej oświadczyła: „I tu w tej sali powinien wisieć krzyż²” – był zgodny z przekonaniami znacznej części pedagogów.

Żądania reform dochodziły też z szeregów partii. Organizacje partyjne z terenu wysyłały do KC rezolucje domagające się przyspieszenia procesu odnowy życia partyjnego i wprowadzenia reform postulowanych przez klasę robotniczą i inne grupy społeczne.

¹ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej AAN), KC PZPR, sygn. akt 237/VII-3860.

² Tamże.

Szczególnym poparciem organizacji partyjnych cieszyły się postulaty wysuwane przez środowiska inteligencji: pociągnięcia do odpowiedzialności osób z kierownictwa partyjno-państwowego za naruszenie praworządności i błędy w polityce społeczno-gospodarczej, poszerzenia swobód obywatelskich, oparcia stosunków między Polską a ZSRR na nowych zasadach.

Pogłębiała się nieufność do obecnego kierownictwa partii, jego autorytet obniżały rywalizujące ze sobą partyjne frakcje, nie miał już kto zająć się transmisją uchwał VII Plenum do społeczeństwa. W trakcie Plenum podjęto decyzje sprzyjające podniesieniu roli sejmu, zmniejszeniu biurokracji w rządzie, rozwijaniu krytyki. Nie przyjęto jednak kroków, które mogłyby zapobiec eskalacji napięcia. W kraju odbywały się spontaniczne wiece, zebrania pracowników zakładów i studentów. Samorządnie tworzyły się rady pracownicze.

Rozstrzygające decyzje personalne miały zapasć na VIII Plenum KC PZPR, które wyznaczone zostało na 19 października. Niespodziewanie do Warszawy przybyła delegacja z I sekretarzem KC KPZR N. Chruszczowem, który zdecydował się na podjęcie działań zmierzających do utrzymania zagrożonych wpływów radzieckich w Polsce. Równocześnie wojska radzieckie stacjonujące w kraju, a także jednostki Ludowego Wojska Polskiego otrzymały rozkaz marszu w kierunku Warszawy³.

Po dramatycznej rozmowie delegacji radzieckiej z członkami Biura Politycznego, z udziałem Wł. Gomułki, N. Chruszczow zgodził się na wysunięcie kandydatury Wł. Gomułki na stanowisko I sekretarza PZPR. Strona polska zapewniła, że partia zapanuje nad sytuacją zgodnie z sugestiami przedstawicieli ZSRR, tzn. pozostanie w Układzie Warszawskim i nie dopuści do zmian podstawowych zasad ustrojowych państwa. Oddalona została groźba interwencji radzieckiej.

W opinii społecznej Wł. Gomułka wyrósł na męża opatrnościowego. Cieszył się ogromnym autorytetem i zaufaniem. Na wiecu w Warszawie witało go blisko pół miliona mieszkańców stolicy. Wierzono, że niespotykana od 1945 roku aktywność społeczna znajdzie swą demokratyczną platformę, że nadeszła wreszcie epoka zgodnego współistnienia między partią, Kościołem i narodem. Polska podążać będzie własną drogą do socjalizmu. 24 października w „Trybunie Ludu” ukazał się artykuł pod tytułem: „*W walce o odnowę życia politycznego i gospodarczego cały naród skupia się wokół kierownictwa partii*” – tego dnia nie było w tym stwierdzeniu dużej przesady. Wł. Gomułka zgodnie ze swoim wezwaniem z Placu Defilad „dość wiecowania i manifestacji”, starał się spacyfikować nastroje społeczne, które radykalizowała dodatkowo brutalna interwencja radziecka w czasie powstania węgierskiego.

Po uzyskaniu w wyborach do sejmu w 1957 roku kredytu zaufania, PZPR wróciła do starych praktyk rządzenia państwem. Władze zamknęły pismo „Po prostu”, które opowiadało się za kontynuowaniem reform. Zahamowały demokratyczne przemiany w ruchu młodzieżowym. Połączono Rewolucyjny Związek Młodzieży i Związek Młodzieży Robotniczej, tworząc Związek Młodzieży Socjalistycznej. Przystąpiono do faktycznej likwidacji rad robotniczych, poprzez rozszerzenie ich składu o rady zakładowe i komitety zakładowe. Wzmogła się cenzura.

Kierowniczą rolę partii, we wszystkich dziedzinach życia ważnych dla obywateli, zapowiadała uchwała III Zjazdu PZPR z marca 1959 roku. Wyznaczała ona linię partii na najbliższe lata: „Partia, kierując wszystkimi organami władzy ludowej, nie może ani na chwilę wypuszczać z rąk steru i osłabić swej politycznej kontroli. Partia nie jest po-

³ W. Pronobis, *Polska i świat w XX wieku*, Warszawa 1992, s. 463.

wolana do bezpośredniego rządzenia [...], ale stanowi stos pacierzowy państwa, musi nadawać właściwy kierunek działalności we wszystkich dziedzinach życia państwowego i społeczno-gospodarczego⁴”.

Uchwała zapowiadała także stopniową przebudowę ustroju szkolnego i zmiany treści w pracy wychowawczo-dydaktycznej. Za podstawowy problem oświaty uznawała realizację powszechnego obowiązku nauczania w zakresie pełnej szkoły podstawowej. W tym celu zamierzano wydatnie zwiększyć budownictwo szkół podstawowych w latach 1961–1965, które miało być w znacznej części zrealizowane poprzez czyn społeczny dla uczczenia Tysiąclecia Państwa Polskiego⁵”. Reformę szkolnictwa podstawowego i średniego uchwalilo VII Plenum III kadencji KC PZPR w styczniu 1961 roku.

Już na początku lat 60. nastąpił dysonans między życiem oficjalnym a życiem prywatnym społeczeństwa. Partia była pochłonięta ideologicznymi sporami, dla obywateli nadarzała się okazja, by zająć się własnymi sprawami, i tak nie mieli przecież wpływu na decyzje podejmowane przez władze. Ogół mieszkańców kraju nie dostrzegał wewnętrznych tarć w kierownictwie partii. Przez tyle lat straszeni imperialistycznym zagrożeniem, nawet nie zdawali sobie sprawy, że świat w wyniku kryzysu kubańskiego stanął na skraju zbrojnego konfliktu. Tym bardziej niewiele ich obchodziły „kameralne” wojny podjazdowe między władzą a przedstawicielami świata nauki i kultury.

Spółeczeństwo zostało zrównane w dochodach, których wzrost nie przekraczał 1–2% w skali roku i nie był praktycznie odczuwalny. Marzeniem rodzin było doczekanie się własnego mieszkania, które w wyniku programu oszczędnościowego składało się najczęściej z dwóch niewielkich pokoiów i nierzadko „ślepej” kuchni. Spełnieniem marzeń było też kupienie na raty mebli, pralki czy telewizora do tego mieszkania. Bardziej chodliwe towary należało wcześniej wystać w kolejkach. Na szczęście nie proponowano już paniom, jak to miało miejsce w „Kalendarzu Przyjaciółki” z 1959 roku, by same wykonały tapczan ze starego łóżka lub toaletkę ze zwykłych nieheblowanych desek.

Nie do końca można się zgodzić ze wszystkimi obecnymi opiniami o tym okresie, niektóre zbyt upraszczają warunki życia lat sześćdziesiątych: „Codzienność – na śniadanie bułka z margaryną i dżemem, tłok w tramwajach i w autobusach podmiejskich, szare stroje przechodniów...⁶”. Polska widziana przez pryzmat wielkich miast, wydarzeń politycznych i kulturalnych mających miejsce w stolicy, różniła się od tego co działo się w małych miasteczkach i wsiach kraju. Nawet poszczególne regiony miały swoją specyfikę życia społecznego – co powodowało, że życie w Polsce było bardziej różnorodne i nie aż takie szare.

Bogaty w formy był ruch kulturalny na Ziemiach Zachodnich i Północnych. Dolny Śląsk, szczególnie zasobny w zabytki kultury, stał się naturalnym źródłem motywacji miłośniczej. Wyrazem tej fascynacji były różnorodne towarzystwa, które po październikowej odwilży pokryły region. Dołączyły one do tych, które powstały jeszcze w okresie pionierskiego zasiedlania tych ziem.

Ogólny wzrost poziomu świadomości społecznej w latach sześćdziesiątych – opartej na niekwestionowanym wzroście wykształcenia – był zdaniem B. Fijałkowskiej⁷ tak ewidentny, że nie tylko wzmacniał, ale i umożliwiał stałą, choć powolną poprawę warunków życia i wzbogacanie uczestnictwa kulturalnego.

⁴ Uchwała III Zjazdu PZPR, O węzłowych zadaniach politycznych partii, „Nowe Drogi” 1959, nr 4.

⁵ Tamże.

⁶ A. Dybkowska, J. Żaryn, M. Żaryn, *Polskie dzieje*, Warszawa 1994, s. 332.

⁷ B. Fijałkowska, *Polityka i twórcy (1948–1959)*, Warszawa 1985, s. 458.

Postępująca poprawa warunków życia nie satysfakcjonowała młodzieży. Urodzona już po wojnie była lepiej wykształcona i miała większe aspiracje. Pragnęła także swobody dla wszystkich form swojej aktywności. Pokolenie to w mniejszym stopniu niż ich ojcowie ulegało retoryce partii, która chętnie odwoływała się do okresu polski międzywojennej, wojny i czasu walki o utrwalenie władzy ludowej. Młodzież była pod silnym wpływem płynących z Zachodu nowych prądów w kulturze, które mimo sztywnej pod tym względem polityki władz, docierały do kraju różnymi kanałami i znajdowały swoje miejsce w oficjalnym jej nurcie. Kultura studencka stanowiła swoisty wentyl bezpieczeństwa dla władzy. Tam młodzież mogła wyrażać swój bunt przeciwko ograniczeniom systemu, który w wyniku wydarzeń „polskiego października” nie zmienił swojej istoty.

Mimo cenzury również większości polskich artystów udawało się obchodzić granicę dzielącą tematy aprobowane przez władzę od tych zakazanych. Partia już nie mogła tak zdecydowanie ingerować w ich twórczość jak w okresie stalinizmu. Fakt istnienia swobody tworzenia musiał być przez nią zaaprobowany. Zwłaszcza, że wielu z nich zdobyło już rozgłos za granicą. Powstawały dzieła awangardowe, szczególnie poetyckie, odżyła w tym czasie polska dramaturgia, powstały teatry eksperymentalne, które zaskakiwały odwagą i formą przedstawiania rzeczywistości nawet przybyszów z Zachodu.

W latach 60. władza nie uregulowała swoich stosunków z Kościołem Katolickim. Pozorne zawieszenie broni obfitowało w cały szereg mniejszych i większych potyczek. Jednak żadna ze stron nie odważyła się na bezpośrednią konfrontację. Władze stopniowo odbierały, pozostałe jeszcze, przywileje Kościoła. Natomiast jego nieustępliwe stanowisko w sprawach zasadniczych zyskiwało mu powszechne poparcie wiernych. PZPR, mimo że nadal poprzez swój aparat kontrolowała życie w kraju – z jego siłą musiała się liczyć.

Na zewnątrz partia sprawiała wrażenie zjednoczonej i silnej, wewnątrz jednak narastały konflikty, które przenosiły się na struktury państwa. Wł. Gomułka zamykając się w gronie wybranych współpracowników, a także nie weryfikując swoich poglądów na problemy rozwoju gospodarczego i w sprawach polityki społecznej, nie był w stanie realnie ocenić procesów, które narastały w kręgach władzy, a także nastrojów, którymi żyła ulica.

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych zaznaczył się wśród niektórych działaczy partyjnych wzrastający antysemityzm. Obarczali oni odpowiedzialnością za niepowodzenia polityczne partii komunistów pochodzenia żydowskiego. Do otwartej wrogości doszło w momencie wybuchu wojny izraelsko-arabskiej (1967), w której Polska, tak jak pozostałe kraje bloku radzieckiego, opowiedziała się po stronie krajów arabskich.

Iskrą zapalną zamieszek w Warszawie było wydanie zakazu wystawiania „Dziadów” w Teatrze Narodowym. Z wnioskiem takim wystąpił ambasador radziecki – zbulwersowały go entuzjastyczne reakcje widzów na te fragmenty sztuki, które dotyczyły walki Polaków z rosyjskim zaborcą.

Przeciwko nasilającej się cenzurze, ingerencji władz w działalność twórczą oraz w obronie swobód demokratycznych zaprotestowali studenci i środowisko literatów Warszawy. Wystąpienia studenckie były w sposób brutalny rozpędzane przez milicję i zmobilizowany aktyw robotniczy. Władza starała się skonfliktować inteligencję z robotnikami. Propaganda przedstawiała przywódców studenckich jako wichrzycieli inspirowanych przez wroga Polsce Ludowej imperialistyczną agenturę. Starano się atak propagandy skierować także na osoby pochodzenia żydowskiego. Elementem nagonki antysemickiej i antyinteligenckiej była odgórna presja na organizowanie w zakładach pracy

masówek i zebrań protestacyjnych. Na tych wiecach uchwalano rezolucje wyrażające „prawdziwy” stosunek klasy robotniczej do wydarzeń.

W ramach propagowanej, a nośnej w odbiorze społecznym, teorii o istnieniu inspirowanego z zagranicy spisku żydowskiego – pozbawiono ludzi pochodzenia żydowskiego stanowisk i możliwości pracy zawodowej. Tak samo postępowano z tymi, którzy się tej akcji sprzeciwiali. W atmosferze dyskryminacji narodowościowej około 20 tys. osób pochodzenia żydowskiego podjęło, w znacznej mierze wymuszone, decyzje o udaniu się na emigrację.

„Wydarzenia marcowe”, udział Wojska Polskiego w radzieckiej interwencji w Czechosłowacji oraz wewnętrzne walki skompromitowały przywódców partii. Ucierpiał społeczny autorytet jej I sekretarza. Poparcie, jakie otrzymał Wł. Gomułka na V Zjeździe (11–16 listopad 1968), nie pomogło mu na dłużej zachować władzy. Już wtedy wielu delegatów stawiało na E. Gierka, widząc w nim dynamicznego kandydata na przywódcę partii; odpowiadał im jego pragmatyzm; cieszył się w aktywnej opinii człowieka otwartego na światowe nowości, dobrego gospodarza Śląska i Zagłębia⁸.

ODBICIE PRZEMIAN PAŹDZIERNIKOWYCH W STOSUNKACH SPOŁECZNYCH W SZKOLE

Wydarzenia „polskiego października” miały swoje odzwierciedlenie na terenie szkół. Nauczyciele z nadzieją oczekiwali zapowiadanej demokratyzacji życia publicznego. Decyzje, które zapadały w oficjalnych gremiach partyjno-państwowych, jak i cały ruch społeczny wokół procesu odnowy, dawały realne podstawy do oczekiwań daleko idących zmian. Powszechna była świadomość, że dotychczasowe metody kierowania oświatą i wynikające z nich metody pracy wychowawczo-dydaktycznej nie mogą dalej wyznaczać kierunków pracy szkół.

Zmianie musiała ulec też atmosfera panująca w szkołach, przede wszystkim relacje pomiędzy nadzorem oświatowym i kierownictwem szkół a nauczycielami, jak i między nauczycielami a młodzieżą. Dotychczasowa presja ideologii deprawowała nauczycieli i uczniów. Nauczyciele chcieli zrzucić z siebie narastającą niechęć do szkoły jako propagatorki komunistycznych idei. Zbytnią gorliwość niektórych pedagogów obciążała to środowisko. „Głos Nauczycielski” nr 51 z 16 grudnia z 1956 roku zwracał uwagę na przypadki samosądów, chuligańskich wystąpień przeciwko nauczycielom.

Do negatywnych zjawisk, które rozpowszechniły się w szkole w okresie stalinowskim, należał brak zaufania. W tym samym numerze „Głosu Nauczycielskiego” jeden z pedagogów skarżył się, że nauczyciel nadużywany do propagandowej roboty tracił zaufanie ze strony środowiska. Sam często nie miał zaufania do uczniów – w klasach zdarzali się uczniowie, którzy zapisywali to, co on mówił i szli z tym do swoich protektorów z organizacji pozaszkolnych. Nauczyciel tracił zaufanie do władz oświatowych, a także do struktur Związku Nauczycielstwa Polskiego, które często ślepo podporządkowane władzom nie broniły go, a jeszcze pomagały krzywdzić.

Ostatnie lata stalinizmu, jak zauważył K. Kosiński, charakteryzowały się narastającym – zwłaszcza w kręgach władzy – relatywizmem. Okres relatywizmu był czasem półprawd, niedopowiedzeń, aluzji, przytyków, półoskarżeń⁹. W szkole, która z natury

⁸ J. Eisler, Marzec 1968..., op. cit., s. 424–439.

⁹ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1949–1956*, Warszawa 2000, s. 306.

zachodzących w niej relacji wychowawczych nie znosi atmosfery zakłamania, relatywizm pogłębiał jeszcze istniejącą nieufność. Młodzież czuła się oszukiwana, miała żal do pedagogów o to, że nie mówili całej prawdy, że wiele faktów przemilczali lub interpretowali w duchu stalinowskiej propagandy.

Już w referatach wygłaszanych na konferencjach rejonowych w 1955 roku, inspektorzy mieli zwrócić uwagę środowiska nauczycielskiego na niektóre pomijane dotąd przez nadzór pedagogiczny zjawiska, które zaważyły na niewłaściwej pracy szkół:

- niedoceniając roli nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- tendencje ze strony wydziału oświaty i wizytatorów do bezdusznego i formalnego traktowania dyrektorów szkół i nauczycieli,
- odrywania nauczycieli do innych zajęć nie mających nic wspólnego z ich pracą pedagogiczną,
- lekceważenie szeroko i twórczo pojętej kolegalności.

Krytykowano w referatach dotychczasowy styl pracy z nauczycielem, w którym traktowany był jako wykonawca, a nie współtwórca procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jego pracę określały przede wszystkim zarządzenia, okólniki, instrukcje i szczegółowe wytyczne. Nauczyciele nie byli pytani o opinię przy podejmowaniu decyzji organizacyjnych, a także dotyczących treści i metod pracy szkół¹⁰.

W ministerialnym wzorze referatu na konferencję sierpniową w 1956 roku, w jeszcze większym stopniu podkreślono znaczenie nauczycieli dla prawidłowego funkcjonowania oświaty. Sugerowano, by zamieścić w nim na początku uwagę: nauczycielstwo tutejszego powiatu miało myśl dalekowzroczną, gdyż przewidywało konieczność przeprowadzenia pewnych zmian w życiu szkoły¹¹. W tym lapidarnym stwierdzeniu Ministerstwo Oświaty przyznawało, że dotychczas nie liczyło się z opinią środowiska nauczycielskiego. Dalsza część wzoru nie zawierała informacji o jakichś zasadniczych zmianach w funkcjonowaniu szkoły.

Prawdziwych zmian nauczyciele oczekiwali dopiero po wydarzeniach „polskiego października”. Wł. Kapala, pionier oświaty w pow. głogowskim, tak wspomina okres, który po nich nastąpił: „Był to bardzo trudny czas w życiu nauczycielstwa. Należało przewartościować nasz stosunek do wielu dogmatów, które powoli odchodziły ze szkoły, ale nie było ich oficjalnego potępienia. Nauczyciele musieli sami starać się, aby naprawiać błędy, jakimi przesiała szkoła. Środowisko, w jakim pracowaliśmy, rozumiało, że zmuszeni byliśmy do określonych gestów na rzecz władzy. My tu wszyscy się znaliśmy i ludzie mogli obserwując przez tyle lat nasze zachowanie przy różnych okolicznościach, wyrobić sobie opinię o rzeczywistych postawach nauczycielstwa. [...] Sukcesywnie po śmierci Stalina zwiększał się obszar, w którym mogliśmy przedstawiać prawdziwe oblicze ustroju i przekazywać zweryfikowane treści nauczania. W naszym gronie nie było zagorzałych piewców komunizmu. Przez okres odwilży szkoła przeszła bez większych wstrząsów. Nie było też, częstych w tym okresie, wzajemnych rozliczeń¹²”.

Nie wszystkim szkołom na Dolnym Śląsku udało się samodzielnie uporać z antagonyzmami jakie narosły w gronie pedagogicznym, a także między szkołą a środowiskiem. Dokumenty KOS we Wrocławiu zawierają informacje o częstych wyjazdach wizytatorów w teren, które ograniczały się tylko do likwidowania konfliktów. Nierzadko sprawy doty-

¹⁰ Archiwum Państwowe we Wrocławiu (dalej APWr.) Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej (dalej PWRN), Konferencje sierpniowe 1955 – referaty i oceny, sygn. akt XVII/78.

¹¹ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/74.

¹² Wł. K a p a l a, *Moja praca w szkole*, wspomnienia ze zbiorów autora, s. 25.

czyły napiętych stosunków między nauczycielami a uczniami. Jednym z głównych celów jakie przyjęło w tym czasie Kuratorium – była pomoc tym placówkom w wytworzeniu atmosfery życzliwości i wzajemnego zaufania. Wizytatorzy zwracali szczególną uwagę na stan pracy ideowo-wychowawczej z młodzieżą, badano poziom pracy organizacji młodzieżowych, współpracę szkoły z komitetami rodzicielskimi i opiekuńczymi¹³.

Rok szkolny 1956/57 w ocenie KOS we Wrocławiu był szczególnie ciężki dla stosunków społecznych w szkole. Oprócz ogólnych uwarunkowań natury politycznej i gospodarczej, dostrzeżono wpływ na jej pracę zjawisk dotychczas pomijanych, a także nowe zachowania młodzieży, które w znacznej mierze modyfikowały wysiłki wychowawcze. Uczniowie byli częstokroć obrażani w swych uczuciach patriotycznych i religijnych. Objawiała się u nich niechęć do języka rosyjskiego, szczególne nasilenie tego zjawiska występowało w szkołach w Legnicy, Wałbrzychu i Złotoryi. Wręcz manifestacyjnie objawiali swoją religijność. Zaznaczył się spadek roli wychowawczej organizacji młodzieżowych. Do zjawisk utrudniających pracę szkoły zaliczono także niską moralność dorosłej części społeczeństwa oraz klęskę alkoholizmu. Alkoholizm dorosłych odbijał się na psychice młodzieży, na jej moralności, a w konsekwencji na jej stosunku do nauki¹⁴.

We wspomnieniach I. Łukacz dotyczących okresu październikowych przemian dominowało oczekiwanie na daleko idące zmiany w życiu społecznym, które dotrą do każdego zakątka kraju, do każdej szkoły: „Byliśmy młodzi, liczyliśmy, że teraz wszystko zmieni się na lepsze. Tym razem przecież partia sama przyznała się do błędów. Wierzyliśmy w szczerość głoszonych deklaracji. Liczyłam, że wszystko, co zrobimy od tej chwili, będzie szersze i prawdziwsze, że wydarzenia te nie pozostaną bez wpływu na nasze wzajemne relacje w szkole i nie tylko w szkole. [...] A wyglądało tak jakby nic wielkiego się nie stało, życie szkolne toczyło się swoim rytmem. Dużo było naszych prywatnych dyskusji, natomiast oficjalne wystąpienia ze strony władz oświatowych były bardzo oszczędne w podejmowaniu tematu jeszcze nie tak dawnej przeszłości¹⁵”.

Oczekiwanie na zmiany było zjawiskiem powszechnym. Koniec roku 1956 był okresem nadziei i dyskusji. Reportaże ze szkół, które ukazywały się w „Głosie Nauczycielskim”, przedstawiały rozgorączkowaną i rozdyktowaną młodzież, która razem z nauczycielami analizowała uwarunkowania historyczne, w jakich rozwijała się po wojnie Polska oraz znaczenie procesów narastających w ostatnich miesiącach.

Nauczycielstwo z uwagą śledziło wydarzenia polityczne, nie chciało być bierne wobec tego, co działo się w kraju. Do redakcji „Głosu Nauczycielskiego” napływały ze szkół liczne apele i rezolucje, z tego niemal połowa pochodziła z Ziemi Odzyskanych. W reportażu z Wrocławia dyrektor Szkoły Ogólnokształcącej nr 1 powiedział: „Chciałbym uniknąć patosu i wielkich słów, ale faktem jest, że we wszystkich nas wstąpiła jakaś mocna głęboka wiara, że wytyczne Naszej partii to nie czcze słowa. To dodaje chęci do pracy. Widać to i u nas¹⁶”.

Wydarzenia października odbiły się na pracy wychowawczej i dydaktycznej szkół. Upadek autorytetów, nieprzystający do powstałej sytuacji ideał wychowania, konieczność bieżącego dokonywania zmian w programie oraz ogólna atmosfera społeczna doprowadziła do rozchwiania ich pracy.

¹³ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/13.

¹⁴ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/21.

¹⁵ I. Łukacz, nauczycielka z Walimia pow. wałbrzyski, nagranie magnetofonowe w zbiorach autora.

¹⁶ „Głos Nauczycielski” nr 45 z 7 XI 1956.

W szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 1956/57 obniżyły się wyniki nauczania, zmniejszyła się liczba uczniów bez ocen niedostatecznych. Najgorsze wyniki w szkołach podstawowych zanotowano w klasach VI, w których bez ocen niedostatecznych było 53,5% uczniów. Następne miejsca zajmowały klasy V i VII. Obniżyły się też wyniki nauczania w kl. IV, III, II oraz w klasie I. W klasach tych spadek ilości uczniów bez ocen niedostatecznych zamykał się w granicach od 5,6% w kl. IV do 1,3% w kl. III. W liceach ogólnokształcących wyniki klasyfikacji wypadły również gorzej. Liczba uczniów bez ocen niedostatecznych obniżyła się z 57,3% w roku szkolnym 1955/56 do 50,7% w r. szk. 1956/57¹⁷.

Z analizy KOS we Wrocławiu wynikało, że w szkołach największy problem stwarzało nauczanie historii. Znacznej zmianie uległy dotychczasowe treści – do programu weszły nowe zagadnienia, a wiele tematów stało się nieaktualnych. Duże zastrzeżenia budziły podręczniki do tego przedmiotu. Nauczyciele domagali się gotowych materiałów do nowych jednostek lekcyjnych. W trudnych warunkach przebiegała nauka języka rosyjskiego. Sytuacja jaka wytworzyła się w kraju po VIII Plenum KC PZPR wyzwoliła u znacznej części młodzieży i części nauczycieli niechęć do zajmowania się językiem rosyjskim w ogóle. Stał się on dla wielu językiem nielubianym. Wyniki nauczania tego przedmiotu były o wiele niższe¹⁸.

Zmiany, jakich należało dokonać w zakresie treści innych przedmiotów, nie wywołały już tylu perturbacji w szkołach. Większe trudności wiązały się z wprowadzeniem zarządzenia Ministra Oświaty, które dotyczyło wprowadzenia religii jako przedmiotu nadobowiązkowego. O tym czy religia będzie nauczana w szkołach, mieli zdecydować rodzice. Sprawa religii podzieliła w niektórych środowiskach rodziców i nauczycieli. Wprowadzenie tego zarządzenia wymagało od dyrektora i grona pedagogicznego wiele taktu, a przede wszystkim wyczucia atmosfery społecznej jaka otaczała w tej sprawie szkołę.

J. Kowalska, nauczycielka z Olawy, wspomina ten okres pracy w szkole jako trudny i nieprzyjemny: „Czułam się zupełnie bezwolna. Nie liczono się z opinią nauczycieli oraz konsekwencjami, jakie dla procesu wychowawczego przynosiły ciągłe zmiany decyzji. Nauczyciel tracił autorytet. Na początku sami prowadziliśmy lekcje religii, potem mieliśmy walczyć z religią i klerem; teraz religia wchodziła do szkół, by za chwilę znów ją z niej wyprowadzać. Dyrektorzy tylko nosili się z tymi krzyżami. My zaś świeciliśmy oczami wobec rodziców i uczniów. Jak to jest pytali – ci sami ludzie raz mówią, że religia jest szkodliwa dla młodzieży, a potem nie przeszkadza im jej obecność w szkole. W ten sposób kołowano i nauczycieli. Nikt nie przejmował się, że w takim małym środowisku największe cięgi spadną na nauczycieli. A przecież nie do końca znano nasz rzeczywisty stosunek do religii – nie jako przedmiotu, ale w ogóle. Nauczyciele w większości byli praktykującymi katolikami i regularnie uczęszczali do kościoła¹⁹”.

Ciekawe spojrzenie na atmosferę w szkole znajdują się we wspomnieniach D. Klebaniuk, która przemianą „polskiego października” obserwowała będąc jeszcze licealistką: „Nareszcie skończyła się ta sztuczność i zakłamanie. Skończyły się wiece, masówki i apele, na które spędzano całą szkołę. Nie wszystko rozumieliśmy z tego co się działo, ale mieliśmy poczucie, że idą zmiany na lepsze. Niektórzy nauczyciele już wcześniej starali się nam mówić więcej, niż to wynikało z programu – teraz rozmawiali z nami

¹⁷ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/47.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ J. Kowalska, nagranie magnetofonowe w zbiorach autora.

otwarciu. Na analizę aktualnej sytuacji poświęcali nieraz całe lekcje – po prawdzie często wciągaliśmy ich w te dyskusje. [...] Z tymi nauczycielami, którzy do tej pory najbardziej obstawali i agitowali za poprzednią politykę, nie mieliśmy dobrego kontaktu. Przyjęli w zasadzie dwie postawy – albo ograniczali się tylko do przeprowadzenia lekcji bez jakichkolwiek komentarzy do aktualnej sytuacji, albo atakowali nas, bronili swoich racji – zwalając winę na władzę, która wydawała im polecenia i rozkazy do takich działań. [...] Wiele dyskusji prowadziliśmy we własnym gronie. Organizacje szkolne praktycznie nie ujawniały się ze swoją działalnością. Mieliśmy też zamiar powołać własną organizację, niezależną od jakiegokolwiek z dotychczas działających²⁰.

Przedstawione wspomnienia nie są oczywiście reprezentatywne dla całej oświaty Dolnego Śląska – ukazują jednak atmosferę, w jakiej działały w tym czasie szkoły. Każda z nich w sposób indywidualny reagowała na zachodzące zmiany. Złożoność czynników, które działały w tym czasie na nie, uniemożliwia dokonanie wyczerpującej syntezy zachodzących przeobrażeń. Niektóre procesy dokonujące się w szkole miały w tych przemianach swój początek, dla innych był to tylko moment, w którym jaskrawiej było je widać. Na taką syntezę nie zdecydowano się również w okresie po październiku. Dyskusja na ten temat nie została też podjęta na odbywającym się w Warszawie w 1957 roku Zjeździe Oświatowym. Otwierając obrady St. Kwiatkowski wiceprezes ZNP zapowiedział: „Zjazd nie będzie zajmował się szczegółową analizą przeszłości. Zwrócony jest na przyszłość – najbliższą i dalszą²¹”.

Zjazd wychodził naprzeciw powszechnemu w środowisku nauczycielskim pragnieniu zmian. Oczekiwano decyzji, które umożliwią szkole skoncentrowanie się na jej problemach związanych z wychowaniem i kształceniem młodzieży, pomogą nauczycielowi odbudować jego autorytet w środowisku. Szansę realizacji tych postulatów widziano w gruntownej przebudowie systemu oświaty.

SYTUACJA W OŚWIACIE DOLNEGO ŚLĄSKA PRZED REFORMĄ SZKOLNĄ LAT 60.

Dokonujące się po wojnie upowszechnienie szkolnictwa oraz nieadekwatne do jego rozwoju nakłady na oświatę, uwidoczniły się poważnymi kłopotami z pomieszczeniem dzieci w szkołach Dolnego Śląska. Wzrastała liczba uczniów przypadających na 1 izbę lekcyjną, w miastach było ich 50, a na wsiach 31. W roku szkolnym 1959/60 uczniów przypadających na jedną izbę lekcyjną w miastach było już 57, a na wsiach do 33. Wielkości te nie odbiegały od liczby uczniów przypadających na 1 salę w skali kraju²².

Uciekano się do zmianowości, likwidowano pracownie i gabinety. Wykreślano z siatki godzin takie przedmioty jak: śpiew, wychowanie fizyczne, zajęcia praktyczne, rysunki – aby zmniejszyć liczbę godzin w klasach starszych, a tym samym przyspieszyć rozpoczęcie nauki dla dzieci z drugiej i trzeciej zmiany. W wielu przypadkach rezygnowano ze świetlic i izb harcerskich. Dochodziło do tego, że klasy oddawano do innych szkół, gdzie uczyły się w godzinach popołudniowych. W Świdnicy przez kilkanaście dni września 90 dzieci nie miało miejsca w szkołach. W Legnicy 3 klasy pierwsze uczyły się

²⁰ D. Klebaniuk, *Wspomnienia w zbiorach autora*, s. 39.

²¹ St. Kwiatkowski, *Przemówienie otwierające Zjazd Oświatowy*, (w:) *Zjazd Oświatowy 2–5 maja 1957 r.* – Warszawa, Warszawa 1958, s. 8.

²² APWr, PWRN, sygn. akt XVII/47.

„kątem” w zasadniczej szkole zawodowej – w najciemniejszych izbach w katastrofalnych warunkach. W pierwszym rzędzie sytuacja taka dotyczyła jeszcze: Wrocławia, Wałbrzycha, Bolesławca i Zgorzelca. Położenie innych miast Dolnego Śląska pod tym względem też nie było dobre, ale nie było aż tak dramatyczne²³.

Wojewódzki Wydział Oświaty miał coraz większe trudności w pełnej realizacji postulatu powszechności nauczania w wieku 7–16 lat. W 1960 roku na Dolnym Śląsku obowiązku szkolnego nie spełniało 0,34% dzieci. Na przykład w Ząbkowicach Śląskich były 54 takie przypadki. Żadnego z rodziców tych dzieci nie zdołano pociągnąć do odpowiedzialności²⁴. W roku szkolnym 1959/60 w województwie nie uczęszczało do szkoły 5782 uczniów²⁵.

Mimo że liczba uczniów drugorocznych zmniejszała się: w roku szkolnym 1958/59 uczniów nie promowanych było 13,17%, w roku 1959/60 uczniów takich było jeszcze 11,1%, a w roku 1960/61 – 9,8% (w Polsce procent uczniów drugorocznych wynosił odpowiednio 11,7%, 9,9%, i 8,8%) – to i tak strata jednego roku dotyczyła ogromnej liczby dzieci²⁶. W skali województwa było ich około 40 tys. – tylu uczniów miały razem powiaty: Bolesławiec, Bystrzyca Kłodzka, Góra Śląska i Jawor²⁷.

W 1960 roku uczniów opóźnionych w nauce w kl. I było 12,4%, w II – 21,2%, w III – 26,7%, w IV – 34,3%, V – 37,3%, VI – 37,2, VII – 32,6%. Ogółem liczba dzieci opóźnionych w nauce o 1 rok i dłużej wynosiła 86 435, co stanowiło 27,3% wszystkich uczniów szkół podstawowych (do szk. podst. uczęszczało wtedy 316 749 uczniów)²⁸.

Znaczna była ilość dzieci, które nie kończyły nauki w przeciągu siedmiu lat uczęszczania do szkoły podstawowej. We Wrocławskim Okręgu Szkolnym z rocznika 1945 skończyły naukę po siedmiu latach 43,39% uczniów, z rocznika 1946 – 43,0%, a z rocznika 1947 – 46,3%. W Polsce procent tej młodzieży wynosił odpowiednio – 49,9%, 53,4% i 55,5%. Również gorzej w szkołach Dolnego Śląska (w porównaniu ze średnią krajową) przedstawiała się sytuacja pod względem ilości dzieci, które w ogóle nie kończyły szkoły podstawowej²⁹.

Niepokojąca sytuacja pod względem osiąganych wyników, które ujmowano statystycznie jako podstawę do oceny pracy szkół, uwidoczniła się w liceach ogólnokształcących i w szkolnictwie zawodowym Dolnego Śląska. Na ogólny obraz szkolnictwa średniego miały wpływ i takie sytuacje – jaka miała miejsce w V Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu, gdzie w klasie VIII z ocenami niedostatecznymi było 70% uczniów³⁰.

W latach 1958–1960 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym zwiększała się liczba uczniów, którzy przypadali na jedną izbę lekcyjną. Do tego czasu wskaźniki te na Ziemiach Zachodnich i Północnych były niższe od przeciętnych dla kraju. W roku szkolnym 1960/61 w województwie wrocławskim przypadało już 35 uczniów na izbę. Na pogorszenie się warunków pracy szkół, wpływała też zwiększająca się ilość uczniów przypadających na oddział³¹.

Wiele szkół ogólnokształcących miało nadmierną ilość oddziałów klas podstawowych: Wałbrzych – I (21), Oleśnica 20, Wrocław – VI (19), Złotoryja 18. W tych zakładach charak-

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ A. Smołański, *Szkolnictwo podstawowe na Dolnym Śląsku w latach 1945–1965*, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1970 s. 212.

²⁶ AAN, Min. Oświaty, sygn. akt 1564-1980/62.

²⁷ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/21.

²⁸ AAN, Min. Oświaty, 1564-1818/60.

²⁹ Tamże.

³⁰ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/80.

³¹ B. Potyrała, Wl. Szlufik, *Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945–1970*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1972, s. 109–110.

ter szkoły 11-letniej został wypaczony, gdyż klasy licealne zostały zmajoryzowane przez klasy podstawowe. Ponadto były to szkoły zbyt duże, do niektórych uczęszczało ponad tysiąc uczniów³².

Stale zwiększające się obciążenie izb lekcyjnych i oddziałów pogarszało warunki pracy nauczycieli. Utrudniona była organizacja zajęć pozalekcyjnych. Zmniejszała się efektywność wychowawcza i dydaktyczna szkół. W latach 1948/49–1958/59 nastąpiło ogólne zahamowanie wzrostu szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim przesunięto w tym okresie na szkolnictwo zawodowe, które według sprawozdań przedstawianych przez KOS Wrocławskiego, od lat osiągało niższy przeciętny wskaźnik kształcenia niż szkolnictwo zawodowe w kraju³³.

Na pewno nie główną i jedyną przyczyną takiej sytuacji w oświacie była słaba praca kierowników szkół i nauczycieli, choć taka konstatacja często pojawiała się w sprawozdaniach wizytatorów³⁴. Z każdym rokiem przybywało kwalifikowanej kadry. O ile w szkołach podstawowych na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 1953/54 niewykwalifikowanych nauczycieli było 23%, to w roku 1959/60 ilość ich spadła do 8%. Przybywało również nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami³⁵.

Do głównych przyczyn pogarszania się sytuacji w oświacie woj. wrocławskiego należało zaliczyć:

- objęcie pełną siedmioklasową szkołą wszystką młodzież w wieku od 7 do 16 lat,
- podnoszenie stopnia organizacji szkół wiejskich – szkoły cztero- i pięcioklasowe przekształcano na siedmioklasowe,
- niezwykle szybki przyrost naturalny na Dolnym Śląsku, w porównaniu z innymi regionami kraju,
- niedofinansowanie budownictwa szkolnego, co przy takim wzroście liczby uczniów odbiło się drastycznym brakiem izb lekcyjnych.

W takiej sytuacji władze rządowe zdecydowały się na dokonanie przede wszystkim zmian organizacyjnych, które spowodowałyby, że wychowanie i nauczanie w szkołach stanie się bardziej efektywne. Do takich działań należy zaliczyć uchwalenie w 1961 roku ustawy o reformie oświaty.

Założenia reformy

Proces zmian w oświacie został zapoczątkowany w 1954 roku. Z programów nauczania eliminowano treści ideologiczne i polityczne, wprowadzano natomiast elementy praktyczne, techniczne i humanistyczne. Toczyła się w kręgach oświatowych i politycznych ożywiona dyskusja nad nowym kształtem szkoły ogólnokształcącej oraz modelem wychowania młodego pokolenia.

Dominujące tematy z ówczesnej dyskusji B. Potyrała³⁶ ujął w cztery grupy zagadnień, które dotyczyły:

- dążenia do podniesienia poziomu nauczania i pełnej realizacji obowiązku szkolnego,
- przedłużenia nauki w szkole i modyfikacji programów nauczania – chodziło o ustalenie właściwej proporcji między wiedzą ogólną a politechniczną,

³² J. Dudek, *Stan i potrzeby szkolnictwa średniego ogólnokształcącego na Dolnym Śląsku*, Warszawa 1959, s. 22–23.

³³ APWr, Związek Nauczycielstwa Polskiego (dalej ZNP), sygn. akt 595.

³⁴ APWr, PWRN, Sprawozdanie z wizytacji szkół za rok 1959, sygn. akt XVII/123.

³⁵ A. Smolański, *Szkolnictwo podstawowe...*, op. cit., s. 219–217.

³⁶ B. Potyrała, *Szkola podstawowa w Polsce 1944–1984*, Warszawa 1987, s. 80.

WARUNKI WDRAŻANIA REFORMY NA DOLNYM ŚLĄSKU

Problemy z wdrożeniem reformy w o wiele większym stopniu dotyczyły szkolnictwa podstawowego niż liceów ogólnokształcących. Licea ogólnokształcące w woj. wrocławskim miały w większości kadre z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym i pedagogicznym. Mniejsze było zagęszczenie uczniów w klasie i więcej było w liceach izb przypadających na oddział. Lepiej przedstawiało się wyposażenie tych szkół. Reforma w liceach ogólnokształcących dotyczyła głównie programów wychowania i nauczania.

W szkołach podstawowych oprócz zmian programowych reforma wprowadzała istotne zmiany strukturalne. Do najważniejszych zadań związanych z wdrażaniem reformy w szkołach podstawowych, Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej obradujące w lipcu 1963 roku, zaliczyło: zabezpieczenie odpowiedniej liczby należycie przygotowanych nauczycieli, stworzenie nowoczesnej bazy materialnej i stopniowe przekształcanie szkół – adekwatnie do ustalonej sieci⁴².

W latach 60. podstawowym wykładnikiem poziomu wykształcenia nauczycieli, do którego dążono, stały się studia pomaturalne. Kadra szkół podstawowych w roku szkolnym 1962/63 w większości miała jeszcze wykształcenie średnie. Na ogólną liczbę 14934 nauczycieli: po liceach pedagogicznych było 53%, po uniwersytetach i WSP było 25%, po SN – 11%; inne wykształcenie miało 9%, w tej liczbie mieścili się nauczyciele niewykwalifikowani, których było 4%⁴³. Przeważali w szkołach ludzie młodzi, staż pracy do 9 lat miało 51% nauczycieli⁴⁴.

Były takie powiaty, w których liczba nauczycieli z wykształceniem wyższym była wręcz znikoma, w powiecie lubińskim był tylko jeden taki nauczyciel, w zgorzeleckim dwóch, w powiecie kamiennogórskim trzech. W tych powiatach było też najmniej nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami, średnio około 7%, podczas gdy średnia dla województwa w tym okresie (1962/63) wynosiła 14%. Większa liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem trafiała do dużych miast: Wrocław, Wałbrzych, Legnica, Jelenia Góra, Kłodzko. W większości powiatów niewłaściwie kształtowały się proporcje między liczbą pracowników administracyjnych a pedagogicznych – na niekorzyść tych ostatnich⁴⁵.

Niektóre powiaty, zwłaszcza w południowej części Dolnego Śląska, odczuwały brak nauczycieli. Najtrudniejszą sytuację kadrową miały powiaty: Lwówek, Lubań, Zgorzelec, Złotoryja, Wołów. Brakowało w nich 10–15% nauczycieli, głównie w wyniku niezgłoszenia się absolwentów z woj. centralnych i urlopów chorobowych. W roku szkolnym 1963/64 brakowało w województwie 320 nauczycieli, w tym 244 w szkolnictwie podstawowym, pozostała liczba dotyczyła szkół ogólnokształcących i domów dziecka⁴⁶.

Z opracowań Zarządu Okręgu ZNP we Wrocławiu wynika, że w roku szkolnym 1962/63 odeszło z zawodu, zwalniając się lub porzucając pracę 378 nauczycieli. Do najczęstszych przyczyn takich decyzji należały: trudna sytuacja mieszkaniowa rodzin nauczycielskich, okazja objęcia lepiej płatnej pracy, możliwość zatrudnienia się w publi-

⁴² APWr, PWRN, sygn. akt XVII/24.

⁴³ Wł. Szlufik, *Nauczyciele szkół podstawowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1963*, Kielce 1986, s. 109.

⁴⁴ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/20.

⁴⁵ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/20.

⁴⁶ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/21.

zu miejsca zamieszkania, a także podjęcie opieki nad dziećmi. Nauczyciele przenosili się do pracy w: Milicji Obywatelskiej, przemyśle, administracji państwowej oraz w handlu i usługach⁴⁷. W dalszych latach nadal odchodziło z zawodu rocznie ponad 300 nauczycieli, z tego około 50% z dodatkowymi kwalifikacjami⁴⁸.

Zdobycie przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji do nauczania czterech zasadniczych przedmiotów (język polski, język rosyjski, matematyka, wychowanie praktyczno-techniczne) znacznie poprawiłoby obsadę kadrową szkół. W roku szkolnym 1965/66 nauczycieli takich było na Dolnym Śląsku 26,9%⁴⁹. Aby zabezpieczyć w pełni istniejące w tym zakresie potrzeby, należało przygotować jeszcze: 1594 nauczycieli do nauczania języka polskiego, 110 do nauczania języka rosyjskiego, 1511 do nauczania matematyki i 1385 do prowadzenia zajęć praktyczno-technicznych. Na 1228 szkół ośmioklasowych (wszystkich szkół podstawowych w województwie było w 1965 roku 1929⁵⁰) w 128 nie było ani jednego takiego nauczyciela. W pow. ząbkowickim zjawisko to występowało najbardziej rażąco – aż 42% szkół ośmioklasowych nie miało nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami w zakresie czterech zasadniczych przedmiotów. W powiecie kamiennogórskim takich szkół było 22%, a w jaworskim 18%. Braki tych nauczycieli nie występowały jedynie w powiatach: Kłodzko, Legnica, Syców i w mieście Wałbrzychu⁵¹.

Również kadra kierownicza szkół ośmioklasowych nie posiadała dodatkowych kwalifikacji. Dla poprawy tego stanu (kierowników takich było w 1965 roku 57,2%) w Zaocznym Studium Nauczycielskim w Legnicy utworzono dla nich nowy kierunek, który umożliwiał im zdobywanie tych kwalifikacji⁵².

Naturalne zadanie, jakie stało przed kadrami pedagogicznymi w związku z reformą szkolną, polegało na doskonaleniu swojej pracy oraz podnoszeniu kwalifikacji. W roku szkolnym 1962/63 nauczycieli doksztalcących się było 12,9%, większość uzupełniała swoje wykształcenie na studiach podyplomowych. Skala rozpiętości między poszczególnymi powiatami była w tym zakresie znaczna. Najwięcej nauczycieli doksztalało się w pow. oleśnickim (19,3%), natomiast najmniej w pow. wrocławskim⁵³. Związane to było z nasyceniem tego powiatu nauczycielami po SN i studiach wyższych. We wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli Dolnego Śląska w 1970 roku uczyło się 3,5 tys. nauczycieli⁵⁴.

Pod koniec lat 60. znacznie wzrósł odsetek nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami. W roku szkolnym 1968/69 w szkołach 8-klasowych kształtował się na poziomie 54,6%. Najwięcej takich nauczycieli było we Wrocławiu: 72,6%, następnie w pow. Góra Śląska 69,1%, Oława 66,4%, Legnica 64,8%, najmniej w pow. Zgorzelec 43,3%⁵⁵. Reforma wymagała również rekonstrukcji sieci szkolnej. Dążono do tego, by istniały tylko dwa stopnie organizacyjne szkół: pełne szkoły – realizujące program klas I–VIII, zatrudniające 6 i więcej nauczycieli oraz niepełne szkoły z klasami I–IV. Starano się tak projektować obwody szkolne, by jak największa liczba dzieci uczęszczała do szkół pełnych.

Reorganizacja szkolnictwa podstawowego, stosownie do założeń reformy, dokonana została głównie poprzez podnoszenie lub obniżenie stopnia organizacyjnego istniejących szkół. Na Dol-

⁴⁷ APWr, ZNP, sygn. akt 489.

⁴⁸ APWr, ZNP, sygn. akt 595.

⁴⁹ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/47.

⁵⁰ Dolnośląski Rocznik Statystyczny 1965, s. 197.

⁵¹ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/25.

⁵² Tamże.

⁵³ B. Potyrała, *Nauczyciel i szkoła podstawowa w województwie wrocławskim*, „Prace Pedagogiczne”, t. 31, Wrocław 1981, s. 94.

⁵⁴ APWr, ZNP, sygn. akt 489.

⁵⁵ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/25.

nym Śląsku powoływanie placówek 8-klasowych zapoczątkowane zostało w 1963 roku. Dostosowanie sieci szkolnej do zmiennej struktury demograficznej nie było łatwe – wprowadzanie reformy zbiegło się z wchodzeniem w wiek szkolny mniej licznych roczników. Problem dotyczył przede wszystkim szkół niżej zorganizowanych o dużej liczbie uczniów. Przemiany sieci szkolnej starano się tak przeprowadzić, by uczniom z tych szkół umożliwić kontynuowanie nauki w szkołach wyżej zorganizowanych, do których droga byłaby najkrótsza. Jeżeli to nie było możliwe, organizowano regularne dowożenie bądź uruchamiano internaty.

W 1961 roku na 1917 szkół podstawowych 1387 realizowało program 7 klas, z tej liczby 1325 miało prawidłową organizację (o 4 i więcej nauczycielach), zaś 62 szkoły miało organizację nietypową – 12 o dwóch nauczycielach z liczbą do 40 uczniów i 50 szkół o trzech nauczycielach z liczbą do 60 uczniów. Stopień organizacyjny tych szkół został obniżony do klas I–IV. W 1961 roku do szkół o pełnych 7 klasach uczęszczało 93% uczniów⁵⁶.

Ciągła przebudowa organizacyjna szkół podstawowych doprowadziła do takiego stanu, że w roku szkolnym 1966/67 odsetek dzieci uczęszczających do szkoły pełnej wynosił 95,6%. Pozostały tylko szkoły o dwóch poziomach nauczania I–IV i I–VIII (w tym przejściowo 159 o klasach I–VII)⁵⁷. Zwiększyła się liczba szkół o 6 i 7 nauczycielach, kosztem szkół o 3–5 nauczycielach. Wzrosła też liczba szkół o 1 nauczyciela, wynikało to ze skierowania uczniów klas V i VI ze szkół o 2 nauczycielach do wyżej zorganizowanych – wiązało się to też z koniecznością przejścia to tych szkół jednego nauczyciela. Zmiana ta spowodowała konieczność dojeżdżania do szkół znacznej liczby uczniów. Największy problem z dowozem dzieci miały powiaty: Milicz, Środa Śląska, Bolesławiec, Oława, Ząbkowice⁵⁸.

Realizacja zamierzeń wynikających z wprowadzenia reformy wymagała wygospodarowania dla szkół dodatkowych izb oraz budowy nowych szkół dla pomieszczenia zwiększonej liczby uczniów. Wymagania programowe zakładały zorganizowanie w szkołach pracowni do prowadzenia zajęć z fizyki i chemii oraz zajęć praktyczno-technicznych. Nowe izby starano się pozyskać poprzez rewindykację pomieszczeń szkolnych, z których dotąd korzystały inne podmioty. Jednak najwięcej nowych pomieszczeń przybyło w wyniku realizowanej w latach 60. Uchwały Sejmu z dnia 25 lutego 1958 roku w sprawie obchodów 1000-lecia Państwa Polskiego. Wówczas to wysunięto hasło: „Tysiąc Szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”.

Mimo ogromnego wysiłku społecznego włożonego w tę akcję, w roku szkolnym 1966/67 brakowało w woj. wrocławskim 957 izb, 458 w miastach i 499 na wsiach⁵⁹. Najwięcej izb brakowało w powiatach: świdnickim 117, kłodzkim 52, dzierzoniowskim i jeleniogórskim po 40, lubińskim 35, wrocławskim 34 oraz Wrocławiu II–94. W niektórych szkołach powiatów: Kłodzko, Nowa Ruda i Oława wprowadzono trzecią zmianę⁶⁰.

W dniu rozpoczęcia roku szkolnego 1965/66 z planowanych w szkołach województwa 1332 pracowni fizyczno-chemicznych było 509, natomiast z planowanych 1707 pracowni do zajęć praktyczno-technicznych szkoły dysponowały 902. Był to i tak duży postęp, gdyż organizowanie tych pracowni szkoły zaczynały praktycznie od zera. Wiele kłopotów nastroczało skompletowanie pomocy naukowych, zwłaszcza na początku lat 60., gdy na rynku była mała ich podaż⁶¹. Dla przykładu w roku szkolnym 1966/67

⁵⁶ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/20.

⁵⁷ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/27.

⁵⁸ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/24.

⁵⁹ AAN, Min. Oświaty, sygn. akt 1564-1818/60.

⁶⁰ APWr, ZNP, sygn. akt 595.

⁶¹ Tamże.

w pow. złotoryjskim na przewidziane 171 pracowni i gabinetów, w szkołach zdołano urządzić jedynie 66⁶². Na 54 szkoły podstawowe w pow. wołowskim pracowni do zajęć praktyczno-technicznych i gabinety fizyczno-chemiczne były tylko w 14 szkołach⁶³.

ŚRODOWISKO NAUCZYCIELSKIE WOBEC NOWYCH WYMAGAŃ

Postępująca odwilż polityczna, której konsekwencją były zmiany we władzach partyjno-państwowych, powodowała uzasadnione oczekiwanie środowiska nauczycielskiego na korektę działalności wychowawczej szkoły. Krytyka dotychczasowych założeń wychowawczych zmierzała do dokonania głębokich zmian w „socjalistycznym” ideale, którego podstawy wypracowane były jeszcze w okresie stalinowskim. Powróciła nadzieja, że Polska wkroczy na własną drogę budowy socjalizmu. W 1957 roku w propagandzie słowo „socjalizm” pojawiało się najczęściej w połączeniu ze słowami: „demokracja” i „suwerenność”.

Odbiciem nastrojów społecznych była instrukcja programowa na rok szkolny 1957/58, w której nie wspomniano o socjalistycznym ideale wychowawczym. Zaczęto lansować koncepcję wychowania „porządnego człowieka”. Zanim jednak hasło to doczekało się odzwierciedlenia w konkretnych postulatach wychowawczych, powrócono do idei wychowania socjalistycznego. W nowym programie nauczania do szkoły podstawowej z 1958 roku stwierdzono, że: zadanie szkoły to wychowanie młodego pokolenia na przyszłych współgospodarzy i budowniczych socjalistycznej ojczyzny⁶⁴.

Kierunki rozwoju szkolnictwa były dyskutowane na naradzie partyjnej aktywu oświatowego we wrześniu 1958 roku. Wygłoszony tam referat Wł. Gomułki już w tytule stwierdzał: „*Szkoła musi lepiej przygotować młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu*”. Dalsza część referatu też nie pozostawiała wątpliwości co do kierunku pracy wychowawczej w szkole: „*Szkoła powinna kształtować, wpajać młodzieży głębokie poczucie obowiązku pracy, umiłowania zawodu, rzetelne socjalistyczne podejście do swego kraju i do społeczeństwa. [...] Dlatego potrzebna nam jest szkoła, która uczy zgodnie ze współczesnym stanem i perspektywami rozwoju nauki i która wychowuje w duchu zasad moralnych, leżących u podstaw przodującej idei naszych czasów – idei socjalizmu*”. Do podstawowych zadań partii zaliczono pracę z nauczycielem, która miała na celu umocnienie socjalistycznej świadomości nauczycielstwa⁶⁵.

Określenie kierunku pracy wychowawczej szkół ułatwiło formułowanie dalszych zadań, które miały składać się na rolę społeczną nauczycieli. Dyskusja, jaka wywiązała się wokół pracy nauczyciela w związku z wprowadzeniem reformy, nie wniosła istotnych zmian do dotychczasowego rozumienia tej roli. Jedno z podejść przewidywało skoncentrowanie się nauczycieli na pracy szkolnej. Druga koncepcja, która szybko zdominowała sposób pojmowania tego problemu, zakładała bardzo szeroką pracę nauczycieli na rzecz środowiska lokalnego.

W przemówieniu wygłoszonym na Krajowym Zjeździe Inspektorów Szkolnych sekretarz KC W. Jarosiński przedstawił oczekiwania w tym zakresie wobec nauczycieli: „*Aby wywierać wpływ na kształtowanie postawy ideowej młodzieży, aby budzić jej*

⁶² APWr, PWRN, sygn. akt XVII/49.

⁶³ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/50.

⁶⁴ Program nauczania w szkole podstawowej, Warszawa 1959.

⁶⁵ W. Gomułka, referat wygłoszony na naradzie aktywu oświatowego w KC PZPR w dniu 24 września 1958, „Nowa Szkoła” 1958, nr 10.

zainteresowania społeczne – nauczyciel musi dobrze znać i rozumieć środowisko, w którym działa szkoła. [...] Musi to być przy tym nauczyciel, który nie dostosowuje się do występujących w niektórych środowiskach wstecznych poglądów, lecz odważnie i konsekwentnie walczy o zwycięstwo prawdy i postępu, nauczyciel, który z przekonaniem głosi socjalistyczne poglądy. Związek ze środowiskiem i autorytet nauczyciela w niemałym stopniu zależy od jego osobistej aktywności społecznej⁶⁶.

W latach sześćdziesiątych socjalizm w oficjalnych wystąpieniach zaczęto utożsamiać z prawdą i postępu. Zadania jakie stawiano przed środowiskiem nauczycielskim Minister Oświaty przedstawiał w stwierdzeniu: „Poczucie zawodowej godności u nauczyciela – to poczucie misji wychowawczej, którą zawsze i wszędzie on pełni: misji szermierza postępu i socjalizmu, misji reprezentanta nauki i naukowego poglądu na świat⁶⁷”.

Przez całą dekadę lat 60. oczekiwania w stosunku do nauczycieli nie uległy zasadniczym zmianom. W referacie sprawozdawczym na IV Zjeździe PZPR I sekretarz KC Wł. Gomułka z jeszcze większą mocą powtórzył tezy o socjalistycznym charakterze wychowania w szkole, o rozdziale państwa i Kościoła, którego konsekwencją było dopuszczenie nauki religii tylko w punktach katechetycznych i koniecznej szerokiej współpracy szkoły ze społeczeństwem⁶⁸.

Dyskusje nad ideałem wychowania dotyczyły w większej mierze treści niż form, przez które nauczyciele mieli kształtować postawy zaangażowania młodzieży w budownictwo „socjalizmu”. Celom wychowawczym starano się podporządkować wszystkie wydarzenia bieżące i przypadające rocznice. W myśleniu o ideałach wychowawczym nadal pokutowały hasła „walki”: walki klas, walki z imperializmem i rewizjonizmem oraz walki o pokój i postęp społeczny⁶⁹.

Od nauczyciela w państwie „socjalistycznym” wymagano zaangażowania społecznego. Praca społeczna stanowiła jeden z probierzy jego przydatności w zawodzie. Władze różnych szczebli dawały do zrozumienia, że nauczyciel nie zaangażowany społecznie nie jest pełnowartościowym pedagogiem. Mimo że ich działania nie były objęte takim przymusem politycznym jak w okresie stalinowskim, to nadal żywo interesowano się tą stroną jego pracy. Wśród wielu akcji naturalnie związanych z procesem wychowawczym, wiele było kampanii nastawionych na propagandę ustroju. Najczęściej w imprezach tych walory wychowawcze i propagandowe były tak powiązane, że stanowiły jedną całość.

Pretekstami do podejmowania przez szkoły czynów społecznych były obchody rocznic (XX i XXV) odzyskania przez Polskę niepodległości, z którymi obchodzono rocznice powrotu Ziemi Zachodnich i Północnych do Macierzy. Czyni społeczne podejmowano także z okazji kolejnych zjazdów partii, wyborów czy 100 rocznicy urodzin Lenina.

Na wiosnę 1962 roku KOS Wrocławski opracował wytyczne w sprawie udziału podległych placówek w akcji porządkowej na terenie regionu. Akcja ta miała zapoczątkować 3-letnie obchody XX rocznicy wyzwolenia Dolnego Śląska. Rady pedagogiczne, kierownictwa szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych w porozumieniu z komitetami rodzicielskimi i opiekuńczymi miały ustalić konkretne zadania dla swoich placówek. Począwszy od kwietnia soboty miały stać się dniem masowego udziału ludności w pracach porządkowych. Kuratorium żywiło przy tym nadzieję, że akcja ta znajdzie wśród nauczycieli i wychowawców gorących zwolenników i propagatorów⁷⁰.

⁶⁶ „Głos Nauczycielski” nr 24–25 z 11–18 VI 1961.

⁶⁷ W. Tułodziecki, *Szkolnictwo podstawowe w obliczu reformy*, „Nowe Drogi” 1961, nr 7.

⁶⁸ Wł. Gomułka, *Wytyczne rozwoju oświaty i nauki*, „Nasza Szkoła” 1964, nr 7–8.

⁶⁹ H. Jabłoński, *Harcerstwo a wychowanie obywatelskie młodzieży*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 4.

⁷⁰ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/14.

Do obchodów włączył się też ZNP, który wyznaczył ogniowom związkowym zadanie nawiązania współpracy w tym zakresie z FJN, zapoznanie się z dorobkiem XX-lecia na swoim terenie oraz przeprowadzenie akcji uświadamiającej wśród młodzieży⁷¹.

Z okazji obchodów XXV-lecia powrotu Dolnego Śląska do Polski plan obchodów opracowany przez ZNP przewidywał między innymi:

- pogłębianie wśród młodzieży i dorosłych mieszkańców wiedzy o Ziemiach Zachodnich i Północnych oraz umacnianie ich więzi z regionem swego zamieszkania,
- manifestowanie nienaruszalności granicy na Nysie Łużyckiej, Odrze i Bałtyku oraz przyjaźni i braterstwa z krajami obozu socjalistycznego,
- popularyzację dorobku gospodarczego, naukowego i kulturalnego Ziem Zachodnich,
- przedstawienie społeczeństwu aktualnych i perspektywicznych zadań budownictwa socjalistycznego na tych Ziemiach w oparciu o wytyczne IV Zjazdu PZPR,
- uwzględnianie w rejonowych konferencjach pedagogicznych problematyki 1000-lecia Państwa Polskiego⁷².

S. Dolata, nauczyciel z Legnicy, lata 60. wspomina jako okres, w którym nauczyciele starali się koncentrować na pracy w szkole: „...były też akcje odwołujące się do przypadających w tym czasie rocznic: 1000-lecia Państwa Polskiego czy powrotu Ziem Zachodnich do Macierzy. Nauczyciele nie byli inicjatorami tych obchodów, one były już wcześniej zaplanowane – istniały gotowe scenariusze. Nie krępowało to inicjatywy nauczycieli, ale też trudno było nadażyć za już ustalonym ich tokiem. [...] Podchodziłem do tych inicjatyw ze zrozumieniem, już w liceum byliśmy przyzwyczajani do pracy społecznej na rzecz środowiska. Dolny Śląsk wymagał wiele pracy, skutki wojny i zaniedbań były jeszcze bardzo widoczne⁷³”.

Podjmowane z okazji rocznic czyny – oprócz niewymiernych walorów wychowawczych i społecznych polegających na konsolidacji obywateli wokół spraw związanych z przeszłością i teraźniejszością ich miejsc zamieszkania i całego regionu – były przeliczane pod względem wymiernych korzyści i porównywane z planem wykonania czynów dla każdego powiatu. Nauczyciele nie zawsze mieli świadomość, że ich aktywność jest tak skrupulatnie rozliczana i ewidencjonowana.

Nauczyciele podejmowali również zobowiązania dla uczczenia V Zjazdu PZPR.

Nie sposób wymienić całego zakresu działań inspirowanych przez grona pedagogiczne. Do prac podejmowanych przez nauczycieli i młodzież przy każdej okazji należały: upiększanie centralnych placów w swoich miejscowościach, sadzenie drzew i krzewów, rozbiórka domów, usuwanie gruzów, porządkowanie boisk; pomoc przy kopaniu rowów i przepustów oraz przy budowie i remontach dróg. Najwięcej starań przykładano do podniesienia estetyki otoczenia.

Zaletą obchodów tych rocznic było rozwijanie się na Dolnym Śląsku ruchu miłośników regionu. Opracowano wytyczne działania Szkolnych Kół Miłośników Regionu. Nauczyciele inicjowali badania nad przeszłością miejscowości i powiatów. Przyczynili się do zbierania pamiątek i dokumentów obrazujących historię i współczesne przemiany Dolnego Śląska. Krzewili patriotyzm lokalny⁷⁴. Na rejonowych konferencjach pedagogicznych powrócono do problematyki śląskoznawczej. Omawiano na nich zagadnienia

⁷¹ APWr, ZNP, sygn. akt 597.

⁷² APWr, ZNP, Udział ZO ZNP i oddziałów powiatowych w obchodach 25-lecia powrotu Dolnego Śląska do Polski, sygn. akt 614.

⁷³ S. Dolata, nagranie magnetofonowe w zbiorach autora.

⁷⁴ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/39.

dotyczące: historii Śląska, jego roli gospodarczej i politycznej, okresu odbudowy i rozwoju, wykorzystania zasobów naturalnych, walorów krajoznawczych oraz rekreacyjnych⁷⁵.

Z okazji V Zjazdu PZPR Związek Nauczycielstwa Polskiego nie tylko inicjował czyny społeczne, tematyka zbliżającego się zjazdu, tak jak i poprzednich służyła kształtowaniu odpowiedniego światopoglądu u nauczycieli. Na konferencjach rejonowych w tym czasie były wygłaszane prelekcje omawiające:

- tezy na V Zjazd PZPR,
- bieżącą sytuację polityczną,
- problemy współczesnego rewizjonizmu⁷⁶.

Okazją do włączenia nauczycieli w nurt działalności politycznej były wybory do Sejmu i Rad Narodowych. Z N P czynnie zaangażował się w przygotowania i promocje programu wyborczego. Przed ogniwami Związku (w 1969 roku należało do niego 90% pracowników zatrudnionych w placówkach oświatowych)⁷⁷ odnośnie wyborów w 1965 i 1969 roku postawiono zadanie: czynnego udziału w kampanii wyborczej, wprowadzenie do planów pracy szkół zobowiązań wyborczych, omówienia problematyki związanej z wyborami na rejonowych konferencjach pedagogicznych⁷⁸.

Ponadto nauczycieli zobowiązano do uwzględnienia w pracy dydaktycznej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej oraz na spotkaniach z rodzicami problematyki związanej z kampanią wyborczą. Zostali też wezwani do pomocy w przygotowaniu „Dnia Młodego Wyborcy”. Zarządy Oddziałów miały zorganizować serię spotkań nauczycieli z kandydatami na posłów i radnych⁷⁹.

Kolejne wybory i zjazdy partii dla nauczycieli wiązały się z wieloma dodatkowymi obowiązkami. Przy każdej z takich okazji w klasach i na korytarzach szkolnych musiały pojawić się odpowiednie hasła i dekoracje. W szkołach odbywała się większość spotkań przedwyborczych i przedjazdowych, w nich też organizowano lokale wyborcze. Na nauczycielach spoczywała odpowiedzialność za oprawę tych imprez. Władze nie wyobrażały sobie istnienia w szkole innego nauczyciela jak tylko odpowiednio upolitycznionego i zaangażowanego.

Od nauczycieli w latach sześćdziesiątych oczekiwano aktywnego działania, którego celem miało być pozyskiwanie środków na budowę szkół – 1000-latek. ZNP zainicjował w tym czasie akcję tworzenia przez nauczycieli szerokiego frontu pomocy społeczeństwu na rzecz szkół. Jak wspomina D. Klebaniuk, nauczycielka z Wrocławia, akcja ta pochłonęła wiele jej czasu i wysiłku: „Ciężar aktywizowania społeczeństwa i pozyskiwania środków na tysiąclatki spadł na nas. Przy przygotowywaniu imprez, z których dochód zasilał konto budowy musiałam uaktywnić komitet rodzicielski, komitet opiekuńczy oraz najprzeróżniejsze organizacje, które zawsze obiecywały pomoc, ale nie zawsze jej dotrzymywały. Najbardziej mogłam liczyć na pomoc męża i przyjaciół. Oczywiście przez cały czas pracowałam z dziećmi nad programem i pilnowałam zbiorów na terenie szkoły. Staralam się, aby nie odbijało się to wszystko na poziomie mojej pracy na lekcjach. Na pewno traciło na tym życie rodzinne⁸⁰”.

⁷⁵ A. Smolański, *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 204.

⁷⁶ APWr, ZNP, sygn. akt 228.

⁷⁷ Wyliczenie autora na podstawie danych zawartych, (w:) A. Smolański, *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Dolnym Śląsku...*, op. cit., s. 245.

⁷⁸ APWr, ZNP, sygn. akt 597.

⁷⁹ APWr, ZNP, sygn. akt 518.

⁸⁰ D. Klebaniuk, wspomnienia w zbiorach autora, s. 54.

Następe zdanie, jakie władze postawiły przed nauczycielami, polegało na propagowaniu wychowania laickiego. Po przeniesieniu religii do punktów katechetycznych władze dążyły do zmniejszenia liczby dzieci tam uczęszczających. Oczekiwano od nauczycieli, że w pracy wychowawczo-dydaktycznej zwracać będą uwagę na kształtowanie postawy krytycznej wobec wiary.

Szczególne zadanie w laicyzacji wychowania wyznaczono Związkowi Młodzieży Socjalistycznej, który organizował w tym celu prelekcje i dyskusje religioznawcze oraz wykłady na temat moralności socjalistycznej. Prelegentami byli najczęściej nauczyciele działający w Towarzystwie Szkoły Świeckiej i Towarzystwie Wiedzy Powszechnej. W 1962 roku w 50 szkołach działały uniwersytety powszechne, które prowadziły pracę uświadamiającą wśród rodziców⁸¹.

Nauczyciele z rezerwą odnosili się do ZMS-u i jego działalności propagandowej. Młodzież zwłaszcza w małych ośrodkach była pod silnym wpływem Kościoła. Nauczyciele musieli liczyć się z nastrojami środowiska, w którym pracowali. Jak pisał Wł. Pikulicki z Małczyc uczniowie żywo interesowali się, jaki jest stosunek nauczyciela do religii: „W związku z tematem o powstaniu chrześcijaństwa, uczniowie zasypywali mnie mnóstwem pytań: Czy istnieje Bóg? Jak powstał świat? Czy będzie koniec świata? Czy Chrystus był Bogiem? Pytania bardzo dociekliwe, badające jakiej udzielię odpowiedzi i czy będzie słuszna?”⁸².

Protokół Rady Pedagogicznej w I LO we Wrocławiu tak przedstawiał trudności, z jakimi w tej szkole spotkała się działalność ZMS: „Nie wszyscy nauczyciele chcieli mówić z uczniami o ZMS, a przecież mieliśmy otaczać tę organizację specjalną opieką. Niektórzy nauczyciele nie wierzą w potrzebę jej istnienia na terenie szkoły. Niektórzy uczniowie boją się należeć do ZMS – bo potem pada na nich grad ocen niedostatecznych – są na to przykłady. Istnieje jakaś kontrowersja między ZHP a ZMS, jest akcja przeciwstawiania się harcerzy w stosunku do ZMS”⁸³.

W. Filipowicz, nauczycielka z Wołowa, tak ujęła ten problem: „Władze w tych latach nie stosowały w stosunku do nas nakazów, zachęcały do dokształcania się i do pracy społecznej. Czułam jednak, że nie można było nie angażować się w żadną działalność. Na szczęście ja miałam zamiłowanie do harcerstwa i bardzo lubiłam pracę z dziećmi. Organizacja ta cieszyła się zaufaniem u nauczycieli i popularnością u uczniów. Mogłam nauczyć ich wielu pożytecznych umiejętności – poza tym wspólna zabawa po lekcjach jednoczyła ich z nauczycielem, zbliżaliśmy się wzajemnie – to przenosiło się potem na lekcje”⁸⁴.

Nadzieja, że nastąpi zmiana stylu sprawowania władzy, że naprawione zostaną błędy, jakie przyniósł okres stalinowski – minęła bardzo szybko. W zasadzie najważniejszą zdobyczą, jaka została po wydarzeniach „października ’56”, było zaprzestanie terroru wobec społeczeństwa. Szybko odrodziła się cenzura, stare fobie rządzących zostały obleczone nową retoryką.

Niemniej władza już nie mogła i nie chciała wrócić do praktyk z okresu stalinowskiego. Nastąpiły nieodwracalne zmiany w świadomości społecznej, aczkolwiek stosunek władzy do obywateli daleki był od demokratycznych standardów.

⁸¹ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/23.

⁸² APWr, PWRN, Wł. Pikulicki, *Biuletyn Nauczyciela Średzkiego*, 1965 nr 2, sygn. akt XVII/67.

⁸³ APWr, PWRN, sygn. akt XVII/57.

⁸⁴ W. Filipowicz, nagranie magnetofonowe w zbiorach autora.

Dla nauczycieli był to kolejny trudny okres pracy. Upadek autorytetów zachwiał ich pozycją wśród młodzieży. Odrabianie zaufania społecznego zbiegło się z okresem przygotowań do wprowadzenia reformy oświaty. Wdrażanie jej stało się w latach 60. jednym z najważniejszych realizowanych przez nich zadań. Reforma, bez względu na zróżnicowane opinie co do jej skutków, była wielkim wyzwaniem dla środowiska nauczycielskiego, które włożyło wiele wysiłku w nadanie jej właściwego organizacyjnego kształtu. Jednak największa praca, jaką nauczyciele musieli wykonać, polegała na zdobyciu przez nich odpowiednich kompetencji, które umożliwiłyby wprowadzenie założeń reformy w życie.

W roku szkolnym 1966/67 ZNP do najważniejszych bolączek oświaty na Dolnym Śląsku wynikających z reformy zaliczył:

- przeciążenie nauczycieli i uczniów, mimo przedłużenia nauki w szkole o rok,
- małą liczbę godzin przeznaczoną na przedmioty humanistyczne oraz na wychowanie obywatelskie, co nie pozwalało na realizację założeń programowych tych przedmiotów,
- niedostateczne przygotowanie nauczycieli do realizacji nowego programu z zakresu matematyki, fizyki i chemii, brak specjalistów do kształcenia politechnicznego,
- słabe powiązanie pracy ideowo-wychowawczej na lekcjach z całokształtem działań wychowawczych szkoły⁸⁵.

Do zadań, jakie nakładała na nauczycieli wdrażana reforma, dochodziły jeszcze obowiązki wynikające z podejmowanej przez nich pracy społecznej. Pokutowało w środowiskach lokalnych przeświadczenie, że nauczyciel dysponuje nieograniczoną ilością wolnego czasu, a jego zapasy energii są niewyczerpane. Utarło się więc przekonanie, że nauczyciela zawsze można obarzyć dodatkową funkcją, gdyż z natury jego roli wynika społeczne zaangażowanie.

Według danych zebranych przez Zarząd Okręgu ZNP we Wrocławiu w roku 1968 aż 18 405 nauczycieli zaangażowanych było w pracach różnych organizacji społecznych: komitety frontu jedności narodu 1306 osób, rady narodowe 1717, Związek Młodzieży Socjalistycznej 386, Związek Młodzieży Wiejskiej 697, Związek Harcerstwa Polskiego 1383, spółdzielczość 1067, Powszechna Kasa Oszczędności (SKO) 1578, inne organizacje młodzieżowe 2042, Towarzystwo Szkoły Świeckiej 2083, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej 371, Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej 397, Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej 1546, towarzystwa regionalne 142, Liga Obrony Kraju 374, Liga Kobiet 657, Społeczny Fundusz Odbudowy Stolicy i Kraju 15333, Ochotnicza Straż Pożarna 100, Kółka Rolnicze 272, inne organizacje 419⁸⁶. Analizując przedstawione dane można sobie uzmysłowić ile czasu i energii nauczycieli pochłonęły te organizacje.

Mając na uwadze należyte wykonywanie przez nauczycieli pracy wychowawczo-dydaktycznej z młodzieżą, która wiązała się z licznymi obowiązkami zarówno na terenie szkoły jak i w środowisku, niektóre Oddziały Powiatowe ZNP zwracały się do działaczy najbardziej obarczonych różnymi funkcjami w organizacjach społecznych o przeanalizowanie swojego w nich członkostwa. W środowisku nauczycielskim podnosiły się głosy, by również inne grupy zawodowe włączały się w takim stopniu do działalności społecznej – dotyczyło to zwłaszcza pracy na wsi.

⁸⁵ APWr, ZNP, sygn. akt 595.

⁸⁶ A. Smolański, *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Dolnym Śląsku...*, op. cit., s. 216.

W celu stworzenia klimatu poszanowania dla zajęć zawodowych nauczyciela, władze szkolne starały się o stworzenie prawnej obrony przed nadmiernym angażowaniem nauczycieli do prac nie związanych z ich zawodem i zainteresowaniami⁸⁷.

W końcu lat sześćdziesiątych zaczęły zarysowywać się poważne sprzeczności między polityką władz a aspiracjami indywidualnymi i społecznymi. Coraz lepiej wykształcone społeczeństwo, o wyższym poziomie kultury, oczekiwało szybszego polepszania się warunków życia.

Uprawiana polityka gospodarcza nie dawała nadziei na znaczą zmianę w tym zakresie – podjęte próby poprawy zarządzania gospodarką okazały się niewystarczające i spóźnione. Obywatele nie mogli też liczyć na poprawę organizacji życia społecznego ani na zwiększenie swojego udziału w życiu politycznym. Idee Lenina, które miały być dla rządzących drogowskazem – szczególnie w 1970 roku, ogłoszonym rokiem leninowskim w Polsce – nie zapobiegły konfrontacji między władzą a społeczeństwem.

⁸⁷ K. Rogalska, *Dlaczego nauczyciele opuszczają lekcje*, „Głos Nauczycielski” nr 44 z 4 XI 1962.

ANNA ŻUKOWSKA
UMCS – Lublin

ODCZYTY PEDAGOGICZNE JAKO FORMA DOSKONALENIA I POPULARYZACJI DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI RYSUNKU W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

W roku 1950 z inicjatywy Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych (później Instytutu Pedagogiki) oraz Ministerstwa Oświaty, przystąpiono do organizowania dorocznych odczytów pedagogicznych, które stanowić miały cenną formę doskonalenia kadr na potrzeby praktyki i teorii pedagogicznej. *Celem odczytów pedagogicznych* – pisał Tadeusz Tomaszewski, dyrektor Ośrodka – *jest wydobyć i uogólnienie doświadczeń przodujących praktyków, przedyskutowanie i omówienie najbardziej aktualnych problemów w zakresie wychowania i nauczania*¹. Odczyty pedagogiczne miały też być formą wyszukiwania ludzi uzdolnionych, zbierania ich osiągnięć i doświadczeń, zaś głównym torem wykorzystywania było publikowanie odczytów w całości lub fragmentach w czasopismach ogólnopedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych².

Artykuły z zakresu „rysunku” i zagadnień z nim związanych publikowane były fragmentarycznie na łamach czasopisma „Rysunek i Praca Ręczna”. Zebrane w akcji OP opisy doświadczeń z pracy najlepszych nauczycieli miały być wykorzystywane przez innych w ich codziennej działalności. Gromadzono więc każdego roku nadsyłane przez nauczycieli odczyty o różnej tematyce i po oceniu przez recenzentów – specjalistów, jury powoływane każdego roku przez Ministra Oświaty, przyznawało za najwartościowsze i poprawne ideologicznie odczyty nagrody i wyróżnienia³.

¹ Odczyty Pedagogiczne w latach 1950–1970, „Nowa Szkoła”, 1970, nr 10, s. 41.

² Odczyty pedagogiczne publikowano m.in. na łamach „Nowej Szkoły”. Patrz: K. Kuligowska, *Odczyty Pedagogiczne. Osiągnięcia i kierunki dalszego rozwoju*; M. Żyra, *Opisanie izby szkolnej*; E. Rosner, *Na przykładzie jednego regionu*; A. Juszcak, *Problemowe gabloty i inne*. „Nowa Szkoła”, 1970, nr 10, s. 2–37.

³ K. Kuligowska, *Odczyty Pedagogiczne. Osiągnięcia i kierunki dalszego rozwoju*, „Nowa Szkoła”, 1970, nr 10, s. 3.

20 marca 1955 roku, na konferencji autorów odczytów pedagogicznych w Opolu, poprzedzającej IV Ogólnopolski Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych w Warszawie (9 i 10 maja 1955 r.), przyznano nagrody i wyróżnienia za odczyty z zakresu rysunku i pracy ręcznej następującym nauczycielom: Janinie Ciešlar – nauczycielce szkoły ćwiczeń liceum pedagogicznego w Opolu przyznano II nagrodę w kwocie 1000 zł za pracę pt. *Sposoby przepojenia lekcji rysunku i pracy ręcznej elementami wychowania patriotycznego*; Cecylii Kalebacz – nauczycielce szkoły podstawowej w Kluczborku przyznano III nagrodę w kwocie 750 zł za pracę *Rysunek jako pomoc naukowa w rękach nauczyciela innych przedmiotów*; Irenie Brzezickiej – nauczycielce szkoły podstawowej w Szybowicach (pow. Prudnik) za opracowanie tematu *Rysunek pomocą naukową* przyznano wyróżnienie w wysokości 500 zł, takie samo wyróżnienie otrzymał Franciszek Majrzak – nauczyciel szkoły podstawowej w Dzierżysławicach (pow. Prudnik) za pracę *Jak wykonuję pomoce naukowe*; Franciszkowi Brzezickiemu nauczycielowi z Szybowic przypadło wyróżnienie w kwocie 300 zł za pracę *Jak pomaga mi nauka rysunku i pracy ręcznej w realizacji wytycznych konferencji sierpniowych w nauczaniu innych przedmiotów*⁴. Wyróżnienia książkowe otrzymali następujący nauczyciele rysunku i pracy ręcznej: Maria Smolińska, Maria Leśniak, Bolesław Osadkowski, G. Wojciechowska i Romuald Pecach⁵.

Instytut Pedagogiki, który w latach 50. kierował akcją odczytów pedagogicznych, opracowywał liczne wskazówki dotyczące metod pracy nad odczytem. Wychodzono z założenia, że nauczycielom – potencjalnym autorom odczytów udzielać należy możliwie wielostronnej pomocy w ich pracy. Pomoc ta przejawiać się miała m.in. w organizowaniu spotkań w grupach według specjalizacji przedmiotowej lub problemu, jaki nauczyciel miał zamiar podjąć w odczycie⁶.

Na IV Ogólnopolskim Zjeździe Autorów Odczytów Pedagogicznych w Warszawie w dniach 9 i 10 maja 1955 r. obradowała również Sekcja Rysunku i Pracy Ręcznej z udziałem 14 autorów. W czasie wymiany poglądów na temat przygotowania odczytów zarysował się obraz pewnego wzorca, który opublikowano na łamach „Rysunku i Pracy Ręcznej” z propozycją wykorzystania go przez nauczycieli⁷. Sądząc po zaleceniach zawartych w publikacji, większość autorów odczytów nie posiadała wymaganych umiejętności, a pisany przez nich tekst prezentował niski poziom zarówno redakcyjny, jak i merytoryczny. Do takich właśnie osób kierowane były liczne wskazówki i uwagi dotyczące pisania odczytu. Dla ilustracji warto przytoczyć zalecenia kierowane do nauczycieli rysunku:

- w żadnym wypadku odczyt nie może być kroniką czy rejestrem niczym nie powiązanych faktów;
- pracę bardzo ułatwi zaznajomienie się z tym, co inni napisali na ten sam temat;
- należy unikać przewlekłych, nie wnoszących wstępów;
- nie przepisywać z programów długich cytatów;
- odczyty ilustrować rysunkami;
- przy opracowywaniu tematów z rysunku lub pracy ręcznej należy odróżnić temat pracy od zagadnienia rysunkowego czy technicznego;

⁴ A. W., Nagrodzone odczyty pedagogiczne w woj. Opolskim, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1955, nr 3, s. 62.

⁵ Tamże, s. 63.

⁶ K. Kuligowska, *Odczyty Pedagogiczne* ..., s. 5.

⁷ B. Kiernicki, *O odczytach pedagogicznych z rysunku i pracy ręcznej*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1956, nr 3, s. 18.

- nie należy odbiegać od tematu do innych zagadnień nie objętych tytułem odczytu;
- przy pracy nad odczytem należy zasięgnąć porady osób doświadczonych w opracowywanej dziedzinie, korzystać z pomocy pracowników ODKO;
- po napisaniu odczytu przedyskutować go w zespole zainteresowanych kolegów⁸.

Tematyka odczytów pedagogicznych była rezultatem zaleceń jakie Instytut Pedagogiki wysunął w swych wytycznych na rok szkolny 1951/52. Wyodrębniono tam siedem grup problemowych:

- odczyty omawiające różne zagadnienia z dziedziny wychowania w duchu moralności socjalistycznej;
- prace obrazujące wysiłek nauczyciela nad kształtowaniem naukowego poglądu na świat i nad kształceniem politechnicznym młodzieży;
- opracowanie własnych doświadczeń z zakresu metod nauczania przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych;
- odczyty omawiające problemy praktyki pedagogicznej, pedagogizacji i planowania w zakładach kształcenia nauczycieli i liceach dla wychowawczyń przedszkoli;
- prace opisujące doświadczenia zespołów samokształceniowych i zespołów metodycznych w dziedzinie doskonalenia ideologicznego i zawodowego nauczycieli;
- odczyty obrazujące pracę wychowawczyń i kierowniczek przedszkoli miejskich i wiejskich;
- prace przedstawiające doświadczenia wychowawców kolonii i obozów letnich młodzieży szkolnej⁹.

Biorąc pod uwagę powyższe dyrektywy Bolesław Kiernicki – kierownik Sekcji Rysunku i Pracy Ręcznej CODKO, kierując się własnym doświadczeniem w zakresie prac nad odczytami opracował tematykę odczytów pedagogicznych dla nauczycieli rysunku.

Przedstawiała się ona następująco: *Organizacja pracy i osiągnięcia mojego kółka młodych plastyków; Wycieczki w nauczaniu rysunku; Jak uczyć rysunku pomocniczo-naukowego oraz jakie wyniki osiągam w tym zakresie; Jak wykorzystuję elementy sztuki ludowej w nauczaniu rysunku; Jak organizuję pracę przy wykonywaniu dekoracji okolicznościowych w szkole i poza szkołą; Moja współpraca z miejscowym muzeum i jej wpływ na nauczanie w szkole; Wpływ nauki rysunku na przygotowanie do pracy zawodowej; Jak współpracuję z pracownikami plastycznymi MDK, OH, palacu młodzieży w zakresie kształcenia estetycznego młodzieży szkolnej; Wpływ bogactwa technik rysunkowych i malarskich na wyrabianie w uczniach zamiłowania do rysunku*¹⁰.

Akcja Odczytów Pedagogicznych, jak odnotowuje to czasopiśmiennictwo pedagogiczne z lat 50., zdobywała wśród nauczycieli coraz większą popularność i uznanie. Świadczy o tym liczba około 1900 opracowanych w latach 1950–1957 odczytów. Podkreślano jednakże znikomy udział w akcji OP kilku województw, a mianowicie kieleckiego, szczecińskiego, łódzkiego i koszalińskiego. Również wyniki pracy w województwie lubelskim i gdańskim nie były zadowalające¹¹. Na VI Krajowym Zjeździe Autorów Odczytów Pedagogicznych w 1957 r. postulowano więc o nasilenie w większym niż

⁸ Tamże, s. 19.

⁹ Opr. H. B. i M. P., II Ogólnopolski Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, „Nowa Szkoła” 1953, nr 1, s. 117.

¹⁰ Pełny spis tematów z zakresu rysunku i pracy ręcznej znajdzie czytelnik w: „Rysunek i Praca Ręczna”, 1956, nr 3, s. 20–22.

¹¹ I. Janiszowska, K. Kuligowska, VI Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, „Nowa Szkoła”, 1957, nr 4, s. 433.

dotychczas stopniu propagandy akcji oraz wzmożenie dążenia do zainteresowania problematyką odczytów coraz większej liczby nauczycieli. Podjęto działania, które przyniosły oczekiwany skutek.

Systematycznie podnosił się też poziom nadsyłanych prac. Dowodem tego była chociażby coraz większa liczba odczytów zakwalifikowanych do sądu konkursowego na szczeblu centralnym: w 1955 roku – 87 odczytów; w 1956 – 180, a w roku 1957 – 200 odczytów¹². Na podkreślenie zasługuje fakt, że w akcji OP aktywnie uczestniczyli nauczyciele rysunku odnosząc w tym zakresie znaczące sukcesy. W latach 1957–1972, na podstawie orzeczeń Sądu Konkursowego powołanego przez Ministerstwo Oświaty, nagrody i wyróżnienia przyznano trzynastu nauczycielom. Szczegółowo zagadnienie to ukazano w niżej zamieszczonej tabeli:

Tabela: Nagrody i wyróżnienia przyznane w latach 1957–1972 autorom odczytów pedagogicznych z zakresu nauczania rysunku

Lata	Nagroda	Autor	Tytuł odczytu pedagogicznego
1957	III – 1250 zł	Zenon Molski	Jak rozwijam wrażliwość kolorystyczną uczniów na lekcjach rysunków w kl. V–VI.
1957	III – 1250 zł	Jadwiga Konopka	Jak uczyć patrzeć na lekcjach rysunków
1957	IV – 1000 zł	Hanna Kuryłło	Jak teatrzyk kukielek pomaga mi w pracy dydaktyczno-wychowawczej.
1957	Wyróżnienie	Helena Patalasowa	Realizacja postulatów wychowania estetycznego w kl. I–IV.
1958/59	II – 2000 zł	Jadwiga Konopka	Jak walczyć z kłamstwem na lekcjach rysunku.
1958/59	IV – 1000 zł	Stanisław Brukwicki	Jak wykorzystuję zabytki swojego środowiska do pogadanek o sztuce i w nauce rysunku.
1958/59	IV – 1000 zł	Janina Lewicka	Jak rozwijam twórczość dzieci w zakresie wzornictwa.
1960	III – 2000 zł	Helena Serwańska	Jak realizuję dział programowy – obserwacja, zajęcia praktyczne i wycieczki w nauczaniu rysunku w kl. II.
1963	II – 1500 zł	Antoni Rawski	Moje metody. Z doświadczeń pracy zespołu plastycznego w Pruszkowie.

¹² Tamże, s. 434.

Lata	Nagroda	Autor	Tytuł odczytu pedagogicznego
1964	III – 1000 zł	Czesław Kosiński	Moje doświadczenia w stosowaniu metody problemowej przez organizację pracy w zespołach uczniowskich na lekcjach rysunku.
1964	wyróżnienie	Lech Polaszek	Jak przygotowałem warunki do realizacji zadań wychowania plastycznego.
1968/69	III	Jerzy Cynke-Widaliś	Ćwiczenia walorowe w klasie V szkoły podstawowej.
1972	III	Wanda Ney-Krwawicz	Wychowawcze aspekty wiadomości o sztuce w programie wychowania plastycznego LO.

Źródło: „Nowa Szkoła” 1958, nr 6, nr 10; 1960, nr 1, nr 11; 1964, nr 3; 1965, nr 3; 1970, nr 10; 1972, nr 11.

Po reorganizacji Ośrodków Metodycznych w 1960 roku sekcja odczytów pedagogicznych utworzona została w Centralnym Ośrodku Metodycznym (COM). Akcja została zdecentralizowana, to znaczy odczyty pedagogiczne były gromadzone, oceniane i nagradzane w województwach, a następnie przesyłane do Centralnego Jury, które wyznaczało z kolei nagrody centralne¹³.

Wkrótce po przejęciu akcji OP przez COM zarysowały się nieśmiałe próby jej zmiany. U podstaw tych zmian tkwiło przekonanie, że:

- praca nad odczytem pedagogicznym jest właściwie formą doskonalenia zawodowego nauczyciela-autora odczytu;
- nauczycielskie odczyty pedagogiczne powinny podlegać ocenie, celem ułatwienia tej oceny odczyty należy rozpatrywać w grupach przedmiotowych i problemowych;
- nauczycielom-autorom odczytów pedagogicznych należy stawiać jako zadanie, podejmowanie problemów ważnych, a niedostatecznie jeszcze w praktyce sprawdzonych¹⁴.

Zmiany te, postulowane na zjazdach autorów odczytów pedagogicznych, nie zostały jednak powszechnie przyjęte. Nadal w wielu środowiskach uważano, że głównym celem akcji jest zebranie materiałów do publikacji metodycznych, nadal istniała pełna dowolność doboru tematyki odczytów, a w akcji – dla podniesienia jej prestiżu, brali udział ludzie o pewnym dorobku naukowym¹⁵.

Od 1966 roku, w celu zobiektywizowania oceny prac o bardzo różnej tematyce, wyodrębniono osiem grup tematycznych: wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe, zagadnienia ideowo-wychowawcze, przedmioty humanistyczne, przedmioty matematyczno-przyrodnicze, przedmioty zawodowe oraz przedmioty artystyczne z wychowaniem fizycznym. Na liście nagród i wyróżnień przyznanych przez Centralną Komisję Oceniającą Odczyty Pedagogiczne za lata 1968–1972, w grupie przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego znajdujemy nazwiska kierownika sekcji OOM we Wro-

¹³ Kronika. *Odczyty pedagogiczne w latach 1950–1970*, „Nowa Szkoła”, 1970, nr 10.

¹⁴ K. Kuligowska, *Odczyty pedagogiczne...*, s. 3.

¹⁵ St. Rzęsikowski, *Sygnały aktywności nauczycielskiej*, „Nowa Szkoła”, 1970 nr 10, s. 60.

clawiu Jerzego Cynke-Widalisa i nauczycielki warszawskiego liceum ogólnokształcącego Wandy Ney-Krwawicz.

Podkreślić należy, że większość autorów nagrodzonych odczytów z zakresu rysunku, a później wychowania plastycznego związana była poprzez pracę zawodową ze środowiskiem wielkomiejskim (Warszawa, Poznań, Wrocław). Byli oni pracownikami ośrodków metodycznych, nauczycielami renomowanych szkół – jednocześnie autorami licznych publikacji, mającymi duże doświadczenie w ich pisaniu. Wymienić należy tu Helenę Patałasową, Janinę Lewicką, Andrzeja Rawskiego, Jerzego Cynke-Widalisa oraz Wandę Ney-Krwawicz.

W latach 1973–1974 szczególną aktywność w pisaniu odczytów pedagogicznych wykazali nauczyciele łódzcy, którzy zrealizowali około 216 opracowań. Pomocy autorom w trakcie opracowywania odczytów udzielali dyrektorzy szkół, wizytatorzy-metodycy i pracownicy IKN i BO. Należy dodać, iż od roku 1972 organizowaniem akcji OP zajął się Instytut Kształcenia Nauczycieli. Dla piszących, IKN i BO wspólnie z inspektorami organizował konferencje i seminaria, podczas których omawiano dokładnie metodologię pisania odczytu i udzielano porad autorom. Na wysoki udział nauczycieli łódzkich w pisaniu odczytów wpływał bez wątpienia fakt, że władze szkolne, kuratorium i inspektoraty, poza nagrodami wyróżniały autorów również w inny sposób – awansując ich np. na odpowiedzialne stanowiska w administracji oświatowej. Znaczenie miały również wysokie nagrody pieniężne. W cyklu za lata 1970–1972 na nagrody przeznaczono około 90 tys. złotych, zaś w cyklu następnym (1972–1974) kwotę tę podwojono¹⁶. W organizowaniu odczytów aktywny udział brał także ZNP, fundował wyróżnienia książkowe i bilety do teatrów dla uczestników, pomagał w urządzaniu spotkań z autorami ponadto przedstawiciel ZNP uczestniczył w komisji oceny odczytów.

Należy podkreślić, że autorzy podejmowali w swych odczytach zagadnienia proponowane im przez organizatorów, a więc „tematy zmierzające do doskonalenia pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych”¹⁷.

Odczyty pedagogiczne największą popularność wśród nauczycieli osiągnęły w latach 1966–1968 (dwuletni cykl akcji), kiedy to oddano 1800 opracowań oraz w latach 1968–70, gdy napisano 1573 odczyty¹⁸.

Podsumowania wyników akcji OP dokonywano na Ogólnopolskich Zjazdach Autorów Odczytów Pedagogicznych, w których oprócz autorów odczytów uczestniczyli przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Zarządu Głównego ZNP, dyrektorzy Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych, pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki, a w okresie późniejszym również przedstawiciele Centralnego Ośrodka Metodycznego i Instytutu Kształcenia Nauczycieli.

W zjazdach brali udział niekiedy goście zagraniczni, tak jak to miało miejsce w przypadku VI Krajowego Zjazdu Autorów Odczytów Pedagogicznych w Warszawie, na który przybyli: dyrektor bułgarskiego Instytutu Pedagogiki prof. Sofia Stojkowa oraz pracownik naukowy Instytutu im. J. Komeńskiego w Pradze dr Gustaw Kniże¹⁹.

W drugiej połowie lat siedemdziesiątych zainteresowanie nauczycieli odczytami pedagogicznymi zaczęło słabnąć. Problematyce tej coraz mniej miejsca poświęcała również prasa pedagogiczna. Dla wypełnienia tej próżni, w serii wydawniczej IKN „Z do-

¹⁶ J. Janicki, *Akcja odczytów pedagogicznych w Łodzi*, „Nowa Szkoła”, 1974, nr 7/8, s. 79.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ J. Janicki, *Rozwój i znaczenie odczytów pedagogicznych*, Warszawa 1976, s. 28.

¹⁹ Tamże.

świadczeń nauczycieli” ukazała się książka Jana Janickiego „Rozwój i znaczenie odczytów pedagogicznych”. Autor na podstawie swojej praktyki zawodowej (ponad dziesięć lat był organizatorem odczytów pedagogicznych) przedstawił w sześciu rozdziałach pierwszej części publikacji rozwój odczytów w Polsce, dorobek kilkutysięcznej grupy autorów oraz znaczenie tej formy doskonalenia i popularyzacji doświadczeń. Autor książki uzasadniał, że pisanie odczytu jest dobrą formą samokształcenia nauczycieli. Przytaczał zdania wielu wybitnych polskich pedagogów o znaczeniu w zawodzie nauczycielskim permanentnego uzupełniania kwalifikacji. Rozwagał też, jak usprawnić tę tak ważną jego zdaniem dziedzinę twórczości pedagogicznej w Polsce²⁰.

Opracowanie to nie wywarło większego wpływu na istniejącą sytuację, nie przyczyniło się też do wzrostu zainteresowania nauczycieli problematyką OP ani jej upowszechnianiem. Obraz ówczesnej rzeczywistości w tym zakresie najpełniej charakteryzuje przytoczone sformułowanie zawarte w projekcie okólnika Ministra Oświaty i Wychowania: „rezygnuje się obecnie z dotychczasowej aktywności tej formy twórczości nauczycielskiej i nadaje się jej charakter permanentnego konkursu na najlepsze doświadczenia pedagogiczne przy zachowaniu nazwy odczyty pedagogiczne²¹”.

Rozważano też możliwość powiązania konkursów odczytów pedagogicznych z konkursem prac magisterskich z pedagogiki lub prac dyplomowych, pisanych przez uczestników niektórych kierunków studiów podyplomowych i studiów przedmiotowo-metodycznych. Pomysł ten nie znalazł jednak powszechnej akceptacji.

W latach osiemdziesiątych idea odczytów pedagogicznych bezpowrotnie wygasła.

²⁰ S. Dągiel, J. Janicki, *Rozwój i znaczenie odczytów pedagogicznych*, „Nowa Szkoła”, 1977, nr 9 s. 40.

²¹ Tamże.

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH
Zakład Historii Wychowania
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

ANDRZEJ MAŁKOWSKI (1888–1919) – TWÓRCA I PIONIER POLSKIEGO SKAUTINGU

Andrzej Juliusz Małkowski urodził się 31 października 1888 roku w Trębkach koło Kutna¹, w rodzinie ziemiańskiej o silnych tradycjach patriotycznych i żołnierskich. Pradziadkami Andrzeja byli Józef i Józefa z Rudnickich. Mieli oni pięcioro dzieci: trzy córki, Mariannę, Febronię, Józefę i dwóch synów, Ludwika i Konstantego-seniora. Ludwik kupił Trębki w 1862 roku, był ich pierwszym właścicielem i dziadkiem Andrzeja Małkowskiego. Ojciec Andrzeja, również jak senior rodziny, miał na imię Konstanty. Późno założył rodzinę. Rzadko bywał w domu, stąd w głowie małego Andrzeja nie pozostała jego osoba zbyt wielu wspomnień. Lukę tę natomiast wypełniał stryjeczny dziadek Konstanty (1816–1905), brat Ludwika. A. Kamiński napisał, że wnuka i stryjecznego dziadka łączyła „nić sympatii”. Podobna zażyłość była między Andrzejem a żoną Konstantego, „babcią senatorową”, Aleksandrą Małkowską, z domu Zachert. Ona właśnie poznała ze sobą rodziców Andrzeja. Podobne, zgodne, układy miał Andrzej ze swoją matką, Heleną z Zachertów, która była ponoć kobietą pogodną i przyjazną ludziom. Po latach, w 1935 roku, nie żyjący już Andrzej jawił się w jej oczach jako: „Żywy, ciekawski. Badał, szperał. Umiał myśleć. Uczylam go samodzielności. Szanowałam człowieka w dziecku²”.

Dziadkiem po kądzieli Andrzeja był Adolf Zachert, prawdopodobnie właściciel fabryki sukna w Sławucie na Wołyniu. Babką zaś była Paulina z Zachertów, kuzynka Adolfa. W Sławucie urodziła im się córka, Helena, która po ukończeniu pensji dla panien

¹ *Leksykon harcerstwa*, pod red. O. Fietkiewicza, Warszawa 1988, A. Kamiński, *Andrzej Małkowski*, Katowice 1934 (I wyd.), Warszawa 1979 (II wyd.), Warszawa 1983 (III wyd.), B. Wachowicz, *Druhno Oleńko, Druhu Andrzeju*, Warszawa 1995, W. Błażewski, *Małkowski Andrzej* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, T. XIX, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974, s. 444–446, B. Le-onhard, *Harcerski słowniczek abstynencki*, Kraków 1992, s. 108.

² B. Wachowicz, op. cit., s. 31.

z dobrego domu, w wieku 18 lat została żoną Konstantego Małkowskiego. Andrzej miał trójkę rodzeństwa: dwóch młodszych braci, Kazimierza i Mariusza i starszą siostrę Jadwigę Marię Konstancję.

Około 1898 roku Małkowscy przenieśli się do Warszawy. W źródłach za przyczynę tej decyzji znaleźć można dwa powody: pierwszy, podany przez A. Kamińskiego³, który utrzymywał, iż Małkowski-senior nie mógł podolać trudom utrzymania domowych nauczycieli i chciał, aby dzieci uczyły się w szkołach, i powód drugi, autorstwa W. Błażejewskiego⁴, wg którego majątek rodziców Andrzeja został skonfiskowany za prowadzenie polskich nielegalnych szkółek wiejskich. W obu wersjach jest zapewne część prawdy. Rok 1898 jest dla biografii Małkowskiego ważny z innego jeszcze powodu, w tym bowiem czasie zmarł jego ojciec⁵, Konstanty-junior, i młody Andrzej przeszedł pod opiekę swojego stryjecznego dziadka⁶. W Warszawie Andrzej Małkowski uczęszczał do szkoły prywatnej pana Rontalera, która co prawda nie posiadała uprawnień szkoły państwowej⁷, ale za to uczniowie w niej mieli więcej swobody. Szkoła z programem rosyjskim nie była lubiana przez Andrzeja, tym bardziej, że matka pragnęła zamieszkać w Galicji, w „polskim Piemontcie”, z polskim szkolnictwem i prawami politycznymi dla Polaków. Rodzina Małkowskich przeniosła się więc do Galicji, do Krakowa na przełomie 1901 i 1902 roku. W Galicji rodzice nie posłali Andrzeja do żadnej ze szkół krakowskich, wybrali dla niego Wyższą Szkołę Realną w Tarnowie. Zaletą tej szkoły był jej profil matematyczno-fizyczny, a takie zainteresowania i talenty przejawiał wówczas młody Andrzej. Ponadto nauka w niej była kończona egzaminem maturalnym, który równy był egzaminom gimnazjalnym.

Małkowski rozpoczął w roku szkolnym 1902/1903 naukę, ale już w Krakowie, w V Gimnazjum im. Augusta Witkowskiego, przy ulicy Świerczewskiego 12. Dyrektorem tej placówki był wówczas J. Petelenz. Andrzej był w nauce niesystematyczny i nierówny, nie miał być może wówczas jeszcze sprecyzowanych zainteresowań, poza chęcią dokonania czegoś wielkiego na rzecz Polski. Andrzej wystąpił ze szkoły 16 grudnia 1905 roku. Powodem tej decyzji był wyjazd do Królestwa, do Warszawy na teren szkoły Rontalera, w celu organizowania strajku szkolnego. Na naukę do Krakowa już nie powrócił. B. Leonhard szukał w aktach pozostałych, istniejących wtedy krakowskich szkół średnich śladów Andrzeja Małkowskiego, ale nie znalazł ich⁸. Bo nie mógł, część badaczy twierdzi bowiem (W. Błażejewski⁹), że Andrzej kontynuował naukę w klasie VI Szkoły Realnej we Lwowie, gdzie uzyskał świadectwo dojrzałości. B. Leonhard natomiast sądzi, iż młody Małkowski mógł przypuszczalnie zdawać maturę w jednej ze szkół prywatnych w Krakowie, ale katalogi tych placówek uległy zniszczeniu. Ta ostatnia wersja jest jednak mniej prawdopodobna, stąd należy przyjąć, iż Małkowski podjął naukę w powtarzanej klasie VI we Lwowie, w II Realnej Szkole (II Realne Gimnazjum), i tam rok później otrzymał świadectwo dojrzałości (VI 1907 rok).

³ A. Kamiński, *Andrzej Małkowski*, wyd. II, s. 9.

⁴ W. Błażejewski, *Małkowski Andrzej*, [w:] *Polski Słownik...*, s. 444.

⁵ B. Wachowicz za datę śmierci ojca Andrzeja podaje rok 1905. Wtedy też zmarł Konstanty-senator, stąd być może niewłaściwie zinterpretowała źródło.

⁶ Andrzej Małkowski, *Materiały dotyczące...* sygn. AR/NO/908.

⁷ Gimnazjum Rontalera powstało w 1896 roku, gdy władze zaborsze zezwoliły na zakładanie szkół specjalistycznych. Placówka ta była szkołą siedmioklasową średnią o kierunku handlowym, A. Małkowski. *Materiały dotyczące...*

⁸ Ibidem.

⁹ W. Błażejewski, *Małkowski Andrzej*, [w:] *Polski Słownik...*, s. 444.

14 października 1908 roku miała miejsce jego immatrykulacja na Politechnice Lwowskiej. Andrzej został słuchaczem zwyczajnym Wydziału Budowy Maszyn. Studiował we Lwowie tylko dwa lata, wg adnotacji, widniejącej na karcie katalogowej, przeniósł się bowiem 14 kwietnia 1910 roku na „Uniwersytet w Krakowie”¹⁰. Żadnej z wymienionych uczelni jednak nigdy nie ukończył. Małkowski studiów nie mógł skończyć z tego powodu, iż przejawiał, już od najmłodszych lat, niewątpliwy talent organizatorski, „przeszkadzający” mu w systematycznej nauce. Jan Przybyła z „Kuriera Lwowskiego” stwierdził, że „(...) już na ławach szkoły średniej w Krakowie i we Lwowie dał się poznać (...) jako dzielny organizator i pracownik ruchu odrodzenia między młodzieżą szkolną”¹¹.

Już jako gimnazjalista, wraz z Władysławem Zoufałem i Ludwikiem Słotwińskim założył w Krakowie na przełomie 1904 i 1905 roku stowarzyszenie abstynenckie „Młodzież”, liczące ok. 300 uczniów. Członków obowiązywała praca nad sobą, nad charakterem, podług myśli Mickiewicza, która stała się mottem Andrzeja, „*O ile powiększycie i polepszycie dusze wasze, o tyle polepszycie i powiększycie granice wasze*”. Środkiem wiodącym do tego celu była ścisła abstynencja alkoholowa i tytoniowa, jako codzienne ćwiczenie panowania nad swoimi słabościami.

W 1907 roku, gdy Małkowski kończył II Gimnazjum Realne we Lwowie, założył Kółko Wyzwolenia, liczące ok. 92 ochotników, deklarujących abstynencję. W ramach działalności kółka Małkowski wygłaszał dla nich w „Czytelni Uczniów” referaty antyalkoholowe i organizował spotkania z okazji przypadających rocznic narodowych. W tym też okresie Małkowski wstąpił do Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska Cieszyńskiego we Lwowie¹². Jako student Politechniki Lwowskiej działał w Towarzystwie Gimnastycznym „Sokół”. W latach poprzedzających wybuch I wojny światowej „Sokół” zmienił nieco profil swej działalności i stał się ruchem o charakterze paramilitarnym, co w oczach studiującej młodzieży zostało odebrane jako zachęta do wstąpienia w szeregi sokole. Małkowski był nawet instruktorem tego stowarzyszenia. Owocowała także jego wcześniejsza działalność abstynencka, bowiem pochłonęły Małkowskiego od 1908 roku „*Myśli o odrodzeniu narodowym*” St. Prusa-Szczepanowskiego oraz idea mesjanizmu, „Eleusis” i filozofia Wincentego Lutosławskiego.

We Lwowie kółkiem „Eleusis” kierował Tadeusz Strumiłło, przyszły Harcmistrz Rzeczypospolitej i przewodniczący Związku Harcerstwa Polskiego w odrodzonej Polsce. Dzięki abstynenckim wpływom eleuzyjskim Andrzej Małkowski był gorącym zwolennikiem zaprowadzenia wśród polskiej młodzieży całkowitej abstynencji od alkoholu i tytoniu. Znajdzie to swoje odzwierciedlenie w 10 punkcie Prawa Harcerskiego. „Eleusis” dało też Andrzejowi możliwość zawarcia interesujących przyjaźni, bowiem Małkowski poza Strumiłłą, spotykał się na zebraniach „Eleusis” z innymi „braćmi”: Jerzym Grodyńskim, Stanisławem Pigoniem, Ignacym Kozielowskim. Poznał także „siostry”: Marię Szczepanowską-Jarecką, Jadwigę Falkowską, Emilię Czechowiczównę i swoją przyszłą żonę, Olę Drahowską.

¹⁰ Katalog studentów Szkoły Politechnicznej we Lwowie, Archiwum Wojewódzkie we Lwowie, sygn. 27/5 t. III/9761. W Leksykonie... autor hasła „Małkowski Andrzej”, napisał, że Małkowski przeniósł się na Uniwersytet Lwowski, którego nie ukończył. Nie jest to prawda. Zgadza się jedynie fakt nieukończenia jakichkolwiek studiów przez Małkowskiego, już wtedy zbyt pochłoniętego działalnością pozauczelnianą, głównie w organizacjach o charakterze militarnym.

¹¹ Cyt. za: St. S e d l a c z e k, *Andrzej Małkowski*, „Harcerz” 1929, nr 2, s. 18–20.

¹² O. M a ł k o w s k i, *Czy Małkowski był socjalistą?*, [w:] Andrzej Małkowski. Materiały dotyczące..., sygn. AR/NO/908, W. Rusiniak, Andrzej Małkowski, [w:] Ibidem. Por. W. B ł a z e j e w s k i, *Andrzej Małkowski*, [w:] Polski słownik...

„Edukacja pozauczelniana” Małkowskiego byłaby jedynie fragmentaryczna, gdyby zabrakło w niej przygotowania wojskowego. Od 1909 roku Andrzej był członkiem „Zetu”, tajnego Związku Młodzieży Polskiej, działającego we wszystkich trzech zaborach i odwołującego się do tradycji filomackich¹³. Gdy w maju 1909 roku nastąpił rozłam w „Zecie” i wyodrębniła się z niego Organizacja Młodzieży Niepodległościowej Zarzewiackiej „Zarzewie”¹⁴, Małkowski został również jej członkiem. Jego przynależność do wielu stowarzyszeń nie była niczym szczególnym, ponieważ każda z opisywanych organizacji obierała sobie inny profil i aspekt działalności społecznej.

W roku 1909/1910 Małkowski, jako aktywny działacz niepodległościowy, został powołany do szkoły instruktorskiej, prowadzonej przez Polski Związek Wojskowy. Będąc członkiem tego kursu brał również udział w szkoleniu innych. Każdy bowiem instruktor prowadził zastęp w „szkole żołnierskiej” i przerabiał tu jako wykładowca ten sam materiał, który otrzymywał w szkole instruktorskiej jako słuchacz¹⁵. Regulamin szkoły żołnierskiej przewidywał „przygotowanie żołnierzy-obywateli”, którzy po ukończeniu kursu zdawali egzamin podoficerski. Zadaniem jej było „wychowanie ogólnofizyczne i zbadanie kandydata pod względem jego wartości ideowej”. Młodzi rekruci podlegali także regulaminowi „ćwiczeń sokolich”, uczęszczali na ćwiczenia poranne, organizowane w salach „Sokoła”. Jesienią 1909 roku szkoła żołnierska tworzyła jeden pluton o trzech zastępach, Andrzej Małkowski był przydzielony do zastępu drugiego, którym dowodził Andrzej Sienkiewicz.

Gdy nastał 1911 rok, Andrzej Małkowski był najczynniejszą osobą przy organizacji polskiego skautingu. Przede wszystkim przetłumaczył na język polski podręcznik Baden – Powell „Scouting for Boys”, co pierwotnie miało być dla niego karą za spóźnienie się na zbiórkę zarzewiacką. Swojej pracy nadał Małkowski bardziej uniwersalny tytuł: „Scouting jako system wychowania młodzieży na podstawie dzieła Generała Baden-Powella”. Nowością w niej były także liczne motywy polskie (np. słownictwo harcowe). Andrzej zorganizował także pierwszy kurs skautowy w sali Sokoła-Macierzy we Lwowie. Rozpoczął się on 20 marca 1911 roku. Jego uczestnicy po skończonym szkoleniu mieli prowadzić samodzielnie zastępy, plutony i drużyny. Skutkiem bezpośrednim kursu był fakt uformowania się z luźnych zastępów pierwszych regularnych drużyn skautowych. Dnia 22 maja definitywnie ustalono ich organizację: I Lwowską im. T. Kościuszki objął Cz. Pieniążkiewicz, II Lwowską im. hetmana K. Chodkiewicza – Franciszek Kapalka, III Lwowską im. płk E. Plater (żeńską) – Olga Drahonowska¹⁶ i IV im. Sz. Mohorta – Batrenay. Wkrótce drużyny skautowe powstawały także poza Lwowem, co spowodowało konieczność zorganizowania biura skautowego, którym kierował sam Małkowski. Jako komendant skautów musiał koordynować całość pracy w terenie, a to wymagało przygotowania częstych wizytacji i wykładów. Z czasem Andrzej objechał z publicznymi odczytami niemal całą Galicję. Między innymi z tego względu Małkowski wszedł do skautowych władz naczelnych – Komendy Skautowej (później Związkowe Naczelnictwo Skautowe), ale był w nich izolowany. Głównie z powodu swego przywiązania do wzorów angielskich, a przede wszystkim z racji radykalnych poglądów na kwestię walki o niepodległość Polski. Małkowski był zwolennikiem jak najszerszego od-

¹³ H. Bażyński, *U podstaw organizacji Wojska Polskiego 1908–1914*, Warszawa 1935, s. 16.

¹⁴ Niezależny „Zet”, początkowo przyjął nazwę „Niezależnej Młodzieży Narodowej”.

¹⁵ H. Bażyński, *U podstaw organizacji...*, s. 52.

¹⁶ Przez nadanie drużynie żeńskiej kolejnego numeru III zamierzał Małkowski, wbrew pierwowzorowi angielskiemu, nie wyodrębniać w polskiej organizacji skautowej drużyn żeńskich od męskich. Później władze skautowe od tego odstąpiły i III Lwowska stała się I drużyną żeńską.

działywania skautingu na społeczeństwo i na polską szkołę. Podchodził także bardzo rygorystycznie, w przeciwieństwie do reszty władz, do wypełniania 10 punktu Prawa Skautowego, który mówił o abstynencji.

Także z inicjatywy Andrzeja Małkowskiego, a przy poparciu „Sokoła” zaczęło się od 15 października 1911 roku ukazywać pierwsze pismo harcerskie, dwutygodnik „Skaut”. Pismo to w niedługim czasie osiągnęło nakład 6 tysięcy egzemplarzy, co było rekordem jak na owe czasy. Autorem większości artykułów był oczywiście sam Małkowski, ukrywający się pod wieloma pseudonimami, z których najpopularniejszym był „Instruktor”. Podkreślał często, iż „Skaut” miał za zadanie wprowadzać nowy ton do życia polskiej młodzieży, musiał zajmować się zatem wszystkim, co młodych ludzi dotyczy. Bolał, że młodzi Polacy są ludźmi smutnymi i przygnębionymi, bo narodowi byli w tym czasie potrzebni zdrowi, weseli i pewni siebie obywatele. „Skaut” był bardzo popularny wśród młodzieży, jego stworzenie w istocie wypełniło lukę na polskim rynku prasowym dla młodych ludzi. Ukazywał się we Lwowie nieprzerwanie aż do roku 1914, tj. do wybuchu wojny.

Małkowski często gościł na Wyspach Brytyjskich, gdzie zbierał materiały do nowych wydań swojej książki. W czasie tych pobytów Małkowski otrzymał zaproszenie od Baden-Powella na III Wszechbrytyjski Złot Skautowy w Birmingham, z którego skorzystał, aczkolwiek właśnie w czasie jego nieobecności w Komendzie Skautowej we Lwowie wzięły górę tendencje zachowawcze i konserwatywne, obawiające się radykalizmu Małkowskiego i silnych wpływów niepodległościowych wśród polskich skautów. I to wystarczyło, by po powrocie Andrzeja z Anglii, nieważne, że triumfalnym, odsunąć go od działalności i w Komendzie Skautowej, i w redakcji „Skauta”, którego przecież stworzył. To zadecydowało między innymi, że Małkowski przeniósł się do Zakopanego, gdzie reprezentował Sztab Krajowy NKS¹⁷.

Pozwolono jedynie Andrzejowi na przygotowanie polskiej reprezentacji na zlot w Birmingham, a jej uczestnictwo było o tyle znaczące, że Naczelny Skaut Świata uznał ją za przedstawicielstwo krajowe i zignorował władzę polskich zaborców¹⁸. Wyprawa do Birmingham była ważna także dla samego Małkowskiego¹⁹. Między innymi dlatego, że zlot angielski był dlań pierwszą wielką międzynarodową imprezą skautową i że z bliska mógł poznać i zrozumieć swoistość i charakter ruchu, który nie jest tylko zabawą, ale przede wszystkim najpoważniejszą szkołą narodową. Wrażenia z Anglii dostarczyły Małkowskiemu, sekretarzowi całej ekipy, także materiału do *największej i najpiękniejszej książki*, za taką bowiem uchodzi jego praca *Jak skauci pracują*, która stanowi rodzaj zjazdowego pamiętnika²⁰.

Lato 1913 roku było szczególne z jeszcze jednego powodu. 19 czerwca w Zakopanem, przed zlotem w Birmingham, Olga wyszła za mąż za Andrzeja. Ślub wzięli oboje

¹⁷ Posiedzenie Naczelnictwa z 12 XII 1913, [w:] Spuścizna T. Strumilly, Archiwum Polskiej Akademii Nauk, Oddz. w Warszawie, sygn. APAN – III-97.

¹⁸ Obszerna relacja i wspomnienia z tego zlotu została opublikowana w „Skaucie” 1913, nr 1–3, s. 11–22 i dwukrotnie w „Harcerzu” – w nr 2 z 1913 roku i w nr 18–20 z 1929 roku.

¹⁹ Pamiątki Małkowskiego z tego zlotu znajdują się w Muzeum Historycznym m. Krakowa, w Pracowni Dziejów Harcerstwa. Należą do nich: plakietka pamiątkowa ze Zlotu w Birmingham (sygn. MHK 17H), Złoty Skautowy Medal Zasługi nadany Andrzejowi przez Baden-Powella na Zlocie (sygn. MHK 11H), odznaka III Zlotu Skautów Brytyjskich w Birmingham (sygn. MHK 12H).

²⁰ A. Małkowski, *Jak skauci pracują*, Kraków 1914. Warto jednak podkreślić także inną funkcję, jaką spełniła ta publikacja. Oto bowiem po raz pierwszy zebrano dokładny spis skautowych odznak sprawnościowych (w liczbie 52) i kwalifikacji potrzebnych, by je zdobyć. Małkowski spisał je także po to, aby relacja ze zlotu była bardziej zrozumiała.

w mundurach skautowych²¹, a całej uroczystości przewodniczył druh ks. Kazimierz Lutosławski. Zarówno rodzina Andrzeja, jak i Olgi nie była zachwyciona tym wydarzeniem. Małżeństwu błogosławiła jedynie „babcia senatorowa”, Aleksandra Małkowska. Olga w tym czasie była chora na gruźlicę, stąd może wynikały opory rodziny. Świadkami pierwszego polskiego ślubu harcerskiego byli: siedemnastoletni brat Andrzeja, Mariusz Małkowski, wówczas student politechniki i Jan Przybyła-Sierakowski, Ślązak z pochodzenia, els i przyjaciel Andrzeja. Państwo młodzi zamieszkali po ślubie we wsi Kościelisko, wynajęli tam wielką izbę z widokiem na Tatry w domu góralskim Józefa Karpiela, położonym dość wysoko i na uboczu. Wybór Zakopanego na miejsce zamieszkania nie był przypadkowy. Był konsekwencją nieprzyjemnej atmosfery we władzach skautowych i, co ważniejsze, sprzyjał podatnym na choroby, płucom Olgi.

W Zakopanem Andrzej dostał posadę nauczyciela kontraktowego języka angielskiego i gimnastyki w szkole prywatnej²². Było to gimnazjum Gofrona i pomimo, iż było ono placówką prywatną, posiadało prawa szkoły publicznej. Razem z Olgą pochłonięty był ponadto pisanie – kończył swoją drugą książkę *Jak skauci pracują*. Małkowsky wspólnie redagowali także broszurę *Polskie skautki*. Oczywiście jest także fakt rozwijania przez Małkowskich w Zakopanem działalności skautowej. „Pierwsza para skautowa” natrafiła tam bowiem na bardzo podatny grunt. Gdy przybyli do stolicy polskich Tatr, istniała tam już I Zakopiańska Drużyna Skautowa im. ks. Józefa Poniatowskiego, zorganizowana z początkiem 1913 roku przez Adama Ciołkosza²³. Drużynę tę Andrzej wziął pod swoją opiekę dopiero po wyjeździe Ciołkosza z Zakopanego w lipcu 1913 roku. Znacznie ją rozbudował, dzięki niemu powstały góralskie zastępy w Kościeliskach. W Bystrem jeden ze skautów, Adaś Żeromski, założył swój zastęp, a jego ojciec, Stefan, w swoich wspomnieniach o synu wiele ciepłych słów skierował pod adresem Małkowskiego, „płomiennego drużynowego”.

Drużyna zakopiańska rozrastała się i wkrótce Zakopane stało się jedną z najprężniejszych, pod względem rozwoju skautingu, miejscowości na ziemiach polskich. Andrzej Małkowski objął swoją opieką przeszło setkę chłopców, najzdolniejsi z nich pomagali Andrzejowi w prowadzeniu zbiórek. Małkowski założył także w Zakopanem Komitet Skautowy, złożony z mieszkańców miasta, którzy zainteresowani skautingiem, zobowiązali się mu pomagać. Przyjacielem Małkowskich był w tym czasie Tadeusz Adam Mischke, zakopiański lekarz skautowy, który tę znajomość tak wspominał w 1938 roku: „Małkowski odbył nowicjat zakonu harcerskiego we Lwowie, gdzie harcerstwo nigdy nie miało przeciwników. Ale nawet wielu jego zwolenników mniemało, że w Polsce może je dobrze zastąpić Sokolstwo i Parki Jordana. Przeważało jednak przekonanie, że scouting nadaje się lepiej do wychowania młodego chłopca na żołnierza-obywatela. Tak też myślał i Małkowski (...). O ile sobie przypominam rozmawiałem z Andrzejem po raz ostatni w ziemskim życiu któregoś dnia trzeciej dekady lipca 1914 r. Doktorze – powiedział mi wtedy z uśmiechem – melduję nieposłusznie, że jeżeli będzie wojna to i ja pójdę się bić

²¹ Olga ponadto wystąpiła w czerwonych koralach, które utrwalone na fotografii ślubnej Małkowskich wzbudziły powszechne zainteresowanie. Był to prezent od „babci senatorowej”, Aleksandry Małkowskiej.

²² M. Jastowa, *Zapiski z dziejów szkoły podstawowej w Zakopanem. Wykaz nauczycieli*, Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego w Zakopanem, sygn. AR/NO/733/I/poz. 113–114.

²³ List A. Ciołkosza do redakcji londyńskiego „Skauta” z 14 czerwca 1969 roku [w:] A. Małkowski, Materiały dotyczące jego biografii i działalności (1902–1919), Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego w Zakopanem, sygn. AR/NO/908. Por. K. Lutosławski, *Jak prowadzić pracę skautową*, Kraków 1913, A. Małkowski, *Pierwsze kroki w skautostwie*, Chicago 1916, O. Małkowska, *Andrzej Małkowski*, Warszawa 1983.

o Polskę. To „nieposłuszenie” było aluzją do mojej wypowiedzi w jednej z naszych rozmów poprzednich, że na szczęście jako lekarz będę mógł w czasie wojny o Polskę służyć jej pracą lekarską, a wolałbym jeszcze posiadać moc przemieniania wrogów w jej przyjaciół. Gdyśmy się żegnali do „jutrzejszego” zobaczenie się, powiedział mi Andrzej: „Odsłoniłicie przedemną przedziwne horyzonty. Gdy żona wyzdrowieje, zaczniemy we trójkę naprawiać ludzi według waszych natchnień, ale metodami skautowskimi²⁴”. Marzenia o naprawie ludzkości przez Małkowskich nie były tylko mrzonkami, w ten bowiem sposób narodziła się idea „Lutycywa”²⁵, która w pewnej formie była realizowana przez samą już Olgę po zakończeniu I wojny światowej.

Z okresu kiedy Małkowscy mieszkali w Zakopanem pochodziła broszura *Skautostwo pod względem wychowawczym i narodowym*, wydana w czerwcu 1914 roku²⁶. I chociaż jej autorstwo przypisywano zbiorowo Komitetowi Skautowemu, wiadomym było, że jej prawdziwym autorem i inicjatorem był Andrzej Małkowski²⁷. Precyzował on w tej pracy trzy cele ruchu skautowego, przypominał treść Prawa Skautowego i przybliżał czytelnikom problemy, z jakimi musiał się skauting borykać, a którym można było zapobiec pamiętając, że *skautostwo jest świetnym systemem wychowawczym, które wywoła rewolucyjną przemianę nie tylko w szkolnictwie, ale i w uczuciach i usposobieniu dorastającego pokolenia każdego narodu, który będzie umiał go u siebie przeprowadzić*²⁸.

Z końcem lipca 1914 roku Małkowski wyruszył ze swoimi podopiecznymi na obóz. Andrzej wraz ze swoją drużyną obozował w Furkotnem. Po skończonym obozie „Instruktor” wybrał się na obóz wędrowny w Pieniny, a zakopiańska drużyna dziewcząt, licząca trzydzieści druhen, pod okiem Olgi przejęła Furkotne pod swoją opiekę. Obóz miał trwać do końca sierpnia, ale już pierwsze dni miesiąca sparaliżowała wiadomość o rozpoczęciu działań wojennych. Kraj pogrążył się w chaosie, Zakopane podobnie, stało się ono w czasie wojny bardzo niebezpieczną miejscowością, *wskutek dużego napływu różnych niepożądanych osobników*. Skauci z drużyny Andrzeja więc, chłopcy 16–19-letni, otrzymawszy broń od miejscowego legionu, patrolowali miasto i pilnowali porządku na zakopiańskich ulicach. I jak zanotował Małkowski w pierwszych dniach sierpnia 1914 roku *Posłusznie melduję, że publiczność ogólnie jest zadowolona z naszych patrolów skautowych i dziś parę osób w bardzo sympatyczny sposób dziękowało mi za opiekę*²⁹.

Małkowskiego od połowy września 1914 roku nie było w Zakopanem, całość pracy instruktorskiej zatem spoczęła na barkach Olgi. Andrzej natomiast w tym czasie zgłosił się, wraz ze swymi najstarszymi skautami, do Legionów Polskich. Był czynnym uczestnikiem pierwszych walk na ziemiach polskich. Jak podaje w swoich wspomnieniach Aleksandra Piłsudska, harcerz A. Małkowski został nawet wysłany przez J. Piłsudskiego z poufną misją do R. Dmowskiego, co zmusiło go do przedzierania się przez front do Warszawy³⁰. B. Leonhard z kolei podaje, iż od zgłoszenia się do legionów, Małkowski,

²⁴ T. A. Mischke, *Z rozmyślań o harcerstwie na tle wspomnień ze Lwowa i Zakopanego*, [w:] Materiały T. A. Mischke, Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego w Zakopanem, sygn. AR/NO/334/1–14.

²⁵ O. Małowska, *Lutycywo*, „Haremistrz” 1922, nr 3–4, s. 47–50.

²⁶ Skautostwo pod względem wychowawczym i narodowym, Komitet Skautowy w Zakopanem, Zakopane 1914.

²⁷ Por. A. Małowski, *Nasze trzy cele*, „Harcerz” 1914, nr 4, s. 51–52.

²⁸ Skautostwo pod względem..., s. 5.

²⁹ Ibidem.

³⁰ A. Piłsudska, *Wspomnienia*, Warszawa 1989, s. 132. Por. W. Błażejewski, *Andrzej Małkowski*, [w:] *Polski Słownik...*, s. 445.

jako emisariusz, organizował na tyłach wojsk carskich punkty werbunkowe i wywiadowcze Polskiej Organizacji Wojskowej w Miechowie, Słomnikach, Suchedniowie, Obłęgorku i w Piotrkowie³¹. Tak wyteżona działalność doprowadziła Małkowskiego do choroby, w wigilię bitwy pod Łowczówkiem³², w grudniu 1914 roku, zachorował na tyfus.

W 1915 roku w Legionach nastąpił kryzys. Przyczyna tego była polityczna: rządy państw zaborczych uważały, że być może uda się zakończyć wojnę bez ustępstw na rzecz Polaków. Gdy państwa centralne zajęły Królestwo Polskie, stało się to nieomal rzeczywistością. Stąd Piłsudski wstrzymał zaciąg do Legionów i skupił się na rozbudowie Polskiej Organizacji Wojskowej, stworzonej jeszcze we wrześniu 1914 roku. Kryzys w legionach zbiegł się także z porażkami Austro-Węgier na froncie galicyjskim i wzrostem ich zależności od Niemiec³³. To spowodowało zmianę w postawie Małkowskiego wobec legionów i początek realizacji jego wcześniejszych planów, związanych z „polskimi Termopilami”. Piłsudski poradził Andrzejowi, że najlepszym dlań rozwiązaniem będzie, gdy zaciągnie się do jednej z armii alianckich, a to uratuje go dodatkowo jeszcze przed rozstrzelaniem za niesubordynację, tj. za odmowę złożenia przysięgi. Fakt ten miał miejsce 30 września 1914 roku, ale pomimo tego Małkowski pozostawał nadal w porozumieniu z władzami Legionów i brał udział w kilku bitwach na Podhalu, zawsze jednak w mundurze skautowym.

Pod koniec lipca 1914 roku, po obozie w Furkotnem, Małkowski był pewien, że wojna wybuchnie, dlatego już wówczas wtajemniczał w swoje plany niektórych podopiecznych, np. Adama Ciołkosza, którego Małkowski pragnął uczynić swoim adiutantem³⁴. Według tych projektów Małkowski chciał zamknąć całe Podhale i całe Tatry nie tylko przed Rosjanami, ale także przed Austriakami i Niemcami. Wybrany teren miał być całkowicie niepodległym skrawkiem Polski. Kadre obrońców tego miniaturowego państwa stanowić mieli zakopiańscy skauci, związani wcześniej przysięgą, że *będą walczyć lub zginą w obronie tego skraweczka Wolnej Polski*. Plan Małkowskich był oczywiście nierealny i nie został wykonany, chociaż Olga wspominała, iż podobno nawet sam Piłsudski uznał go za „fantastyczny”. Władzom austriackim nie przypadł on jednak do gustu, wskutek zdrady w lutym 1915 roku wykryto składy broni w grotach Nosala. Na szczęście Małkowscy mieli wielu przyjaciół, w tym także wśród żandarmów, werbowanych spośród górali. Jeden z nich ostrzegł Olgę i Andrzeja przed grożącym im aresztowaniem. Ich nazwisko znajdowało się na tzw. *czarnej liście* w Nowym Targu, a to oznaczało sąd wojenny z wyrokiem skazującym. Małkowscy mieli zatem jedno wyjście – emigrację³⁵. Był marzec 1915 roku, a pierwszym etapem ich podróży stał się Wiedeń. Spędzili tam trzy miesiące. Według wspomnień Olgi były to jedne z najgorszych miesięcy w ich życiu, określiła je krótko jako „zmora”. Opinia taka została ukształtowana poprzez doświadczenia Małkowskich, ukrywanie się przed policją austriacką, brak jakich-

³¹ B. Leonhard, *Małkowski i „Rzeczpospolita”*, [w:] A. Małkowski. Materiały dot. jego biografii i działalności (1902–1919), Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego w Zakopanem, sygn. AR/NO/908.

³² S. Kieniewicz, *Historia Polski 1795–1918*, Warszawa 1983, s. 519, A. Chwałba, *Historia Polski 1795–1918*, Kraków 2000, s. 573.

³³ W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1991*, Warszawa 1992, s. 11–12. Por. A. Czubiński, *Dzieje najnowsze Polski do roku 1945*, Poznań 1994, s. 63–71.

³⁴ List A. Ciołkosza do redakcji „Skauta” z 14 czerwca 1969 roku [w:] A. Małkowski. Materiały dotyczące jego biografii i działalności (1902–1919), Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego, sygn. AR/NO/908.

³⁵ Małkowski musiał w tym momencie uporządkować swoje sprawy, stąd 6 grudnia 1914 roku zrzekł się dowództwa nad drużyną. Patrz: A. Małkowski. Materiały dot. jego biografii i działalności (1902–1919), Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego w Zakopanem, sygn. AR/NO/908.

kolwiek dokumentów, częste zmiany miejsca zamieszkania. Ich zasoby finansowe powoli kończyły się, a warunki życia w Wiedniu stawały się powoli nieczyste, chociażby z powodu głodu. Olga w tym trudnym okresie była dodatkowo w ciąży. Wiosną 1915 roku Andrzej postarał się o fałszywe paszporty, „pięknie podrobione, chociaż przy dobrym świetle nietrudno było wykryć fałszerstwo”. Kolejnym etapem wspólnej wędrówki była Szwajcaria. Małkowsky dotarli tam 4 maja 1915 roku³⁶.

Andrzej wyjechał następnie do Paryża, i dalej do Anglii, gdzie rozpoczął starania o przyjęcie do jednej z zachodniej armii: francuskiej bądź angielskiej. Jako cudzoziemiec nie miał jednak żadnych szans. Nie pomogło ani wstawiennictwo „przyjaciela skautów”, księcia Connaught, ani Baden-Powella, Brytyjczycy do wojska nie przyjmowali cudzoziemców i od tej reguły nie było wyjątku. W Anglii Małkowski dowiedział się jednak, że powinien udać się do Kanady, gdzie żadne narodowościowe ograniczenia w przyjmowaniu do wojska nie istnieją. Szczęśliwym zbiegiem okoliczności było zaproszenie, jakie Małkowski wówczas otrzymał od dra Teofila Starzyńskiego, prezesa Związku Sokołów Polskich w Ameryce. Jego zadaniem w Stanach Zjednoczonych miało być organizowanie drużyn skautowych wśród polskiej młodzieży³⁷. Andrzej skorzystał z zaproszenia i we wrześniu 1915 roku, wraz z Olgą, znalazł się w Chicago. Małkowski pragnął także założyć na obczyźnie polskie pismo skautowe, wzorem lwowskiego „Skauta”. Sam chciał nim kierować po to, aby podnieść poziom polskich skautów w Ameryce. Małkowski został mianowany przez Związek Sokołów Naczelnym Skautmistrzem Sokolstwa Polskiego w Ameryce³⁸, a w pewnej chwili nawet pełnił funkcję tymczasowego naczelnika Sokoła Polskiego po rezygnacji druha Jana Bartmańskiego w maju 1916 roku³⁹. Odprawiał konferencje z Polskim Centralnym Komitetem Ratunkowym, układał dla Sokolstwa podręczniki skautowe, współorganizował kursy propagujące wychowanie skautowe i jednocześnie snuł plany sformowania nowych legionów polskich. Te ostatnie działania nieco się rozmiękały z oczekiwaniami Sokolstwa, które pragnęło jedynie wychować w Ameryce w niedługim czasie tysiące polskich skautów, a nie żołnierzy. Ale plany Andrzeja wybiegały znacznie dalej. Wyluszczył swoje projekty i poglądy w memoriale z dnia 12 grudnia 1915 roku.

Małkowski sprawę zbrojnej akcji Polaków amerykańskich uzasadniał i opierał na potrzebie uchwalenia przez Sokolstwo Polskie dwóch rezolucji⁴⁰. Pierwsza z nich, krótsza i skromniejsza, agitowała czteromilionową ludność polską w Ameryce do walki przeciwko pruskiemu militarystyce i polityce krzywd i gwałtów, zachęcała do solidarności z państwami, walczącymi o wolność ludów i narodów. Małkowski wskazywał tu koalicję Anglii, Francji i Włoch. Problemem był dla Małkowskiego stosunek Polaków do czwartego członka koalicji, do Rosji. Nadal pozostawała ona wrogiem, ciemnym żywiołem narodu, „najsroższym z siepaczków”. Z nim nadal walka nie była zakończona. Od Wydziału Związku Sokołów Polskich Małkowski chciał uzyskać zgodę na wyznaczenie Komisji,

³⁶ W. Gąsiorowski, *Historia Armii Polskiej we Francji 1915–1916*, T. II, Łódź 1939, s. 114.

³⁷ Patrz: J. Gierzych, *Harcerstwo polskie zagranicą*, „Harcemistrz” 1924, nr 6–7, s. 64–65, *Harcerstwo Polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, „Harcerstwo” 1934, nr 2, s. 107–108.

³⁸ Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

³⁹ Patrz: A. L. Waldo, *Sokolstwo*. Przednia Straż Narodu, Pittsburgh 1974, s. 319. Por.: *Czyn zbrojny Wychodźstwa polskiego w Ameryce*. Zbiór dokumentów i materiałów historycznych, New York – Chicago 1957, s. 343.

⁴⁰ Tekst obu rezolucji jest w obszernych fragmentach opublikowany w: W. Gąsiorowski, op. cit., s. 115–126. Por. A. Małkowski, Referat na Wydział pełny Zw. S. P. w Am., 12–13 grudnia 1915 r. Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, rkps, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

która nie naruszając neutralności Stanów Zjednoczonych, wynegocjuje z rządem angielskim możliwość utworzenia na Wychodźstwie Legionu Polskiego, który walczyć będzie u boku armii brytyjskiej przeciwko Niemcom. Rezolucja Małkowskiego była bardzo wyważona i nosiła wyraźne piętno uprzednich narad z Anglikami na temat tego, co była możliwe, a co już nie. Sceptyczny okazał się jednak „zdrowy rozum” Związku Sokołów Polskich w Ameryce. Dlań utworzenie Legionu Polskiego nie przedstawiało się jako „akt historycznej wielkiej doniosłości”, ale jako nowy zamęt, nowe rozproszenie i tak już roztrwonionych polskich sił. Stąd Małkowski, „pełen zapалу skautmistrz”, przedłożył Związkowi drugą rezolucję o wiele ciekawszą i donioślejszą, dążącą śmiało do zjednoczenia skłóconych „orientacyj” i krytykującą dotychczasową działalność Wychodźstwa. I podobno ta druga dopiero rezolucja, chociaż nigdy przez Związek Sokołów nie ogłoszona, wprowadziła polskie Sokolstwo w Ameryce w okres czynu zbrojnego po stronie Anglii.

W imieniu Wydziału Związku Sokołów Polskich wzywał Małkowski w swojej drugiej rezolucji wszystkie organizacje polskie do *zaprzestania waśni partyjnych, do braterskiego znoszenia się i działania w sprawach narodowych, jak zbieranie ofiar na głodnych w Polsce, krzewienie oświaty, wychowanie narodowe, przysposabianie pogotowia wojennego itd.*⁴¹. Andrzej ubolewał, iż Polonia amerykańska zaprzepaściła na początku wojny możliwość utworzenia legionu polskiego. Memoriał Małkowskiego spotkał się z dużym sceptycyzmem ze strony Sokolstwa. Jego politycy, podzieleni i tak już na wiele opcji, obawiali się bowiem jakiegokolwiek nierozważnego kroku lub śmielszego wystąpienia chociażby, by nie marnować sił potrzebnych Polsce.

Małkowski zjawił się na posiedzeniu Komisji Technicznej Okręgu I Z.S.P., która miała swoją siedzibę w Nowym Jorku. Prezesem Wydziału Okręgowego był wówczas E. Witkowski. Zebrany tam Małkowski przedstawił propozycję rządu angielskiego o zamiarze utworzenia w Kanadzie legionów polskich. Propozycja ta wydawała się Andrzejowi nie do odrzucenia przede wszystkim z tego powodu, że legiony te miały mieć własną komendę i polskie odznaki, sztandary, a nawet miała być założona polska szkoła oficerska w Kanadzie dla kształcenia w niej polskich oficerów dla polskich legionów. Wiadomość ta wydała się zrazu bardzo radosna dla zebranych, zaistniał jednak mały problem, który został poruszony przez druha Wikowskiego, a mianowicie czy Małkowski działał za zgodą Zarządu ZSP. Było to bowiem niezbędne dla rozpoczęcia agitacji na rzecz kanadyjskich legionów wśród polskich sokołów w Stanach Zjednoczonych, wciąż jeszcze neutralnych. Małkowski odpowiedział twierdząco, dodając przy tym, że Zarząd nie może jawnie mu udzielić poparcia, w obawie przed złamaniem neutralności USA⁴². Rozpoczęła się zatem agitacja⁴³.

18 października druha E. Witkowski otrzymał list, „special delivery” z Pittsburgha od Prezesa Związku Sokolstwa Polskiego, dra T. Starzyńskiego. Pisał on, iż w sprawie legionów w Kanadzie nic nie wie i udzielił Małkowskiemu nagany. Wyrok ten został przyjęty przez Andrzeja ze spokojem, pisał bowiem: *Naganę, jaką z powodu takiego swego wystąpienia otrzymałem od prezesa Związku Sokołów, przyjmuję jako zupełnie słuszną i nie chciałbym już*

⁴¹ W. Gąsiorowski, op. cit., s. 118.

⁴² „Nowiny codzienne” New York, z dn. 30 października 1916 r., Jeszcze w sprawie konferencji Sokolstwa w New Yorku, „Dziennik Związkowy” Chicago, z dn. 31 października 1916 r., nr 256. Cyt. za: *Czyn zbrojny Wychodźstwa polskiego w Ameryce*. Zbiór dokumentów i materiałów historycznych, New York – Chicago 1957, s. 284.

⁴³ Małkowski w liście z 30 IX 1916 roku do dra Starzyńskiego wysunął nawet pomysł „ściągnięcia” do Ameryki, do roli agitatora P. C. K. R. samego Wincentego Lutosławskiego, który w owym czasie pozostawał bez pracy i pieniędzy, Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn 15236.

nigdy drugi raz w życiu, takiego błędu, który może przynieść szkodę sprawie narodowej, popełnić⁴⁴”.

Jesienią 1916 roku „Nowiny”, wydawane w Nowym Yorku, opublikowały ponadto wypowiedź dha Witkowskiego, z której wynikało jasno, jakoby jej autor stwierdził publicznie, że dh Małkowski okłamał go w sprawie legionów. Bardzo to zabolalo Andrzeja. Rozżalony pisał do Prezesa T. Starzyńskiego z prośbą, by wpłynął na dha Witkowskiego, który winien był na łamach tychże „Nowin” oczyścić Małkowskiego z zarzutów.

W początkach listopada 1916 roku, Andrzej Małkowski zamieścił, już publicznie, na łamach „Dziennika Związkowego” (*Małkowski w sprawie Legionu Polskiego w Kanadzie*, 3 XI 1916 r. nr 259, s. 5, 4 XI 1916 r. nr 260, s. 7) i w „Rekordzie Codziennym” obszernie wyjaśnienia, a raczej usprawiedliwienie swoich posunięć, które spowodowały tyle niepotrzebnego zamieszania w Sokolstwie⁴⁵. Przede wszystkim Małkowski wziął na siebie całą winę, chcąc tym samym odciążyć władze nowojorskiego Sokolstwa, które o wszystkim dowiadywało się od Andrzeja. Władze te bowiem, w chwili powstawania omawianego wyjaśnienia, były oczerniane przez „Telegram Codzienny”, organ prasowy ambasady austro-węgierskiej, który nazywał każdego narodowo uświadomionego Polaka „zdrajcą”, zaś Zarząd Związku Sokolów „handlarzem skóry polskiej”. Polemizował także Małkowski z „Telegramem Codziennym” na temat przyszłych działań nieistniejącego jeszcze Legionu. Gazeta bowiem pisała, że Polacy będą wysłani przez Kanadę do walk u boku Rosji, co spotkało się z oczywistym oburzeniem Andrzeja. Legion Polski miał walczyć z Niemcami, pod opieką rządu kanadyjskiego, aż do czasu powstania rządu narodowego polskiego. Gdy Kanada zainteresowała się polskim projektem, pierwszymi, którzy podążyli do kanadyjskiego oficerstwa byli: Wincenty Skarzyński i Andrzej Małkowski⁴⁶. Udali się oni na jesieni 1916 roku na pertraktacje z kanadyjskimi dygnitarzami. Rozmowy prowadzili z ówczesnym kanadyjskim ministrem wojny, Samuelem Hughes’em i rozpoczęli tym samym słynną w następstwach „kanadyjską imprezę”. Plany Skarzyńskiego i Małkowskiego, pełne „dziecinnych wyobrażeń i rojeń młodzieńczych”, przewidywały, iż Kanada wyjedna zgodę Wielkiej Brytanii na opowieszenie się za niepodległość Polski w jej granicach historycznych z *Gdańskiem* i (?) *Królewcem* i że Kanada stworzy jakąś namiastkę polskiej armii z wyszkoloną kadrą, do której „runą” tysiące Polaków ze Stanów Zjednoczonych. Audycję opisał Małkowski w liście, w części poufny, do T. Starzyńskiego i F. Dzioba. W jego relacji samo spotkanie trwało krótko, bo zaledwie 45 minut, a Sam Hughes wydał mu się człowiekiem szybkim i stanowczym, który cały czas zadawał polskim przybyszom pytania⁴⁷. Dyskusja doprowadziła do stwierdzenia, że legion powstanie, a jego sprawy znajdować się będą w rękach trzech osób: Sir Williama Price’a, który miał być odpowiedzialny za legion wobec kanadyjskiej milicji, polskiego komendanta, który zajmie się organizacją legionu, a którego na to stanowisko wskażą jego sokoli współbracia i angielskiego oficera sztabowego, który miał za zadanie wyszkolić polskich oficerów i żołnierzy.

⁴⁴ *Małkowski o Legionie w Kanadzie*, „Sokol Polski” z dn. 16. XI. 1916 r. Cyt. za: A.L. Waldo, *Sokolstwo. Przednia Straż...*, s. 332.

⁴⁵ Pelen tekst tego pierwszego wyjaśnienia znajduje się w pracy: *Czyn zbrojny Wychodźstwa...*, s. 285–290, drugiego zaś w: *Legion Polski formowany w Kanadzie*. A. Małkowski, były skaut mistrz Sokola, czyni zabieg, „Rekord Codzienny”, 1916, nr 259, s. 1, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

⁴⁶ Oświadczenie dha J. Kalki, prezesa Gn. 449 Zw. Sok. Pol. W Pittsburghu, w sprawie rekrutowania Sokolów do Legionu Polskiego w Kanadzie przez Druhów Andrzeja Małkowskiego i Wincentego Skarzyńskiego. Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

⁴⁷ A. Małkowski do T. Starzyńskiego i F. Dzioba z 1 XI 1916 r., Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

O szczegółach całej sprawy postanowiono porozmawiać na konferencji w Ponchartraine Hotel w Detroit – Michigan, gdzie spotkało się kilku angielskich oficerów sztabowych, Małkowski i ówczesny naczelnik Związku Sokołów, Franciszek Dziób. Spotkanie to nie miało żadnych praktycznych konsekwencji, przyczyniło się jednak do rozpropagowania wieści o tworzeniu w Kanadzie polskich legionów. Andrzej Małkowski był od początku jednak zdania, iż o całej „kanadyjskiej imprezie” winna wiedzieć reprezentacja trójjazdowa w Szwajcarii⁴⁸. Temu celowi służył list, jaki Małkowski napisał do R. Dmowskiego 2 listopada 1916 roku⁴⁹. Prezes Starzyński, zaniepokojony zbyt szybkim rozwojem sytuacji, wezwał do siebie, do Pittsburgha W. Skarżyńskiego i zażądał odeń bezwzględnej posłuszeństwa i nieczynienia odtąd żadnych samodzielnych starań o utworzenie polskiego legionu, z wyjątkiem działań czynionych przez Jana Horodyskiego, który był *jakoby ambasadorem p. Romana Dmowskiego i I.J. Paderewskiego*. Skarżyński złożył słowo honoru, że przez trzy miesiące będzie bezczynny.

Komitet Obrony Narodowej zareagował w takiej sytuacji z całą bezwzględnością. Inicjatorów współpracy z Kanadą okrzyczano *nikczemnikami, zaprzędanymi Rosji polskie sokolstwo* i zdrajcami ojczyzny. Plany Andrzeja i Skarżyńskiego wydawały się legać w gruzach wobec oburzenia nie tylko KON-u, ale także centrali Sokolstwa, znajdującego się w Pittsburghu. I w tak krytycznym momencie pojawił się, wspomniany już, Jan Horodyski, mąż opatrnościowy polskiej emigracji⁵⁰. Dotarł on do Ottawy, do stolicy angielskiego generała-gubernatora i objął patronat nad kanadyjskimi zamysłami Polskiego Sokolstwa. Efektem jego działań był cichy układ o zainaugurowaniu pracy szkoleniowej małej garstki polskich ochotników na podporuczników. Ów układ był ściśle zakonspirowany, skrywano go nawet przed Wydziałem Narodowym. Horodyski był pewien, iż Polacy otrzymają na ten cel pieniądze w formie pożyczki od Aliantów i od tych Polaków, których na to stać. Bołączką był jednak brak oficerów. Stąd genialnym wydawał się pomysł stworzenia Szkoły Podchorążych. Przyklasnął temu nawet Ignacy Paderewski, który zapewnił o swoim poparciu przy realizacji tego przedsięwzięcia.

Przed kandydatami na polskich oficerów Horodyski przedstawił następujące warunki: winni oni przed wyjazdem ze Stanów Zjednoczonych złożyć przyrzeczenie, że sprawę zachowają w zupełnej tajemnicy tak długo, aż sprawa ewentualnego tworzenia armii stanie się jawną. Zachowanie tajemnicy było bardzo istotne ze względu na neutralność USA, a także z tego powodu, aby nie dawać przeciwnikom okazji do przeciwdziałania. Naczelnik Dziób został upoważniony do wybrania trzydziestu najzdolniejszych druhów osobiście, odwiedzał każdego z nich z osobna dla zachowania ścisłej tajemnicy, w jego rękach spoczywały także sprawy organizacyjne, związane z przeprowadzeniem wyjazdu. Od 14 do 19 grudnia Dziób odwiedził osiem miast i werbował kandydatów na pierwszy tajny kurs. Na tę listę wpisano oczywiście inicjatorów całego zamieszania: W. Skarżyńskiego i A. Małkowskiego, tego ostatniego „znieczierpliwionego czekaniem i niepewnością”. Nie uzbierano jednak przewidywanej liczby trzydziestu osób, a jedynie dwudziestu trzech. Rekrutacja ochotników – „straceńców”, jak ich nazywano, do szkoły oficerskiej, ich wyjazd, przeprowadzane były w ścisłej tajemnicy, wyjeżdżali do wskazanego miejsca

⁴⁸ A. Małkowski do T. Starzyńskiego z 11 XI 1916 r. Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

⁴⁹ Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

⁵⁰ Traktowany on był w środowisku polonijnym jako opatrnościowy człowiek rzeszy emigracyjnej. Znal go Ignacy Paderewski. Był poddanym austriackim, lecz w czasie wojny postarał się o legitymację angielską, którą wykorzystywał w licznych wojennych peregrynacjach, jako poseł i emisariusz. Patrz: W. Gąsiorowski, op. cit., s. 131.

nagle, bez powiadamiania nawet najbliższych krewnych⁵¹. Kandydatów tych, dnia 1 (2?)⁵² stycznia 1917 roku, Naczelnik przewiózł za specjalnie wydanym upoważnieniem od rządu kanadyjskiego przez granicę z Buffalo do Toronto, gdzie oczekiwał ich J. Horodyski i komendant szkoły Canadian Officers Training Corps, pułkownik A. D. Le Pan, „ojciec marzonej Armii Polskiej”. Rozpoczęcie kursu przewidziano na dzień 3 stycznia 1917 roku, i jak zapowiedział gen. Gwatkin, miał on trwać trzy miesiące. Pierwszy kurs oficerski w Toronto został zakończony w dniu 21 maja 1917 roku. Z pierwotnej grupy 23 kandydatów, 17 z nich zostało wypromowanych na oficerów. Na tej liście znalazło się także nazwisko Andrzeja Małkowskiego⁵³.

Interesujące są także informacje na jego temat, jakie zachowały się we wspomnieniach kolegów ze szkoły. Wspominany już Wojciech Albrycht pisał o nim następująco: *Był to człowiek przystojny, korpulentnie zbudowany, ze zdrowym rumieńcem. Nie posiadał on daru lotności słowa, elokwentności, jednak to co mówił przyciągało swą uczciwością i głębią treści duchowej. Jego wskazówki dane nam wówczas o sposobach i środkach w zastosowaniu organizacyjnym harcerstwa, były głęboko przemyślane, mimo że teren amerykański był dla Małkowskiego nowym (...). Był to człowiek głęboko myślący, analizujący zagadnienia, nie skarżący się na los, widzący w koleźce przyjaciela. Jako oficer mógłby być dobrym wychowawcą żołnierza, a szczególnie był to doskonały wychowawca młodzieży). (...) A kiedy narzucił czapę z lewa w tył, kieszenie wypychał notatkami, ołówkami, piórami, karabin trzymał jak radca zdrowia łaskę, dając komendę przestępował z nogi na nogę w miejscu – to był śp. Małkowski. Szanowaliśmy Małkowskiego, bowiem wybijał się z nas wszystkich inteligencją. Wiedzieliśmy, że to człowiek kryształowy, ale wyczuliśmy, że nie posiada on w sobie zacięcia na komendanta liniowego. Był to doskonały wychowawca, wybitny teoretyk. Nikt z nas nie ośmieliłby się rzucić o nim, nawet poza oczy, złego mniemania, ale też nikt nie zwracał się do niego o wyjaśnienie takiej czy innej komendy lub ruchu. W takich sprawach zwracano się do Adamczaka, Skarżyńskiego, Wiącka. Za to Małkowski był nam nauczycielem i doradcą w sprawach natury duchowej⁵⁴.*

Pomimo wielokroć wspomnianych zalet, Małkowski posiadał także wady. Jedną z jego przywar miała poważne konsekwencje. Otóż Małkowski pisał długo wieczorami i wstawał wcześniej rano, aby prace swoje kończyć. Kieszenie munduru, wbrew przepisom miał zawsze wypchane kartkami papieru, pas wisiał na nim krzywo, wysoka czapka futrzana wsadzona była rozmaicie, płaszcz nie zawsze dobrze [był – E. G.] ułożony. Nie miał on postawy i tzw. drygu żołnierskiego. Raz Małkowski nie stanął do zbiórki raportowej przed wymarszem na ćwiczenia. Po całonocnej pracy pisarskiej bowiem zaspał i, co gorsza, spóźniony zgłosił się na ćwiczenia nie ogolony, co także było sprzeczne z przepisami. Złapany na niewinnym kłamstwie dowiódł, jak bardzo różnił się od swoich kolegów, którzy zgodnie przyznawali, że

⁵¹ Stąd wynikają liczne komplikacje z odtworzeniem szczegółów wyjazdu pierwszej grupy Sokołów. Nie zachowały się bowiem żadne dokumenty ilustrujące to wydarzenie.

⁵² Istnieją różnice, jeśli chodzi o dokładną datę wyjazdu do Toronto. I tak F. Dziób, w świetle materiałów odnalezionych w jego prywatnym archiwum, podaje datę 2 stycznia 1917 roku. W. Gąsiorowski, op. cit., pisze, że wyjazd nastąpił w ostatnich dniach grudnia 1916 roku. Zupełnie inną wersję przedstawia natomiast jedyny zachowany dokument kanadyjskiego Urzędu Imigracyjnego z zezwoleniem na wjazd do Kanady, noszący datę 4 stycznia 1917 roku. Patrz: *Czyn zbrojny Wychodźstwa...*, s. 316–317.

⁵³ Nigdzie w materiałach „amerykańskich” nie ma wzmianki na temat tego, jakoby Małkowski miał ukończyć szkołę jako „leader”. Taka natomiast wersja jest obowiązującą w literaturze polskiej.

⁵⁴ W. A l b r y c h t, *Gawędy starego żołnierza*. Na poważnie i na śmiesznie, „Weteran. Organ Prasowy Stowarzyszenia Weteranów Armii Polskiej”, 1938, nr 208, s. 1–2.

„Dziwny to był człowiek. Wielki pedant, obliczony na sekundy, a miewał wpadunki⁵⁵. Mimo to był lubiany, jako że zawsze służył pomocą w nauce, a szczególnie był pomocny w rozwiązywaniu tzw. dylematów moralnych.

Po ukończeniu kursu niższego Małkowski został wyznaczony do komisji, której zadaniem było tłumaczenie regulaminów angielskich na język polski. I także tutaj Andrzej popadł w konflikt ze swoim dotychczasowym przyjacielem W. Skarzyńskim. Oficjalnym powodem tego dysonansu miało być słownictwo i forma komend. Większość członków komisji chciała mieć komendy krótkie, natomiast Małkowski układał wszystko opisowo, pisał długie zdania, niemożliwe niekiedy do ujęcia w krótką komendę. Z korespondencji Małkowskiego do prezesa T. Starzyńskiego natomiast rysuje się nieco inny przebieg wydarzeń. Wynika z niego jasno, że niedawni przyjaciele rywalizowali między sobą w szkole o przywództwo. Konflikt został zażegnany dopiero przez interwencję pułkownika Le Pana i dra Starzyńskiego. Winowajcy całego zamieszania zostali przeniesieni do armii kanadyjskiej: Skarzyński poszedł na etat instruktorów szkoły i był instruktorem w Camp Borden, a Małkowski przeniósł się do konnicy kanadyjskiej. Służba Andrzeja w oddelegowanym pułku została zakłócona przez przyjazd do Chicago W. Gąsiorowskiego. W gazetach donoszono, że przybył on do Ameryki z misją wojskową polsko-francuską w celu zaciągania ochotników do armii polsko-francuskiej. Gdy Małkowski dowiedział się o tym, natychmiast rozpoczął starania o przeniesienie do „rodzimego” wojska. Napisał do Gąsiorowskiego list, w którym przedstawił się jako żołnierz w pułku kanadyjskim, gdzie dosłużył się stopnia sierżanta, z posiadanym również świadectwem, poświadczającym posiadanie stopnia porucznika piechoty w armii kanadyjskiej (nr wojskowy 226408)⁵⁶.

Małkowski w czasie swojego pobytu w Stanach Zjednoczonych nie zaprzestał działalności pisarskiej. Gdy w październiku 1915 roku Małkowski zaczął zakładać polskie drużyny skautowe w Stanach Zjednoczonych, wydał w Chicago broszurę *O wychowanie skautowe*, a rok 1916 przyniósł następne prace: *Pierwsze kroki w skautostwie*, *Jak tanio i zgrabnie umundurować drużynę* oraz *Musztra skautowa*. Nadto był także autorem *Regulaminu wewnętrznego polskich drużyn skautowych Związku Sokołów Polskich w Ameryce*. Wszystkie wymienione prace miały charakter metodyczny, jednakowoż były już pisane w realiach wojennych, stąd wątek wojny towarzyszył czytelnikowi na każdej w zasadzie stronie. Poza tym jednak osoba Małkowskiego miała przekonać społeczeństwo amerykańskie do skautingu. Podobnie jednak, jak w Polsce, Małkowski przewidywał pewien konserwatyzm starszej części społeczności polonijnej, stąd we wstępie do broszury *Pierwsze kroki w skautostwie*, napisał, że celem przedstawianej pracy jest nie tylko pokazanie młodzieży paru wskazówek jak zagospodarować czas wolny w pożyteczny sposób, ale także „*czytającej starszej publiczności przedstawić dążności, uczucia oraz sposoby działania młodocianego zrzeszenia, do którego pragnęlibyśmy pozyskać wszystkie dzieci polskie*”⁵⁷. W podobnym duchu utrzymana jest treść pracy *Musztra Skautowa*.

Małkowski przeżywał także w Stanach Zjednoczonych chwile zwątpienia. W 1916 roku, podczas instruktorskiego kursu harcerskiego w South Bend, w stanie Indiana, An-

⁵⁵ W. Albricht, *Wesołe i ciekawe zdarzenia...* Por. A. Małkowski do T. Starzyńskiego z 15 V 1917 r. Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

⁵⁶ A. Małkowski do W. Gąsiorowskiego z 16 IX 1917 r. Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn. 15236.

⁵⁷ A. Małkowski, *Pierwsze kroki w skautostwie*, Pittsburgh 1916, [w:] A. Małkowski, O. Małkowska, *Archiwalia*. Wybór tekstów, Kraków 1989, s. 158.

drzej, mając kontakt na tym kursie z „kwiatem harcerstwa polskiego” Stanów Zjednoczonych, doszedł do wniosku, że potrzebna jest rewizja ideałów i metod harcerskich. Nie dlatego, że były one złe, ale, że nieodpowiednio przyswajane były przez młode pokolenia, rozumiane jedynie jako moda, zewnętrzny blight i „zamaszysty gest”, a przecież marzeniem Małkowskiego było, aby harcerza można było poznać nie po mundurze, ale po życiu, po zachowaniu się jego w domu, w szkole, na ulicy, żeby harcerstwo wybijało na duszy niezatarte piętno, bo gdy raz się jest skautem, to już na całe życie. W trakcie trwania owego kursu zaczął się w duszy Małkowskiego krystalizować obraz polskiego harcerstwa taki, jakim ono być powinno. Tak narodziła się idea „Lutyctwa”, którego nazwa wyrażała to, czego szukał Małkowski. Pochodziła ona od legendarnego plemienia Lutyków, praojców narodu polskiego, *którzy w borach odwiecznych żyli, z luków do zwierza strzelali, kupalne ognie palili*. Z ich obyczajowości młodzi Polacy winni czerpać wzorce, a nie „*od zamorskich Indian czerwonoskórych*”. Podstawowymi cechami harcerza polskiego winny być nie spryt detektywa ani brawura harcownika, ale dzielność i tężyzna męża, zaradność, wytrwałość we wszystkich dziedzinach życia. „Lutyctwo” idealnie określało nowy ideał wychowawczy i miało być darem Małkowskiego dla polskiej młodzieży, stało się raczej jego testamentem⁵⁸.

Olga w Ameryce przebywała głównie w Chicago, gdzie 30 października 1915 roku urodziła syna, któremu nadano imiona Lutyk Andrzej⁵⁹. Ojciec dziecka tak pisał o tym do swego przyjaciela, Tadeusza Strumiły: *Trzy dni temu urodził się nam syn, który podpiera sobie piąstkami bródkę i patrzy na świat Boży zdziwionymi niebieskimi oczyma. – Oleńka czuje się zupełnie dobrze*⁶⁰. Przez pierwsze tygodnie życia dziecko było bardzo słabe, podobnie zresztą, jak i jego matka. Kiedy Andrzej wstąpił do szkoły oficerskiej⁶¹ Olga powróciła do Europy i skorzystała z zaproszenia prof. Lutosławskiego, którego dom znajdował się na ciepłym południu Francji. Nieco później zamieszkała w Anglii, w miejscowości Torquay w Devonie. Przebywała tam w pałacyku rodziny Krajewskich, polskich emigrantów, którzy zlecieli jej opiekę nad majątkiem i jego inwentaryzację. Zadanie to było bardzo poważne, jako, że po wojnie, z woli ostatniego właściciela, miały być przekazane jako dar państwu polskiemu.

W listopadzie 1918 roku, po wielu staraniach, Andrzej Małkowski wstąpił do tworzącej się we Francji Armii Polskiej gen. J. Hallera. Prawdopodobnie był to także wynik wcześniejszej interwencji Andrzeja u W. Gąsiorowskiego, a także faktu przyjaźni Małkowskiego z Hallerem, w latach przedwojennych jeszcze, kiedy dowódca „błękitnej armii” był instruktorem wojskowym Drużyn Sokolich we Lwowie. Małkowski wkrótce po wstąpieniu do armii polskiej otrzymał nominację na porucznika i zlecenie wykonania swojej pierwszej misji wojskowej. Jej szczegóły, przebieg i tragiczny finał jest znany z relacji naocznego świadka i jednocześnie współbohatera, porucznika Jerzego Rudlickiego, który był towarzyszem Małkowskiego w podróży służbowej⁶². Generał Haller

⁵⁸ O. Małkowska, *Lutyctwo*, „Harcemistrz” 1922, nr 3–4, s. 47–50.

⁵⁹ A. Małkowski do T. Strumiły z 2 XI 1915 r. A. Małkowski, *Materiały dot. jego biografii i działalności (1902–1919)*, Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego w Zakopanem, sygn. AR.NO/908.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Na podstawie jednego z listów Małkowskiego datę wyjazdu można ustalić dokładniej. Do T. Starzyńskiego, 30 IX 1916 roku pisał bowiem: „Właśnie odprowadziłem żonę na pokład okrętu i po jej odejściu nie jestem już niczym krępowany dla dalszej pracy (...). Materiały do działalności Polonii amerykańskiej, ZNiO, Dział Rękopisów, sygn 15236.

⁶² J. Kowalewski, *O Andrzeju Małkowskim rozmowa z Jerzym Rudlickim*, „Wiadomości Literackie” 1969, nr 1225. Por.: Jerzy Rudlicki o Andrzeju Małkowskim, oprac. B. Leonhard, Kraków 1993. Jerzy

przedstawił sobie obu poruczników, którzy dowiedzieli się, w pierwszych dniach grudnia 1918 roku, że są przydzieleni jako oficerowie do specjalnych zleceń do jednej z armii poza Francją. 10 stycznia 1919 roku ten mglisty przydział wojskowy skonkretyzował się i Haller przedstawił Małkowskiemu i Rudlickiemu szczegóły akcji. Zostali bowiem przydzieleni do dowództwa armii generała Franchet d'Esperay jako oficerowie do zadań specjalnych. Trasa ich podróży miała przebiegać z Marsylii przez Konstantynopol do Odessy. Tam na miejscu mieli Małkowski z Rudlickim zorganizować repatriację formujących się oddziałów polskich w Rosji. Były one bardzo potrzebne w odradzającym się kraju, 27 XII 1918 roku wybuchło przecież Powstanie Wielkopolskie, reszta polskich granic także nie była spokojna, a gen. Haller był przeciwny użyciu Polaków przez dowództwo francuskie do mieszania się w wewnętrzne sprawy Rosji, w której trwała wówczas po rewolucji październikowej wojna domowa. Wybór osób, przewidzianych do wykonania akcji, tj. Małkowskiego i Rudlickiego był podyktowany względami praktycznymi: Rudlicki urodził się w Rosji znał okolice Odessy, mówił dobrze po rosyjsku. Małkowski zaś był harcerzem, a to oznaczało, że umiał obchodzić się z młodzieżą, szczególnie męską. Generał Haller chciał, by możliwie jak największa liczba Polaków z południowej Rosji wycofała się na północny zachód, jak najkrótszą drogą. Haller przewidywał, że będzie to trasa przez Besarabię i Rumunię do Wschodniej Małopolski. Za Polaków uważał tych wszystkich, w których *pozostały tylko imię i serce polskie*. Szczegółowe instrukcje Małkowski z Rudlickim otrzymali w zalakowanej kopercie, którą mogli dopiero otworzyć w obecności wojskowego komendanta na statku. W Marsylii czekał olbrzymi statek, o dziwacznej nazwie „Chaouia”, za to bardzo nowoczesny i bezpieczny⁶³. Zdziwienie budziła także bardzo duża liczba cywilnych pasażerów, spora grupa dzieci, jakby ewakuowała się jakaś szkoła albo ochronka. Małkowski i Rudlicki bez trudu otrzymali przydział kabin, jako że odbywali podróż służbową i miejsca dla nich były zarezerwowane, był to mały pokój drugiej klasy⁶⁴. Jako oficerom, przy stole, przysługiwało im jednak miejsce w pierwszej klasie. Tym niemniej już pierwszego wieczoru Małkowski i Rudlicki postanowili upomnieć się o przeniesienie do innej kabiny, położonej nie tak głęboko i tak daleko. Poza tym ich łódź ratunkowa znajdowała się w tyle okrętu, kabina zaś znajdowała się na jego przodzie. Problem ten jednak został odłożony na później...⁶⁵.

Statek miał wypłynąć z portu 13 stycznia, ale taka data została przez marynarzy odebrana jako pechowa, stąd podróż rozpoczęła się w minutę po godzinie dwudziestej czwartej. Na pokładzie statku znajdowała się biblioteka z czytelną. Właśnie tam najchętniej spędzał czas Małkowski, tym bardziej że na górnym pokładzie była palarnia, zawsze *zakopcona i cuchnąca trującym gazem* i bar z trunkami, czyli *pijawka*, jak nazywał te miejsca Andrzej, nadal konsekwentnie przestrzegający abstynencji tak alkoholowej, jak i nikotynowej. Poza tym wyróżniał się spośród podróżujących nieco dziwacznym wyglądem: nosił przesadnie długi szynel, nazywany przez Rudlickiego „konno-artyleryjskim”, na którym widoczna była funkcyjna odznaka – skrzydełko obserwatora

Rudlicki wyjaśnia, Materiały dotyczące Małkowskich, Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chałubińskiego, sygn. AR/NO/604.

⁶³ W literaturze spotkać można przeróżne wersje nazwy tego statku: „Chaouia”, „Chaonia”, „Chaouxa”. Autorka pozostała przy nazwie występującej w relacjach J. Rudlickiego.

⁶⁴ W tej małej kabince były dwa miejsca leżące. Małkowski zajął dolne, jako „konnica artileryjska”, a Rudlicki, jako lotnik wziął górne.

⁶⁵ Małkowski podobno miał się rozmyślić w sprawie zamiany kabiny na lepszą i nie tak duszną, kiedy zszedł do maszynowni statku i zobaczył tam warunki, w jakich pracowali ludzie.

kanadyjskiego. 15 stycznia 1919 roku Małkowski nie czuł się dobrze, prawdopodobnie po źle przespanej poprzedniej nocy. Poza tym ciągle pracował, wciąż robił jakieś notatki, nie był zainteresowany zawieraniem nowych znajomości ani oglądaniem ciekawostek, mijanych po drodze. Nocą, gdy statek wpłynął do Cieśniny Messyńskiej natknął się na niemiecką minę. W ciągu 15 minut, w nocy z 15 na 16 stycznia 1919 roku okręt zatonął. Rudlicki tak to opisał: *Ciemna „Chaouia” pochylona jeszcze bardziej do przodu zadrzęta. I jakby wielkie żelazna jeszcze gorące jej serce pękło. Wzniósł się wysoko w powietrze słup pary wody, ognia, rozpalonych kawałków żelaza. Powoli obracając się „Chaouia” stanęła prawie pionowo i coraz szybciej szła w głąbinę. Jeszcze jeden wielki lament, krzyk beznadziejnej rozpacz i wszystko ucichło...*⁶⁶. Porucznika Rudlickiego uratował trawler „Daghestan”, niewielki statek z irlandzką załogą, który wracał po 48 godzinach z pracy na morzu. Odebrał SOS od tonącej „Chaouia”, ale odpowiedział odmownie, wiedząc o minach, podłożonych przez niemiecką łódź podwodną. Rudlicki szukał Małkowskiego wśród niewielkiej grupki uratowanych, *wszędzie pytałem zdrowych, chorych i rannych z „Chaouia” rozbitków czy kto przypadkiem nie widział por. Małkowskiego. Pasażer, który był blisko tej części „Chaouia” twierdził, że wybuch czterech min związanych razem (podobno był taki system) był tak gwałtowny, że wszyscy w pobliżu dzioba zostali zabici. Tylko jeden człowiek mówił, że widział go w długiej nocnej koszuli i w długim płaszczu, tym „konno – artyleryjskim” – jak go nazywaliśmy, z pasem ratunkowym w ręku, gdzieś w jakimś przejściu... Rozmawiał pochylony z jakimś dzieckiem, dziewczynką... Większość wylawianych topielców była bez pasów*⁶⁷.

W relacjach Rudlickiego Andrzej jawił się jako mężczyzna średniego wzrostu, mocnej budowy, z różowymi zdrowymi policzkami, z blond fryzurą, którą autor wspomnień określił jako „szczotka”. Pisał o nim, już po katastrofie statku, że *„żył ideą harcerską i swymi harcerzami. Snuł plany i wizje wychowania młodego pokolenia wolnej Polski. Opowiadał jak trzeba wpajać w młodą duszę miłość do piękna i dobra, zamilowanie do książki, jak uczyć młodego człowieka radości życia, budzić podziw dla piękna natury i dla wielkości jej Stwórcy, jak kochać bliźniego, jak ustrzec młode pokolenie przed występkiem, mściwością, skłonnością do alkoholu, jak w sztywne formy etykiety tchnąć ducha prawdziwej grzeczności i uprzejmości wobec starszych, braterstwa wobec rówieśników (...). Jego zachowanie w stosunku do ludzi było przyjazne, ale nie wylewne, dość powściągliwe. Nie lubił rozgadania (...). W ogóle zachowywał się jak wzorowy harcerz – nie palił nie pił... Był niezwykle sympatyczny, kochał porządek, rzeczy układał w „kostkę”. Żył w pełnej zgodzie ze swoimi ideałami harcerskimi... Zawsze jego myśl była z ludźmi, z cierpiącymi, nie miał w sobie ani ślądła egoizmu, który cechuje tak wielu z nas (...)*⁶⁸.

Ciała Andrzeja Małkowskiego nigdy nie odnaleziono⁶⁹.

⁶⁶ Jerzy Rudlicki o Andrzeju Małkowskim..., s. 24–26.

⁶⁷ Jerzy Rudlicki o Andrzeju Małkowskim..., s. 30–31. Olga Małkowska, a wraz z nią inni biografowie Andrzeja podają nieco inną wersję zdarzeń. Według niej Małkowski miał samodzielną kabinę pierwszej klasy, którą oddał serbskiej emigrantce z pięciorgiem dzieci. Owa kobieta miała się uratować z katastrofy, wraz z por. Rudlickim. W jego relacji jednak, osobistej, nie ma wzmianki o serbskiej matce. Patrz: O. Małkowska, *Andrzej Małkowski*, Warszawa 1983, s. 19–20.

⁶⁸ Jerzy Rudlicki o Andrzeju Małkowskim..., s. 31–32.

⁶⁹ Olga Małkowska jeszcze w latach siedemdziesiątych musiała prostować pewne fakty, związane ze śmiercią męża. Napisała do redakcji WTK sprostowanie do „Fantomów”, książki M. Kuncewiczowej, która przyczyniła się do szerzenia legendy, wiążącej śmierć Małkowskiego z legendarną tragedią „Titanica”. Ta wersja jest oczywiście niedorzeczna, katastrofa „Titanica” miała bowiem miejsce 14 IV 1912 roku. O. Mał-

Wiadomość o śmierci męża Olga otrzymała w majątku rodziny Krajewskich. Zalałamała się i myślała nawet o samobójstwie, bo tak sobie kiedyś z Andrzejem przyrzekli, że jedno nigdy nie zostawi drugiego na ziemi. Ale jak napisała B. Wachowicz, *uratowało ją dziecko*. Lutyk w tym bowiem czasie uległ wypadkowi i został ciężko poparzony, Olga musiała więc myśleć o dziecku i dzięki temu przetrwała ten najgorszy okres⁷⁰.

W 1919 roku nikt nie miał już wątpliwości, że zaistnieje wolna Polska. Do pracy w niej i dla niej szykowało się polskie harcerstwo, jednak bez swojego największego entuzjasty.

kowska do Redakcji WTK z 1. IX. 1972r., A. Małkowski. Materiały dotyczące jego biografii i działalności (1902–1919), Muzeum Tatrzańskie im. Dra T. Chalubińskiego w Zakopanem, sygn. AR/NO/908.

⁷⁰ Olga Małkowska, pisząca już od najmłodszych lat wiersze, kilka miesięcy po tragedii „Chaouia” napisała wiersz, pt. „Pamięci Andrzeja”:

„Na posterunku padłeś jak przystało
Synowi Polski – życie dałeś młode
I dziś przed Bogiem stanąć możesz śmiało
Aby niebieską legię wziąć w nagrodę...”.

MAREK WASIAK

ALICJA NAPIÓRKOWSKA (1894–1982)

Alicja Napiórkowska całe życie zawodowe poświęciła pracy dydaktycznej i wychowawczej z łódzką młodzieżą i uczniami dorosłymi oraz działalności oświatowej, związkowej i społecznikowskiej.

Wiktoria Alicja z Wyszackich (używała wyłącznie drugiego imienia – Alicja) urodziła się 24 grudnia 1894 roku w Łodzi jako najmłodsze dziecko Władysława (1850–1907) urzędnika miejskiego i Antoniny z Bajerów (1857–1916). Z liczego rodzeństwa trzeba wspomnieć o: Januszu Wyszackim (ur. w 1889 r.) – absolwencie Uniwersytetu Jagiellońskiego, poległym 23 grudnia 1914 roku w słynnej bitwie I wojny światowej – pod Łowczówkiem; Konstantym Wyszackim (1886–1945) – absolwencie Politechniki Lwowskiej, nauczycielu matematyki w Męskim Gimnazjum Towarzystwa „Uczelnia” w Łodzi, autorze wielu publikacji, w tym także dydaktycznych, tłumaczu prac ekonomicznych Englesa i Żeleznowa, zmarłym podczas wyzwania obozu w Gross-Rosen; Henryku Wyszackim (1892–1984) – nauczycielu i działaczu oświatowym, w okresie międzywojennym kierowniku Oddziału Szkolnictwa, po II wojnie naczelniku Wydziału Oświaty w Łodzi, oraz Marii Wyszackiej (1882–1954) wieloletniej łódzkiej nauczycielce.

Matka – Antonina Wyszacka, prowadziła w Łodzi pensję dla dziewcząt, w której to początkowo uczyła się także Alicja. Naukę kontynuowała w łódzkim Gimnazjum Zofii Pętkowskiej i Wiktorii Macińskiej, które ukończyła w 1911 r. Następny rok spędziła u swej rodziny na Kaukazie w Mineralnych Wodach.

Alicja Napiórkowska pracę pedagogiczną wśród dzieci, jak i dorosłych podjęła w 1915 roku. Z legitymacji, zachowanej w zbiorach łódzkiego Muzeum Oświaty, wynika, że w 1916 r. wstąpiła do Związku Nauczycielstwa Polskiego; pozostawała jego aktywnym członkiem przez ponad 60 lat. W okresie II Rzeczypospolitej prowadziła Szkołę Powszechną nr 85 w Łodzi w dzielnicy Chojny, przy ulicy Suwalskiej 16. Szczególną wagę przywiązywała do pracy z dziećmi i młodzieżą robotniczą, z trudnych, zaniedbanych rodzin, mieszkających w rejonie ulic Dębowej, Sosnowej, Suwalskiej, Zarzewskiej, obszarze i dziś cieszącym się złą sławą.

W lutym 1920 r. wyszła za mąż za Aleksandra Napiórkowskiego (ur. w 1890 r.), znanego działacza niepodległościowego, członka władz naczelnych PPS, łódzkiego posła na Sejm Ustawodawczy, redaktora pism socjalistycznych (m.in. *Łódzianina*). Małżeństwo to trwało tylko kilka miesięcy, bowiem gdy Polska znalazła się w niebezpieczeń-

stwie, Napiórkowski – oficer rezerwy, ochotniczo wstąpił do armii, by walczyć z najazdem bolszewickim. Poległ bohatersko w szarży ułańskiej w bitwie pod Ciechanowem 18 sierpnia 1920 roku w wieku 30 lat. Po zakończeniu działań wojennych, w listopadzie 1920 r., zwłoki sprowadzono do Łodzi, a pogrzeb stał się wielką manifestacją patriotyczną. Ulicę, przy której mieszkali Napiórkowscy, Rada Miejska nazwała imieniem poległego bohatera (nazwa przetrwała do lat czterdziestych, obecnie patronem ulicy jest Stanisław Przybyszewski). Z portretem męża, rysowanym ołówkiem, Alicja Napiórkowska nie rozstawała się, zawsze wisiał na ścianie w jej pokoju.

Działalnością oświatową i społecznikowską zdobyła powszechne uznanie, cieszyła się ogromnym autorytetem. Mimo że nie należała do Polskiej Partii Socjalistycznej, bliskie były jej ideały; jak wynika ze wspomnień Eugeniusza Ajnenkiela, to właśnie Napiórkowska prowadziła począwszy od 1923 r. przez wiele lat bibliotekę PPS im. Aleksandra Napiórkowskiego w Łodzi, w dzielnicy Lewa-Górna. W latach 1923–1927, wraz z działaczami socjalistycznymi m.in.: Stefanem Kopcińskim (1878–1934), Stanisławem Rapalskim (1891–1979), Rafałem Kempnerem była – z listy PPS radną Rady Miejskiej w Łodzi. Uczestniczyła w pracach Rady wchodząc w skład Delegacji Wydziału Oświaty i Kultury, zajmowała się problemami łódzkiego szkolnictwa. Była także działaczką Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych (TUR). W okresie międzywojennym za swą pracę otrzymała m.in. Krzyż Zasługi RP i Medal X-lecia RP.

Piękną i najbardziej znaną kartę zapisała w okresie okupacji hitlerowskiej. Prowadziła wraz z córką – Aleksandrą, wówczas studentką SGGW (Aleksandra Przełęcka jest profesorem biologii w Polskiej Akademii Nauk), przez 5 lat tajne nauczanie dzieci i młodzieży w zakresie szkoły podstawowej i średniej, a także osób dorosłych. Zajmowała się także kolportażem informacji i podziemnych gazetek. W krótkiej, nie publikowanej relacji, spisanej w czerwcu 1971 r. dla Komisji Historycznej Zarządu Okręgu ZNP w Łodzi, Alicja Napiórkowska tak motywowała rozpoczęcie tajnego nauczania:

Podjęliśmy pracę z poczucia obowiązku obywatelskiego i patriotycznego. Nie upoważniła nas do tego żadna organizacja ani polityczna, ani społeczna czy zawodowa. Po prostu zwolniona przez okupantów ze stanowiska kierowniczkę szkoły nie czułam się zwolniona ze służby swojemu Państwu i natychmiast po zwykłych feriiach zimowych [w styczniu 1940 roku] przystąpiłam do pracy z dziećmi z domu, w którym mieszkałam.

Mimo bardzo trudnych warunków bytowych i materialnych (z nakazu pracy zatrudniona była jako skubaczka drobiu), zorganizowała i prowadziła co najmniej 12 tajnych kompletów: małych, 3–5 osobowych grup; uczyła w zakresie szkoły podstawowej i średniej, według obowiązujących przed wojną programów nauczania, a także – co może wydawać się dziwne – języka niemieckiego. Od drugiej klasy gimnazjalnej zajęcia w grupie matematyczno-przyrodniczej prowadziła córka – Aleksandra. Punkty nauczania mieściły się w prywatnych domach przy ul. Chyrowskiej, Szymonowicza, Granitowej, Deotymy, Rzgowskiej, Tatrzńskiej, Łącznej, Kruczej, Napiórkowskiego.

Niemcy przesiedlali nas pięć razy – wspominała Napiórkowska – aż ostatecznie „wylądowałyśmy” na Chojnach i gros naszej działalności przypada na tę dzielnicę. Na terenie Łodzi nie było takiej wprost sieci szkół, jak w Generalnej Guberni. Nikt z konspiracji nie interesował się nami, nie wypłacał poborów, nikt nie dostarczał podręczników. My – nauczyciele związkowcy, byliśmy zupełnie samodzielnymi organizatorami tej formy ruchu oporu. Nic więc dziwnego, że wiedzieliśmy o działalności tylko swoich najbliższych kolegów z danej dzielnicy.

Zajęcia prowadziła także w odległym rejonie Łodzi – na Bałutach, przy ul. Warminskiej. Z relacji wynika, że do uczniów jeździła na cały dzień raz w tygodniu, w soboty: *Przerabiałam materiał na cały tydzień. Była to raczej praca pod kierunkiem moim, bo chłopiec musiał bardzo dużo pracować samodzielnie. Dostawałam za to obiad i 2 marki oraz... satysfakcję, że zdolny chłopiec nie traci czasu.* Z osobami dorosłymi i pracującymi lekcje odbywała w niedziele i święta, by wykorzystać każdą okazję do nauki. Dla starszej młodzieży szkolnej organizowane były sprawdziany wiadomości z zakresu danej klasy; przeprowadzały je nauczycielki nie uczące na tych kompletach, by zachować – mimo specyficznych warunków – jak największą obiektywność ocen.

Atmosferę tych wydarzeń wspominała uczennica Napiórkowskiej – Helena Porczyńska-Lubieńska:

Mimo upływu wielu lat widzę wyraźnie twarz mojej profesorki z kompletu tajnego nauczania: gładko zaczesane ciemne włosy i żywe, bystro na świat patrzące, brązowe oczy. Mieszkalam wówczas (w 1944 roku) po wysiedleniu, przy ul. Bednarskiej 20 [w Łodzi]. Tu przychodziła pani Alicja bezpośrednio po pracy przy skubaniu drobiu, zmęczona i otrząsająca się niecierpliwie z biegających po niej insektach. Zanim rozpoczęła się lekcja pomagałyśmy Jej je „unicestwić”, a potem wypijałyśmy herbatę z suszonej marchwi (prawdziwa była nieosiągalna). Lekcje były dla nas wielkim przeżyciem, do dziś nie wiem, czy dlatego, że były zakazane, czy też istniała jakaś aura wyzwalająca w nas ogromne ambicje. W naszej trzyosobowej, dziewczęcej grupie istniała ogromna rywalizacja, popisywaliśmy się przed panią Alicją nie tylko zdobytymi wiadomościami, lecz także słownictwem, nowymi określeniami i w ogóle formą wypowiedzi. Patrzyła, mrużąc oczy, z przyzwalającym uśmiechem, a my potem podsuwałyśmy Jej nasze notesiki, gdzie w sposób umowny wstawiała nam oceny. [...] Trudno mi ocenić, na jaką skalę działała pani Alicja Napiórkowska w konspiracyjnym nauczaniu – ja znam kilkanaście nazwisk Jej uczniów, z którymi przez wiele lat łączyły nas koleżeńskie więzi, a z niektórymi łączą mnie nadal. Z wdzięcznością wspominam tę niezwykłą postać, pominiętą w opublikowanych pracach na temat tajnego nauczania w okresie okupacji w Łodzi.

Pracę Napiórkowskiej w ramach tajnej oświaty podczas okupacji hitlerowskiej (podobnie jak i innych pedagogów) Komisja Weryfikacyjna uznała początkowo za okres *przymusowej bezczynności nauczyciela* i dopiero w 1947 r. zaliczyła cały okres okupacyjny jako czas pracy pedagogicznej w podwójnym wymiarze (orzeczenie Powiatowej Komisji Weryfikacyjnej w Łodzi nr 216 z dnia 31 stycznia 1947 roku).

Po II wojnie światowej Alicja Napiórkowska kierowała Szkołą Podstawową nr 132 oraz Miejską Szkołą Powszechną dla Dorosłych nr 5, mieszczących się w Łodzi, przy ul. Wierzbowej 37/39; przez kilka lat w budynku szkolnym także mieszkała. W szkole tej zorganizowała kurs pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli i szkołę ćwiczeń. Uczestniczka kursu – Teresa Żółkowska-Kądziałowa, po latach wspominała:

Kierowniczką szkoły była wdową po znanym łódzkim działaczu [...] i sama była nie tylko doskonałym pedagogiem, ale i ofiarną działaczką społeczną. W jej szkole zaraz po wejściu do gmachu witał dzieci napis „Szkoła to twój dom”, a ocen ze sprawowania nigdy nie zmniejszano za nadmierną ruchliwość lub hulaśliwość dziecka. – To jego prawo – mawiała pani Napiórkowska. Stopień z zachowania mógł być obniżony wyłącznie za czyny nieetyczne.

Już wiosną 1945 wchodziła w skład prezydium zarządu Towarzystwa Kolonii i Półkolonii Letnich w Łodzi, organizującego wypoczynek letni dla tysięcy łódzkich dzieci; w pierwszym roku pracy działacze organizacji zwrócili szczególną uwagę na przygotowanie bazy półkolonijnej dla najmłodszych dzieci przebywających latem w mieście.

W latach stalinowskich ówczesne władze usunęły Napiórkowską ze szkoły przy Wierzbowej. Niewygodne były zarówno przywiązanie do tradycji patriotycznych, wierność prawdzie i sprawiedliwości, a także żywa legenda jej męża – bohatera wojny polsko-bolszewickiej. Napiórkowska pracowała następnie w Szkole Podstawowej nr 32 oraz Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych. Przez cały czas prowadziła działalność związkową w ZNP; przewodniczyła Sądowi Związkowemu ZNP.

Podczas Spotkania Zasłużonych Działaczy Oświatowych i Związkowych we wrześniu 1970 r. dobitnie wypowiadała się na temat roli i ogromnym znaczeniu tajnej oświaty w okresie II wojny światowej oraz zadań stojących przed władzami Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Tajne nauczanie – według mego pojęcia, była to jedna z ważnych akcji prowadzonych w ramach Związku Nauczycielstwa Polskiego [...] My do dziś dokładnie nie wiemy: kto i gdzie prowadził tajne komplety. Po prostu kilkanaście nazwisk można byłoby wymienić. A ludzi były setki. Nie powinno to ująć pamięci ogólnej i nie może wypaść z historii Związku Nauczycielstwa Polskiego. To jest chlubna karta dla ZNP i dla zawodu nauczycielskiego [...] Mnie nie zadowala to, że ZBoWiD zajął się tajnym nauczaniem, bo to jest nasza sprawa związkowa, a więc przede wszystkim my związkowcy powinniśmy się tym zająć, aby przypomnieć tych wszystkich, co sprawą się parali i jednocześnie, żeby dowiedzieć się, jakie były wyniki ich pracy. Dlatego zgłaszam wniosek, by Związek wziął to pod uwagę. Może za silnie powiem, ale żeby nie zlekceważył tej sprawy, nie wypuścił jej ze swojej świadomości historycznej.

W ramach pracy związkowej zorganizowała i kierowała pierwszą w Polsce Sekcją Bibliotekarską ZNP, której cel upatrywała w zapewnieniu właściwej roli bibliotek szkolnych i nauczycieli-bibliotekarzy w procesie dydaktycznym i wychowawczym oraz inicjowaniu badań nad czytelnictwem. Wchodziła w skład Zarządu Głównego Sekcji Bibliotekarskiej ZNP. Prowadziła także zespół samokształceniowy nauczycieli-bibliotekarzy szkolnych.

Sama zresztą, po przejściu na emeryturę, pracowała w bibliotece szkoły podstawowej, dbając o gusty czytelnicze uczniów i kształtując zainteresowania młodzieży. Tego okresu działalności Napiórkowskiej w latach sześćdziesiątych, dotyczy relacja Izabeli Wasiak:

Ubolewała nad zakłamaniem w nauczaniu historii, szczególnie tej dwudziestowiecznej; przejęła się kiedyś, gdy w bibliotece szkolnej bardzo zdolna uczennica, wypożyczając książkę w dniu 11 listopada nie wiedziała nic o tej historycznej dacie. Co gorsza, młode nauczycielki, którym opowiedziała o wydarzeniu w bibliotece, zupełnie nie rozumiały jej wzburzenia, bo przecież im też o 11 Listopada nic nie mówiono.

W 1968 r. spisała wspomnienie o Stanisławie Macińskiej (1888–1967) nauczycielce, kierownicze Szkoły Powszechnej nr 64 w Łodzi, w okresie międzywojennym radnej Rady Miejskiej w Łodzi, wieloletniej, zasłużonej działaczce ZNP i Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, działającej podczas okupacji hitlerowskiej:

Szkola i Związek były pasją jej życia. – pisała Napiórkowska o Macińskiej – Prawy i silny charakter, dobrze pojęty patriotyzm, umiłowanie młodzieży, doskonała znajomość problemów dydaktyczno-wychowawczych – oto cechy, które stawiają Stanisławę Macińską w rzędzie niezapomnianych nauczycielek-związkowców. Przez 60 lat pracy dobrze zasłużyła się Polsce i Szkole”. Biogram opublikowany został w biuletynie historycznym ZNP: 50-lecie Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi 1918–1968. (Łódź, 1968, s. 198–200).

W latach sześćdziesiątych prowadziła społecznie Kabaret Młodzieżowy *Banialuki* i Teatrzyk Małej Lalki *Język* w Pracowniczych Ogródkach Działkowych im. Reymonta, w Łodzi, przy ul. Źródłowej. Na ich potrzeby dokonywała adaptacji tekstów Hansa Chri-

stiana Andersena, Jana Brzechwy, Juliana Tuwima, Janiny Porazińskiej, Marii Konopnickiej, inscenizowała i reżyserowała amatorskie widowiska i imprezy dla dzieci i młodzieży.

Odnaczona była m.in.: Krzyżem Oficerskim i Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Edukacji Narodowej, Medalem Tysiąclecia Państwa Polskiego, Honorową Odznaką Miasta Łodzi, Złotą Odznaką ZNP. Jednak przede wszystkim cieszyła się szacunkiem uczniów i współpracowników. Bardzo skromna, zawsze troszczyła się wyłącznie o innych, sama pozostawała w cieniu.

Alicja Napiórkowska zmarła 30 stycznia 1982 r., przeżywszy 87 lat; pochowana została w mroźny dzień stanu wojennego na Starym Cmentarzu w Łodzi, przy ulicy Ogrodowej, w grobie męża – Aleksandra. Nagrobek, ozdobiony płaskorzeźbą dłuta znanego artysty – Władysława Czaplińskiego (1879–1929), przedstawiającą ułana spadającego z konia, został w 2000 roku odrestaurowany staraniem Towarzystwa Opieki nad Starym Cmentarzem w Łodzi.

Pamiętki, zapiski i niektóre dokumenty Alicji Napiórkowskiej znajdują się w zbiorach łódzkiego Muzeum Oświaty, niestety nie są eksponowane.

LITERATURA

1. Muzeum Oświaty w Łodzi: zbiory Alicji Napiórkowskiej.
2. Ajnenkiel E., Z lat męki, krwi i walki: 1904–1929. XXV lecie dzielnicy „Górnej” Polskiej Partii Socjalistycznej. Łódź, 1929, s. 58–59.
3. „Głos Robotniczy” 1982 nr 25, s. 6 (nekrolog).
4. Jaśkiewicz S., Woźniakowski M., Iskry w podziemiu. Łódź, 1971, s. 132.
5. Kowalski A., Pamiętnik nauczyciela, wyd. 2 popr. i uzup. Łódź, 1969.
6. Oświata łódzka w 40-leciu PRL (materiały). Łódź, 1985, s. 97, 249, 331, 365 (fot. zbiorowa).
7. 50-lecie Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi: 1918–1968. Łódź, 1968, s. 39, 198–200.
8. Piąstka Z., W cieniu alei cmentarnych. Łódź, 1990, s. 69.
9. Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego w Łodzi w roku 1925, s. 95.
10. Tomicki J., Napiórkowski Aleksander, pseud. Kordian, Stefan (1890–1920). [w:] Polski słownik biograficzny, tom XXII. Wrocław, 1977, s. 523–524.
11. W szkołach, których nie było : tajne nauczanie we wspomnieniach nauczycieli Łodzi i województwa łódzkiego 1939–1945. Łódź, 1999, s. 71, 100, 163, 179.
12. Wasiak M., Pracowite życie Alicji Napiórkowskiej. „Verte”: Tygodnik Kulturalny [dod. do „Gazety Łódzkiej”] 1994 nr 33, s. 6, fot.: przedruk fragm.: „Przegląd Edukacyjny” 1997 nr 1, s. 1–2.
13. Żółkowska-Kądziela T., Jeszcze o Łodzi lat 1945–47. „Tygiel Kultury” 1999 nr 7/9, s. 61.
14. Informacja siostrzeńca A. Napiórkowskiej – Zbigniewa Wyszackiego.
15. Informacje współpracownicy A. Napiórkowskiej – Izabeli Wasiak.
16. Relacja pisemna uczennicy A. Napiórkowskiej – Heleny Porezyńskiej-Lubieńskiej.

GRZEGORZ JONIEC

SZKOLNICTWO ŻYDOWSKIE W POWIECIE TOMASZOWSKIM W LATACH 1918-1939

II Rzeczpospolita była państwem wielonarodowościowym, w którym mniejszości narodowe były pod ochroną prawną umów międzynarodowych oraz prawa polskiego. Do najważniejszych umów międzynarodowych w kwestii ochrony praw mniejszości należał tzw. Mały Traktat Wersalski, Traktat Ryski oraz Konwencja Genewska. Dwa ostatnie traktaty podpisane przez Polskę zawierały dwustronne zobowiązania: polsko-radzieckie i polsko-niemieckie o wzajemnej ochronie mniejszości. Mały Traktat Wersalski z czerwca 1919 roku zawierał ogólne postanowienia dotyczące uprawnień obywateli II Rzeczypospolitej należących do wszystkich mniejszości narodowych. Ratyfikowane przez Polskę postanowienia Małego Traktatu Wersalskiego dawały mniejszościom narodowym między innymi prawo do:

- zakładania, prowadzenia i kontrolowania przez mniejszości własnym kosztem instytucji dobroczynnych, religijnych, społecznych, szkół i innych zakładów wychowawczych – na tych samych prawach co inni obywatele polscy – z możliwością swobodnego używania w nich własnego języka i swobody wykonywania praktyk swojej religii;
- zapewnienia przez rząd polski obywatelom o niepolskim języku ojczystym, stanowiącym znaczny odłam ludności danego miasta czy okręgu, nauczania początkowego ich dzieci w szkołach publicznych z niepolskim językiem wykładowym;
- zapewnienia przez rząd polski mniejszościom w tych okręgach słusznego udziału w korzystaniu z sum budżetu państwowego i samorządowego na cele wychowawcze, religijne i dobroczynne;
- rozdziału przez komitety szkolne gmin żydowskich – pod ogólną kontrolą państwa – części budżetu państwowego i samorządowego przeznaczonej na szkoły żydowskie;
- swobodnego świętowania przez Żydów szabasu i sobót¹.

¹ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1968, s.18.

Ratyfikowanie przez II RP traktatu mniejszościowego znalazło swoje odzwierciedlenie w ustawodawstwie polskim, chociaż Polska podpisała ten traktat niechętnie. Sejm potraktował ten traktat jako uszczuplenie praw suwerennej Rzeczypospolitej oraz dowód braku zaufania ze strony Mocarstw Sprzymierzonych. W konstytucji z 1921 r. artykuł 109 głosił, że „osobne ustawy państwowe zabezpieczają mniejszościom w Państwie Polskim pełny i swobodny rozwój ich właściwości narodowościowych z pomocą 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 finansowych²”. Zapis ten – zdaniem Stanisława Mauersberga – „nie doczekał się praktycznych zarządzeń wykonawczych i do końca lat II Rzeczypospolitej martwą literą prawa³”.

Sąd Mauersberga jest niewątpliwie zbyt radykalny, gdyż z większości postanowień Małego Traktatu Wersalskiego II Rzeczypospolita wywiązywała się, a zapisy konstytucji nie pozostawały martwą literą. Od 1919 roku wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej było obowiązkowe, ale rozporządzenie ministra WRiOP z lutego 1923 roku zezwalało, aby dzieci żydowskie uczęszczające do szkół publicznych żydowskich miały wolne od nauki soboty i święta żydowskie, a nauka mogła się odbywać w niedziele⁴. Dzieci żydowskie, które uczęszczały do szkół publicznych razem z dziećmi nieżydowskimi, mogły być zwalniane przez kierownika szkoły od nauki w sobotę, a nie można było od nich wymagać pisania, rysowania oraz robót ręcznych⁵. Publicznych szkół powszechnych dla dzieci żydowskich było w roku szkolnym 1922/23 łącznie 191, a uczyło się w nich niewiele ponad 34 tysiące uczniów⁶. Wobec małej liczby państwowych szkół dla dzieci i młodzieży żydowskiej, mniejszość żydowska zakładała szkoły prywatne.

W wyniku procesów emancypacyjnych w środowiskach żydowskich pojawiła się nowa, świecka kultura, która nie była związana z tradycyjną żydowską religijnością. Syjonistom i socjalistom nie wystarczała tradycyjna edukacja. Na przełomie XIX i XX wieku zaczęły powstawać instytucje kulturalno-oświatowe, które oferowały swoim członkom wykształcenie świeckie. Podjęcie takiej edukacji wymuszał szereg czynników, a mianowicie:

- konieczność odejścia od tradycyjnych żydowskich zawodów, co zostało wymuszone przez pogarszającą się sytuację ekonomiczną,
- konieczność zdobycia nowego, innego wykształcenia była także związana z ewentualnym wyjazdem do Palestyny⁷.

W prywatnym szkolnictwie żydowskim istniały te wszystkie podziały, które występowały w żydowskim życiu politycznym. Większość żydowskich partii politycznych starała się organizować prywatne szkolnictwo, którego celem było nauczanie i wychowywanie żydowskiej młodzieży zgodnie z założeniami ideologicznymi danej organizacji politycznej⁸. W szkolnictwie żydowskim funkcjonowały te same nurty ideologiczne,

² „Dziennik Ustaw RP” 1921 nr 44 poz. 267.

³ S. Mauersberg, dz. cyt., s. 24.

⁴ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP” 1923 nr 4, poz. 27.

⁵ Tamże.

⁶ S. Mauersberg, dz. cyt., s. 163.

⁷ M. Pawlina-Meducka, *Kultura Żydów województwa kieleckiego (1918–1939)*, Kielce 1993, s. 40.

⁸ H. Seidman, *Żydowskie szkolnictwo religijne w ramach ustawodawstwa polskiego*, Warszawa 1937, s. 5 i nn.

które J. Holzer wyróżnił w żydowskim życiu politycznym okresu II Rzeczypospolitej⁹. Istniały zatem szkoły związane z partiami ortodoksyjnymi, syjonistycznymi oraz socjalistycznymi. Dina Dachówna wyróżniła szkoły tradycyjno-religijne, narodowo-hebrajskie, a wśród nich radykalno-hebrajskie, polsko-hebrajskie i hebrajsko-żydowskie, oraz jidyszystyczne¹⁰. Bardziej współczesny, ale zbliżony do klasyfikacji D. Dachówny, jest podział S. Mauersberga, który wyróżnił szkolnictwo ortodoksyjno-religijne, syjonistyczne oraz świeckie¹¹.

SZKOLNICTWO ORTODOKSYJNO-RELIGIJNE

Tradycyjna edukacja dzieci żydowskich była związana z ich płcią. Dziewcząt nie posyłano do szkół, a jedynie przygotowywano w domu do przyszłej roli żony i matki. Chłopcy natomiast już w wieku trzech lat rozpoczynali naukę w chederze, który miał charakter szkoły religijnej. Uczono tam jedynie czytania i komentowania tekstów talmudycznych. System nauki oraz jej treści były niezmiennie od wielu stuleci. Świeckie środowiska żydowskie nie były najlepszego zdania o systemie nauczania w chederze – A. Haffka pisał, że „celem wychowawczym chederu było krzewienie obyczajowości, tradycji i religii żydowskiej, wraz ze wszystkimi naleciałościami przesądów wytworzonych przez długowiekowe bytowanie w specyficznych warunkach ghetta¹²”. Podobnie postrzegała rolę chederów w społecznościach żydowskich S. Lewinowa, która pisała: „szkoły żydowskie, zwane chederami, dbały głównie o wychowanie religijne dzieci i młodzieży. Udzielana w nich wiedza rozwijała i gimnastykowała umysł, ale nie była związana z życiem i do życia przygotowująca. Młodzież żydowska żyła w ciasnym kręgu odległych spraw i problemów, konstruowała swoją własną wizję świata nierealnego i nierzeczywistego. Żyła ona w kraju, którego język, kultura, historia były jej nie znane i obce. Wychowana w separatyzmie religijnym i obyczajowym, pogardzana, wyobcowana i znienawidzona, nie mogła i nie chciała włączać się w życie kraju. Kahaly i przeważająca większość rodziców oraz znaczna część społeczeństwa żydowskiego broniły zacieście tradycyjnego sposobu wychowania, widząc w nim rękojmię i gwarancję utrzymania spójni między Żydami¹³”.

Zdaniem M. Pawliny-Meduckiej „Żydzi uznawali, że podstawowym obowiązkiem rodziny względem syna jest dać mu przynajmniej elementarny zasób wiedzy religijnej¹⁴”. W społeczności żydowskiej edukacja nie była nigdy traktowana jako przywilej socjalny, ale raczej jako zaszczytny obowiązek. Najliczniejsza grupa w społeczności żydowskiej, a byli nią ortodoksi, posyłała swoich synów jedynie do szkół religijnych. Sprzyjały temu dwa czynniki.

⁹ J. Holzer, *Żydowskie ugrupowania polityczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Znak” 1983, nr 339–340, s. 367.

¹⁰ D. Dachówna, *Szkolnictwo hebrajskie w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1935, nr 3–4, s. 245.

¹¹ S. Mauersberg, dz. cyt., s. 171.

¹² A. Haffka, *Spoleczne szkolnictwo żydowskie w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1929, nr 2, s. 103.

¹³ S. Lewinowa, Pierwsze szkoły elementarne dla dzieci wyznania mojżeszowego w Warszawie w latach 1918–1930, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1965, nr 2, s. 160.

¹⁴ M. Pawlina-Meducka, *Kultura Żydów województwa kieleckiego (1918–1939)*, Kielce 1993, s. 33.

Po pierwsze tradycyjny sposób zarabkowania w społeczności żydowskiej, a więc handel i rzemiosło, wymagały od synów właścicieli rozpoczęcia we wczesnym wieku pracy w rodzinnym warsztacie lub sklepie. Po drugie, ortodoksi obawiali się destrukcyjnego, ich zdaniem, wpływu świeckiej szkoły na strukturę swojego obyczajowego i kulturowego getta¹⁵.

Ustawodawstwo II Rzeczypospolitej wprowadzało obowiązek szkolny w zakresie szkoły powszechnej, który mógł być realizowany w bezpłatnych szkołach państwowych lub w różnych typach szkół prywatnych. W II RP szkoły religijne pozostały największą siecią szkół, ze względu na ich liczbę, jak i na liczbę uczniów. Bezpłatne szkoły religijne były utrzymywane przez gminy religijne lub zakładane w tym celu prywatne stowarzyszenia, chociaż Mały Traktat Wersalski nakładał na państwo polskie pewne zobowiązania w tym względzie. W myśl postanowień tego traktatu Polska zobowiązywała się do „zakładania, prowadzenia i kontrolowania własnym kosztem szkół i zakładów wychowawczych”, a mniejszościom przyznano „prawo używania języka i swobodnego w nich wykonywania praktyk swej religii¹⁶”.

Szkolnictwu wyznaniowemu patronowała „Aguda”, która obawiała się, że obowiązek szkolny zniszczy wspólnotę wyznaniową – zdaniem G.C. Bacona walka przeciwko sekularyzacji szkolnictwa należała do głównych założeń programowych ortodoksów¹⁷. Sąd ten potwierdzają wypowiedzi działaczy „Agudy” z terenów powiatu tomaszowskiego. Do religijnego wychowania młodzieży wzywał rabin Szyja Alterman z Komarowa. Na lokalnym zjeździe „Agudy” w Zamościu nawoływał on do „niezaniedbywania obowiązków wobec Boga i religii, a także do opieki nad młodzieżą, gdyż ta bez religijnego wychowania staje się podatna na wpływy syjonistów i socjalistów¹⁸”.

Ortodoksi starając się przeciwdziałać wpływowi świeckich szkół utworzyli w 1928 organizację „Chorew”, która koordynowała działalność całego systemu chederów reformowanych. Były one utrzymywane przez gminy oraz z dodatkowych środków, które były gromadzone przez stowarzyszenie „Talmud Tora”. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego już w 1922 roku zwolniło uczniów chederów zreformowanych od wykonywania obowiązku szkolnego w szkołach publicznych¹⁹. Szkoły te, w przeciwieństwie do tradycyjnych chederów, musiały uwzględniać w nauczaniu przedmioty świeckie – był to warunek sine qua non ze strony ministerstwa.

Zdaniem G.C. Bacona edukacja młodego pokolenia była jednym z najpoważniejszych wyzwań wobec ortodoksów²⁰. Działalność ta została określona mianem „cichej rewolucji” (quiet revolution)²¹. Przejawiała się ona zwłaszcza w zreformowaniu chederów, w których rozpoczęto nauczanie języka polskiego i przedmiotów świeckich, oraz w tworzeniu szkół dla dziewcząt²². W przypadku szkół dla dziewcząt wystąpiono przeciwko tradycji, gdyż studia nad Talmudem w społeczności żydowskiej były zarezerwowane dla mężczyzn.

Nikłe informacje źródłowe nie pozwalają na ustalenie liczby tradycyjnych chederów, tzw. talmud – tor, w powiecie tomaszowskim. Materiały źródłowe mówią tylko

¹⁵ Tamże, s. 35.

¹⁶ W.J. Załeski, *Międzynarodowa ochrona mniejszości*, Warszawa 1932, s. 127.

¹⁷ G.C. Bacon, *The Politics of Tradition. Agudat Yisrael in Poland 1916–1939*, Jerusaleń 1996, s. 96.

¹⁸ Archiwum Państwowe Lubelskie, Urząd Wojewódzki Lubelski, Wydział Społeczno-Polityczny, (dalej APL, UWŁ, WSP), sygn. 174, k. 46.

¹⁹ S. Mauersberg, dz. cyt., s. 172.

²⁰ G.C. Bacon, dz. cyt., s. 176.

²¹ Tamże, s. 142.

²² Tamże, s. 164.

o trzech – w Komarowie, Łaszczowie i Tomaszowie²³. Większość nauczycieli chederów – melamedów – nie starało się o rejestrację swoich placówek z obawy przed odmową wydania koncesji na prowadzenie szkoły. Władze państwowe nie wymagały od nauczycieli religii w chederach niczego więcej oprócz posiadania obywatelstwa polskiego oraz nieskazitelnej opinii. Faktem jest, że takie chedery istniały i że uczęszczała do nich w latach 20. większość żydowskich chłopców. Nie prezentowały one zapewne odpowiedniego poziomu, gdyż wielu uczniów pobierało naukę w chederze w pobliskim Cieszanowie, który był prowadzony przez chasydzkiego rabina Arje Lejba Rubina. Do jego uczniów należała większość młodych przywódców Agudy: Icko Gortler, Abram Biderman, Jakub Herman, Lejb Lerer, Josef Fridlender, Lejb Morgersztern, Mordko Gancer, Icko Fluk oraz Icko Kras²⁴. Arje Rubin z pomocą części uczniów z Cieszanowa, wymienionych powyżej, zreorganizował cheder „Podstawy Tory”, w którym uczyło się ponad 220 chłopców ze wszystkich żydowskich miasteczek z terenu powiatu tomaszowskiego²⁵. Szkoła ta otrzymywała dotacje ze strony samorządu miejskiego, ale w świetle zachowanego materiału źródłowego niemożliwością jest ustalenie jakiej wysokości były sumy²⁶.

Cheder tomaszowski prowadzony był przez członków „Ceirej Agudat Israel” (Młodzi Związku Izraela), którym przewodził Icko Fluk²⁷. Wśród młodych nauczycieli znajdowali się czołowi działacze tomaszowskich ortodoksów, a mianowicie: Icko Gortler, który był kierownikiem szkoły, Abram Biderman, Mosze Rajs, Baruch Goldsztajn²⁸. W szkole tej przedmioty religijne obejmowały około 2 godzin dziennie, a przedmioty świeckie około 1 godziny²⁹. Program nauczania przedmiotów świeckich był więc bardzo ograniczony, jeśli porównamy go ze szkołami państwowymi. Zdaniem S. Chmielewskiego w latach 30. zreformowane chedery były zobowiązane do nauczania minimum 10 godzin przedmiotów świeckich tygodniowo³⁰. Chedery uzyskały w 1922 roku status szkół powszechnych, pod warunkiem wprowadzenia zajęć z przedmiotów świeckich; praktyka jednakże była inna.

Wpływy „Agudy” obejmowały także elementarne szkolnictwo religijne: „Jesojde Tora” (100 uczniów), szkołę dla dziewcząt prowadzoną przez stowarzyszenie „Beth Jakow” (Dom Jakuba) oraz przedszkole dla dziewcząt (około 120 dzieci)³¹. „Aguda” była jedyną partią żydowską, która wypracowała własną koncepcję kształcenia dziewcząt. Zerwała z tradycją, która żydowskiej kobiecie pozostawiała edukację w domu mającą ją przygotować do przyszłej roli żony i matki. Centralna Religijna Organizacja Szkolna „Beth Jakow” (Dom Jakuba), która prowadziła szkoły dla dziewcząt cierpiała na brak nauczycielek. Istniejące w Krakowie Wyższe Kursy Nauczycielskie nie były w stanie sprostać zapotrzebowaniu na nauczycielki dla szkół wyznaniowych. W tomaszowskiej szkole dla dziewcząt zajęcia musiały być prowadzone z konieczności przez mężczyzn – był to kolejny wyłom w tradycji żydowskiej. Zajęcia w żeńskiej szkole, która edukowała dziewczęta pochodzące nie tylko z domów ortodoksyjnych, prowadzone były

²³ Archiwum ŻIH, Relacje, sygn. 301/3683; APL, UWL, WSP, sygn. 837, k. 20–27.

²⁴ I. Kras, *Macewa dla niezapomnianych działaczy Agudy*, [w:] *Tomashover yisker bukh*, New York 1965, s. 259–261.

²⁵ I. Gortler, *Powstanie i rozwój Agudy*, [w:] *Tomashover yisker bukh*, New York 1965, s. 254 nn.

²⁶ Archiwum Państwowe Zamojskie, Akta miasta Tomaszowa, (dalej: APZ, AmT), sygn. 44, k. 73.

²⁷ APL, UWL, WSP, sygn. 467, k. 15.

²⁸ Sz. Licht, *Ruch Agudy*, [w:] *Tomashover yisker bukh*, New York 1965, s. 258.

²⁹ Tamże, s. 258.

³⁰ S. Chmielewski, *Stan szkolnictwa wśród Żydów w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1937, nr 1–2, s. 44.

³¹ Sz. Licht, dz. cyt., s. 258.

przez nauczycieli zreformowanego chederu: Abrama Bidermana, Jakuba Hermana oraz Icka Fajfera³².

SZKOLNICTWO SYJONISTYCZNE ORAZ ZWIĄZANE Z NIM ORGANIZACJE

Aktywność na polu oświatowym ortodoksyjno-syjonistycznej partii „Mizrachi” polegało głównie na utworzeniu w 1927 roku Żydowskiego Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego „Jabne”. Stowarzyszenie to nie ograniczało swojej działalności do prowadzenia szkół oraz gromadzenia środków na ich utrzymanie, ale prowadziło szereg akcji odczytowych dla dorosłych. Organizacja ta miała na celu „rozpowszechnianie języka hebrajskiego, kultury żydowskiej i oświaty wśród ludności żydowskiej w Polsce, a to w duchu religijno-ortodoksyjnym”³³.

Szkoły „Jabne”, podobnie jak reformowane chedery, miały w programie nauczania przedmioty świeckie, które były wymagane w szkole powszechnej. Fakt ten wywoływał zaniepokojenie wśród tomaszowskich ortodoksów. Icko Gortler, działacz tomaszowskiej Agudy i dyrektor zreformowanego chederu, zwracał uwagę na to, że szkoła prowadzona przez syjonistów ortodoksów uczy więcej świeckich przedmiotów i fakt ten wywołuje odpływ uczniów ze szkół prowadzonych przez ortodoksów³⁴.

Proporcje pomiędzy przedmiotami religijnymi a świeckimi były inne niż w tradycyjnych chederach. Edukacja w szkole „Jabne” obejmowała całkowity kurs szkoły powszechnej z przedmiotów świeckich. Naukę języka polskiego oraz historii i geografii Polski prowadzono zawsze w języku polskim. Ze strony edukacji religijnej poziom i zakres nauczanych przedmiotów był zbliżony do reformowanych chederów, prowadzony był w języku hebrajskim. Szkoły „Jabne” były zatem syntezą tradycyjnego chederu i nowoczesnej szkoły.

W Tomaszowie Lubelskim szkoła „Jabne” powstała prawdopodobnie przed 1930 rokiem, gdyż w styczniu tego roku był rozpatrywany przez radnych miejskich wniosek tejże szkoły o subwencje ze strony miasta na prowadzenie swojej działalności statutowej³⁵. Wniosek ten został negatywnie zaopiniowany przez inspektora szkolnego Bolesława Dontema, który czołowym działaczem tomaszowskiej sanacji. W latach kolejnych szkoła nadal borykała się z ogromnymi trudnościami finansowymi. W 1932 roku nauczyciel nauk talmudycznych w tejże szkole Szmul Moszko Adler domagał się podwyżki, a fakt ów motywował brakiem finansów na żywność dla swoich dzieci³⁶. Przedstawiciele społeczności żydowskiej, w osobie dr Józefa Szulmana, wystąpili ponownie w 1936 roku z wnioskiem o dotację ze strony władz miejskich oraz o obniżenie opłat za prąd³⁷.

Największą ogólnopolską organizacją kulturalno-oświatową, która podlegała syjonistom było Żydowskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe „Tarbut” (Kultura), które powstało z inicjatywy posłów Izaaka Grinbauma i Ozjasza Thona w Warszawie w 1922 roku. Celem tej organizacji było „rozpowszechnianie języka hebrajskiego, kultury żydowskiej i oświaty wśród ludności żydowskiej”³⁸. Zamierzano to osiągnąć przez: działalność wydawniczą, tworzenie teatrów hebrajskojęzycznych, zakładanie bibliotek, czytelni i świetlic, prowadzenie akcji od-

³² I. Gortler, dz. cyt., s. 258.

³³ APL, UWL, WSP, sygn. 1117, k. 2.

³⁴ I. Gortler, dz. cyt., s. 253.

³⁵ APZ, AmT, sygn. 39, k. 102.

³⁶ APZ, Inspektorat Szkolny w Tomaszowie Lubelskim, sygn. 333, k. 18.

³⁷ APZ, AmT, sygn. 39, k. 186.

³⁸ APL, UWL, WSP, sygn. 1118, k. 3.

czytowych i wykładów. Bazę społeczną tego ruchu kulturalno-oświatowego stanowiła głównie inteligencja żydowska, która nie była jednakże zbyt liczna w powiecie. Dla większości mieszkańców żydowskich miasteczek próby tworzenia nowohebrajskiej kultury były obce i niezrozumiałe. Działalność „Tarbutu” nie była zatem zbyt owocna.

Sieć „Tarbutu” zaczęła powstawać w powiecie tomaszowskim już w 1923 roku. W Komarowie Pinkwas Putter chwilowo zorganizował grupę sympatyków odrodzenia kultury hebrajskiej, ale w wyniku działań komunizującej młodzieży działalność „Tarbutu” zamarła już w 1927 roku³⁹. Podobnie prezentowała się sytuacja w Łaszczowie, gdzie w 1929 roku kupcy Nuta Ajzen i Jankiel Peterman zorganizowali oddział „Tarbutu”⁴⁰. Organizacja liczyła około 40 osób, ale w wyniku słabości miejscowej inteligencji żydowskiej i działań bundowców istniała jedynie formalnie. Pierwsze próby rejestracji działalności „Tarbutu” w Tomaszowie miały już miejsce w 1923 roku. Władze wojewódzkie odmówiły Wigdorowi Edelsbergowi rejestracji ze względu na błędy w statucie, ale organizacja ta funkcjonowała bez rejestracji. Formalnie oddział w Tomaszowie powstał dopiero w 1929 roku. Syjonistyczni działacze: Izaak Lederkremer, Jeko Brensztajn, Moszko Blander, Jankiel Gelertner oraz Nuta Ajzen stworzyli najsilniejszy w powiecie oddział „Tarbutu”⁴¹. Działalność tomaszowskiego oddziału nie ograniczała się do sporadycznych odczytów, jak w przypadku oddziałów w Komarowie i Łaszczowie, ale była bardziej wszechstronna. Tomaszowscy syjoniści prowadzili między innymi przedszkole dla kilkudziesięciu dzieci, które posiadało etatową pracownicę Ryfkę Wajssztajn⁴².

SZKOLNICTWO ŚWIECKIE ORAZ POWIĄZANE Z NIM ORGANIZACJE KULTURALNO-OŚWIATOWE

Oprócz prywatnego szkolnictwa żydowskiego kierowanego przez ortodoksów i syjonistów istniały jeszcze szkoły, które określa się mianem świeckiego⁴³. W 1921 roku na zjeździe w Warszawie lewicujące środowiska żydowskie powołały do życia „Centralną Żydowską Organizację Szkolną” (Centrale Jidysze Szul Organizacje – CISZO). Działalność CISZO polegała głównie na prowadzeniu ogólnopolskiej sieci szkół, które wprowadzały w życie następujące założenia wychowawcze:

- językiem wykładowym jest jidysz, w którym tworzyli tak znakomici pisarze, jak Alejchem, Asz, Perec;
- szkoła ma charakter świecki, a więc nie prowadzi nauczania religii i uczy areligijnej etyki;
- szkoła wychowuje przez pracę i naukę;
- szkoła prowadzi zajęcia, które rozwijają w młodzieży tężyznę fizyczną, którą zaniedbywał tradycyjny cheder;
- szkoła wychowuje obywateli polskich, a więc w jej programie są zajęcia z historii i geografii Polski⁴⁴.

W Tomaszowie oddział CISZO zarejestrowano w 1925 roku, w którym znajdowali się działacze „Bundu”: Dawid Gajer, Jakub Chil Groman, Lejb Kafenbaum, Nuchym Szuldiner, Majer Bojm, Majer Blumer, Pelka Lederkremer, Fajwel Heller oraz Josef

³⁹ APL, UWL, WSP, sygn. 1119, k.4.

⁴⁰ Tamże, k. 4.

⁴¹ Tamże, k. 5.

⁴² Tamże, k. 6.

⁴³ S. Mauersberg, dz. cyt., s.171..

⁴⁴ S. Mendelsohn, *Nowa szkoła żydowska*, Warszawa 1924.

Grinbuch⁴⁵. W świetle zachowanych materiałów archiwalnych nic nie wiemy o działalności tej organizacji.

Ogólnopolski zasięg miało powiązane z Bundem stowarzyszenie „Kultur Liga”, które powstało w 1926 roku. Celem tej organizacji był „rozwój i szerzenie kultury żydowskiej, oraz pomoc w budowaniu wszelkiego rodzaju instytucji kulturalnych i oświatowych⁴⁶”. Cele owe miały zostać osiągnięte przez „stwarzanie i podtrzymywanie specjalnych instytucji dla celów artystycznych, kulturalnych i oświatowych, jak: biblioteki, teatr artystyczny, muzea sztuki i nauki, wzorowe instytucje dla celów oświatowych⁴⁷”. Zdaniem władz wojewódzkich działacze „Kultur Ligi” wykorzystywali swoje uprawnienia statutowe do działalności komunistycznej – nakazano więc „badanie wpływów politycznych⁴⁸”. „Kultur Liga” powstała w Tomaszowie w styczniu 1928 roku i liczyła około 40 członków⁴⁹. Zarząd stanowili czołowi działacze Bundu: Dawid Gajer (radny miejski), Jakub Chil Groman, Mordko Lerner, Szymon Leder oraz Sruł Can⁵⁰. Wcześniej od tomaszowskiego oddziału zaistniała „Kultur Liga” w Tyszowcach. W maju 1927 roku grupa młodzieży żydowskiej w składzie: Mendel Zynger, Moszko Pele, Szmul Erlich, Jakub Szfis, Jakub Blank, Mosze Dyker, Dawid Ofjer oraz Ajzyk Ajtyl utworzyła oddział w Tyszowcach⁵¹.

Działalność „Kultur Ligi” nie była zbytnio owocna. Oddziały ograniczały swoją aktywność do akcji wymierzonych w ortodoksów. Organizowano odczyty, które miały popularyzować idee bundowskie. W 1931 działacze „Kultur Ligi” postanowili zorganizować we wszystkich żydowskich miasteczkach powiatu serie wykładów pt. *Żydowskie odrodzenie kulturalne i jego wrogowie*⁵² – w Tomaszowie odczyt nie odbył się w wyniku protestów ortodoksów, którzy cieszyli się poparciem miejscowych władz.

Na terenie powiatu tomaszowskiego działało również Towarzystwo Kulturalno-Oświatowe „Freiheit”, które było pod politycznymi wpływami Poalej Syjon Prawicy. Celem tej organizacji było „szerzenie wśród najszerzych mas żydowskich czystej i stosowanej nauki i sztuki oraz popieranie wychowania fizycznego⁵³”. W Komarowie i Tyszowcach lokalne oddziały „Freiheit” powstały w październiku 1929 roku⁵⁴. Oddział w Tyszowcach nie wykazywał żadnej statutowej działalności. Ponownie dokonano rejestracji organizacji „Freiheit” w 1931 roku z takim samym zarządem jak poprzednio⁵⁵. W materiale archiwalnym jest brak śladów działalności „Freiheit”, jedna z nielicznych wiadomości o działalności to odczyt ku czci Chaima Arlosorowa w Tomaszowie 23 czerwca 1934⁵⁶. Odczyt autorstwa Moszko Linga z Łaszczowa oraz Lejba Zajdla z Tomaszowa zgromadził około 25 osób. W tym samym roku podobny odczyt miał miejsce w Łaszczowie, a jego autorem był Uszer Herbsman z Tomaszowa, który był działaczem Poalej Syjon Prawicy oraz klubu piłkarskiego „Hapoel” (Robotnik)⁵⁷.

⁴⁵ APL, Komenda Wojewódzka Policji Państwowej w Lublinie, sygn. 419, k. 65.

⁴⁶ APL, UWL, WSP, sygn. 1114, k. 4.

⁴⁷ Tamże, k. 5.

⁴⁸ APL, UWL, WSP, sygn. 1113, k. 3.

⁴⁹ APL, UWL, WSP, sygn. 1114, k. 6.

⁵⁰ Tamże, k. 6–9.

⁵¹ APL, UWL, WSP, sygn. 1113, k. 38 n.

⁵² Tamże, k. 40.

⁵³ APL, UWL, WSP, sygn. 1116, k. 16.

⁵⁴ Tamże, k. 16.

⁵⁵ APL, UWL, WSP, sygn. 163, k. 141.

⁵⁶ Tamże, k. 73.

⁵⁷ Tamże, k. 64.

Na terenie powiatu funkcjonowało także „Towarzystwo Kursów Wieczorowych Robotniczych”, które było pod wpływem ideologii Poalej Syjon Lewicy; organizacją kierowali: Fajwel Holc, Moszko Putter oraz Moszko Szwindler, a liczba członków wynosiła około 17 osób⁵⁸. Jednym z zasadniczych celów „Towarzystwa Kursów Wieczorowych Robotniczych” było prowadzenie działalności edukacyjnej wśród robotniczej młodzieży żydowskiej. Zdaniem władz wojewódzkich „TKWR było od dawna tym terenem, na którym ideologia wywrotowa szukała zwolenników i [...] przygotowywała umysły żydowskich proletariuszy, skłonnych z natury do kultywowania abstrakcyjnych i metafizycznych doktryn, do recepcji teorii komunizmu⁵⁹”. W przypadku Tomaszowa, krótkotrwała działalność „Towarzystwa Kursów Wieczorowych Robotniczych”, jak i Poalej Syjon Lewicy, była przykrywką dla propagowania idei komunistycznych. W przypadku działalności oświatowej należy raczej mówić o działalności polityczno-wychowawczej, gdyż była ona prowadzona przez partyjnego instruktora, a jej ostatecznym celem było wstąpienie kursantów do partii.

W Łaszczowie w 1926 roku funkcjonował oddział „Stowarzyszenia Żydowskiej Ligi Oświaty Ludowej”, który istniał do 1931 roku, ale stan zachowania źródeł nie pozwala na bliższe poznanie jego działalności⁶⁰.

ZAKOŃCZENIE

Olbrzymia liczba dylematów, przed którymi stali Żydzi w międzywojennej Polsce, powodowała, że istniało wiele prób rozwiązywania tych problemów. Żydowski system partyjny i polityczny międzywojennej Polski charakteryzował się większym niż polski różnicowaniem i rozdrobnieniem. Wynikało to z tego, że żydowskie organizacje społeczne i partie polityczne stały przed większą liczbą problemów, które miały artykułować i w miarę możliwości rozwiązywać. Do podstawowych kwestii problematycznych należały: konflikt pomiędzy nurtem świeckim a religijnym, konflikt na tle wyboru miejsca, gdzie kwestia żydowska ma być rozwiązana: w diasporze czy w Palestynie, konflikt na tle stosunku do kwestii społecznych oraz konflikt pomiędzy zwolennikami języka hebrajskiego a jidysz. Dylematy te znajdowały swoje odbicie także w podziałach prywatnego, żydowskiego szkolnictwa. Żydowski system polityczny był także substytutem państwa. Przy partiach politycznych funkcjonowało szereg organizacji afiliowanych, a mianowicie: związki zawodowe, przedszkola i szkoły, organizacje kobiece i młodzieżowe, kluby sportowe i biblioteki, drużyny skautowe i organizacje paramilitarne etc. Organizacje te były zazwyczaj pod kierownictwem lokalnych działaczy politycznych, a często mieściły się w jednym lokalu z macierzystą partią i posiadały tych samych przywódców. Sposób funkcjonowania żydowskich partii politycznych miał bezpośredni wpływ na powiązane z nimi organizacje. Słabość organizacyjna tomaszowskich partii socjalistycznych i syjonistycznych (wyjątkiem była tutaj „Mizrachi”), która w dużej mierze była wynikiem kłótni ideowych i personalnych, przekładała się na efemeryczność oświatowych organizacji, które były z nimi powiązane.

⁵⁸ APL, Komenda Powiatowa Policji Państwowej w Tomaszowie, sygn. 3, k. 385.

⁵⁹ APL, UWL, WSP, sygn. 1120, k. 3.

⁶⁰ APL, UWL, WSP, sygn. 1113, k. 4. Nie zachowały się żadne materiały archiwalne, które pozwoliłyby ukazać jakiegokolwiek formy aktywności „Stowarzyszenia Żydowskiej Ligi Oświaty Ludowej”, które działało w Łaszczowie.