

# **PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY**

**Kwartalnik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego  
poświęcony  
dziejom oświaty i wychowania**

**Rok LIX 3–4 (233–234) 2016**

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
The Journal of History and Education  
www.pho.znp.edu.pl

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

MGR SŁAWOMIR BRONIARZ, PROF. DR HAB. WIESŁAW JAMROŻEK,  
DR JÓZEF KRASUSKI, PROF. DR HAB. ADAM MASSALSKI,  
PROF. DR HAB. LECH MOKRZECKI, PROF. DR HAB. FRANK TOSCH (NIEMCY),  
PROF. DR HAB. STEFANIA WALASEK, KS. PROF. DR HAB. EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

PROF. DR HAB. MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)  
DR HAB. PROF. AIK WITOLD CHMIELEWSKI (z-ca red. naczelnego i sekretarz redakcji)

CZŁONKOWIE REDAKCJI

DR HAB. PROF. AIK JERZY DOROSZEWSKI, PROF. DR HAB. JÓZEF MIĄSO,  
PROF. DR HAB. KAROL POZNAŃSKI,  
PROF. DR HAB. HALINA TABORSKA (WIELKA BRYTANIA)

RECENZENCI TOMU

JACEK CHACHAJ, JOANNA CHWASTYK-KOWALCZYK, JERZY DOROSZEWSKI,  
KS. CZESŁAW GALEK, PIOTR GOŁDYN, ROMUALD GRZYBOWSKI,  
JUSTYNA GULCZYŃSKA, KRZYSZTOF JAKUBIAK, JERZY KOCHANOWICZ,  
JOANNA KRÓL, EL WIRA JOLANTA KRYŃSKA, EWA KULA,  
WIESŁAWA LEŻAŃSKA, ELŻBIETA MAGIERA, HANNA MARKIEWICZOWA,  
ANDRZEJ MEISSNER, LECH MOKRZECKI, ELEONORA SAPIA-DREWNIAK,  
WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ, DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH

Liczba arkuszy: 21,1



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.  
25-250 Kielce, ul. Targowa 7A/1  
tel./faks 41 346 21 80, 41 346 21 81, 41 366 07 01  
www.wydped.pl, e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.pl  
www.wydped.pl

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANNA JABŁOŃSKA: Obraz szkolnictwa parafialnego archidiaconatu gnieźnieńskiego z końca XVII wieku w świetle wizytacji Stanisława Lipskiego .....	7
ANNA KRÓLIKOWSKA: Jezuickie seminaria nauczycielskie – pierwsze instytucjonalne formy kształcenia nauczycieli w Polsce .....	27
AGATA SAMSEL, URSZULA WRÓBLEWSKA: Uczniowie białostockich szkół w walce z rusyfikacją (1807–1915) .....	40
PAWEŁ ŚPICA: Wychowanie domowe i edukacja szkolna dzieci polskich w Prusach Zachodnich w połowie XIX wieku w świetle czasopisma „Nadwiślanin” i dodatku pt. „Gospodarz” .....	57
KS. CZESŁAW GALEK: Postawy patriotyczne uczniów zaboru pruskiego przełomu XIX i XX wieku w świetle literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej .....	73
ROMUALD GRZYBOWSKI: Szkic do portretu edukacji gdyńskiej: okoliczności powstania i rozwój szkół zawodowych w Gdyni w latach Drugiej Rzeczypospolitej .....	87
JOLANTA DZIENIAKOWSKA: Czasopismo „Oświata i Wychowanie” (1929–1939) w systemie prasowym władz szkolnych Drugiej Rzeczypospolitej .....	104
ALEKSANDRA FELINIAK, WIESŁAWA LEŻAŃSKA: Organizacyjne formy kształcenia nauczycieli przedszkoli w Łodzi w latach 1945–1989 .....	122

### MATERIAŁY

KAROL POZNAŃSKI: Raport ministra Oświecenia Narodowego Awraama Norowa z wizytacji szkół Okręgu Naukowego Warszawskiego w 1856 roku .....	144
TERESA GUMUŁA, STANISŁAW MAJEWSKI: Badania Profesora Stanisława Mauersberga (1924–2012) nad szkolnictwem w Polsce w XX stuleciu .....	180
KATARZYNA ŚLIWAK: Activities of Fr. Zygmunt Kaczynski – Minister of Religious Affairs and Public Education in the government-in-exile (1943–1945) .....	196

### SYLWETKI

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Kamilla Mrozowska (1917–2002) – nauczycielka – uczona – mistrz .....	209
JANINA KAMIŃSKA: <i>Szkola – nauczyciel – wychowanie</i> : wokół jubileuszu profesor Ireny Szybiak .....	223

RECENZJE

Władysława Szulakiewicz: <i>O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej</i> , Toruń 2014, s. 274 – WITOLD CHMIELEWSKI .....	238
<i>Prawda i pamięć. Wspomnienia</i> , oprac. E. Orzechowska, Lublin 2016, s. 292 – KS. EDWARD WALEWANDER .....	242
Witold Jan Chmielewski: <i>Polskie osiedle Santa Rosa w Meksyku 1943–1946</i> , Warszawa 2015, s. 290 – KS. EDWARD WALEWANDER .....	245
Wiesław Theiss: <i>Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939</i> , Toruń 2012, s. 428 – PAWEŁ ŚPICA ....	247
<i>Mentalność rosyjska a Polska</i> , red. ks. E. Walewander, Lublin 2015, s. 224 – KS. STANISŁAW KOWALCZYK .....	253
Witold Jan Chmielewski: <i>Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)</i> , Warszawa 2014, s. 261 – WIESŁAW THEISS ....	257
Ludwik Grzebień, Beata Topij-Stempińska: <i>Konwikt szlachecki w Tarnopolu 1856–1886. Słownik wychowanków</i> , Kraków 2016, s. 349 – JERZY KOCHANOWICZ .....	262
Czesław Galek: <i>Szkoła i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach monarchii austro-węgierskiej w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej</i> , Zamość 2012, s. 295 – JACEK KULBAKA .....	266
Joanna Falkowska: <i>Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii: twórcy i idee</i> , Toruń 2013, s. 359 – DOROTA GRABOWSKA-PIENKOSZ .....	273
Aleksander R. Sokołow: <i>Dobroczynność w Rosji Carskiej: od czasów dawnych do początku XX wieku</i> , Warszawa 2013, s. 150 – HANNA MARKIEWICZOWA .....	277
Stanisław Frycie: <i>Szkice do portretu</i> , Szczecin 2015, s. 332 – IZABELA KIELTYK-ZABOROWSKA .....	283

KRONIKA

DANUTA APANEL, JOANNA E. DĄBROWSKA: Sprawozdanie z <i>VI Walnego Zebrania Towarzystwa Historii Edukacji</i> , Warszawa, 14 stycznia 2016 roku .....	288
BEATA GOLA, DOROTA PAULUK: II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej <i>Realizm filozoficzny jako podstawa koncepcji i kierunków rozwoju polskiej myśli pedagogicznej</i> , Kraków, 29 kwietnia 2016 roku .....	293
JAN RYŚ: Debata edukacyjna <i>Revolucja czy ewolucja – dylematy polskiej edukacji w świetle proponowanych zmian</i> , Kraków, 30 marca 2016 roku .....	298
MARIA RADZISZEWSKA: Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej <i>Życie codzienne nauczycieli w XIX i XX wieku. Związki i organizacje nauczycielskie</i> , Kalisz, 18–19 kwietnia 2016 roku .....	302

## CONTENT

### ARTICLES AND DISSERTATIONS

ANNA JABŁOŃSKA: The image of parochial education in the end of the 17th century at Gniezno archdeaconry in the light of the visitation of Stanisław Lipski .....	7
ANNA KRÓLIKOWSKA: Jesuit teacher seminaries – the first institutional forms of teacher training in Poland .....	27
AGATA SAMSEL, URSZULA WRÓBLEWSKA: Students of schools in Białystok fighting against russification (1807–1915) .....	40
PAWEŁ ŚPICA: Home and school education of Polish children in West Prussia in the mid-nineteenth century in the light of the newspaper “Nadwiślanin” and its Appendix “Gospodarz” .....	57
FR. CZESŁAW GALEK: The patriotism of Polish students under Prussian rule at the turn of the 19th and 20th centuries in memoirs and fiction .....	73
ROMUALD GRZYBOWSKI: The development of vocational schools in Gdynia and the context of their foundation in the Second Polish Republic – a sketch for a portrait of education in Gdynia .....	87
JOLANTA DZIENIAKOWSKA: The “Education and Pedagogy” magazine (1929–1939) in the press system of school authorities in the Second Polish Republic .....	104
ALEKSANDRA FELINIAK, WIESŁAWA LEŻAŃSKA: Organizational forms of pre-school teachers training in Łódź between 1945 and 1989 .....	122

### MATERIALS

KAROL POZNAŃSKI: Report of the Minister of National Enlightenment Awraam Norow after the inspection of the Warsaw School District in 1856 .....	144
TERESA GUMUŁA, STANISŁAW MAJEWSKI: Professor Stanisław Mauersberg’s research of education in Poland in the 20th century .....	180
KATARZYNA ŚLIWAK: Activities of Fr. Zygmunt Kaczynski – Minister of Religious Affairs and Public Education in the government-in-exile (1943–1945) .....	196

### PROFILES

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: Kamilla Mrozowska (1917–2002) – teacher – scholar – master .....	209
JANINA KAMIŃSKA: <i>School – teacher – education</i> : celebrating Professor Irena Szybiak’s jubilee .....	223

REVIEWS

Władysława Szulakiewicz: <i>On those who teach and those who are being taught. Sketches from historical pedeutology</i> , Toruń 2014, pp. 274 – WITOLD CHMIELEWSKI .....	238
<i>Truth and memory. Memoirs</i> , ed. E. Orzechowska, Lublin 2016, pp. 292 – FR. EDWARD WALEWANDER .....	242
Witold Jan Chmielewski: <i>The Polish settlement of Santa Rosa in Mexico 1943–1946</i> , Warszawa 2015, pp. 290 – FR. EDWARD WALEWANDER .....	245
Wiesław Theiss: <i>Care and hope. Socio-pedagogical activities of Fr. Henryk Szuman in Pomerania between 1908 and 1939</i> , Toruń 2012, pp. 428 – PAWEŁ ŚPICA .....	247
<i>Russian mentality and Polish</i> , red. fr. E. Walewander, Lublin 2015, pp. 224 – FR. STANISŁAW KOWALCZYK .....	253
Witold Jan Chmielewski: <i>Stanisław Skrzyszewski towards the men of science in the light of his notes, letters and writings (1944–1950)</i> , Warszawa 2014, pp. 261 – WIESŁAW THEISS .....	257
Ludwik Grzebień, Beata Topij-Stempińska: <i>Boarding school for noblemen in Tarnopol 1856–1886. Dictionary of alumni</i> , Kraków 2016, pp. 349 – JERZY KOCHANOWICZ .....	262
Fr. Czesław Galek: <i>School and teacher in the second half of the 19th century in the north-east regions of Austro-Hungurion monarchy in Polish memoirs and fiction</i> , Zamość 2012, pp. 295 – JACEK KULBAKA .....	266
Joanna Falkowska: <i>The creators and ideas of national education in Galicia in the period of its autonomy</i> , Toruń 2013, pp. 359 – DOROTA GRABOWSKA-PIENKOSZ .....	273
Aleksander R. Sokółow: <i>Philantropy in Tsarist Russia from old times to the beginning of the 20th century</i> , Warszawa 2013, pp. 150 – HANNA MARKIEWICZOWA .....	277
Stanisław Frycie: <i>Sketches for a portrait</i> , Szczecin 2015, pp. 332 – IZABELA KIELTYK-ZABOROWSKA .....	283

CHRONICLE

DANUTA APANEL, JOANNA E. DĄBROWSKA: Report from the <i>6th Plenary Session of the History of Education Society</i> , Warszawa, 14th of January 2016 .....	288
BEATA GOLA, DOROTA PAULUK: 2nd Seminar on Polish Pedagogical Thought <i>Philosophic realism as the basis of the idea and directions of development of Polish pedagogical thought</i> , Kraków, 29th of April 2016 .....	293
JAN RYŚ: Educational debate <i>Revolution or evolution: dilemmas of Polish education in the light of the proposed changes</i> , Kraków, 30th of March 2016 .....	298
MARIA RADZISZEWSKA: Report from the 1st Polish Nationwide Scholarly Conference <i>Everyday life of teachers in the 19th and 20th centuries. Teachers unions and organizations</i> , Kalisz, 18–19th of April 2016 .....	302

# ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2016, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

ANNA JABŁOŃSKA  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

DOI: 10.17460/2016.3\_4.01

## OBRAZ SZKOLNICTWA PARAFIALNEGO ARCHIDIAKONATU GNIEŹNIEŃSKIEGO Z KOŃCA XVII WIEKU W ŚWIETLE WIZYTACJI STANISŁAWA LIPSKIEGO

Sobór trydencki, dążąc do naprawy Kościoła, zwrócił uwagę między innymi na konieczność kontroli poszczególnych jednostek organizacji dokonywanej przez ich zwierzchników, w tym archidiaconów<sup>1</sup>. Ustalone przez niego wytyczne zwracały przy tym uwagę na parafię<sup>2</sup>, jako odgrywającą bardzo ważną rolę w bezpośrednim kontakcie z najszerszym i podstawowym przekrojem wiernych. Ważne były w związku z tym różne elementy tworzące ową parafię.

Duchowny-zwierzchnik, w tym wypadku archidiacon, zobowiązany był do odwiedzin podległych sobie jednostek, ich kontroli i zebrania informacji. Wizytacji podlegał kształt kultu, uposażenie i wyposażenie oraz ludzie odpowiedzialni za parafię. Dotyczyło to oczywiście także szkoły. Poszczególne elementy wizytacji tworzyły określony kwestionariusz<sup>3</sup>.

Wizytacja Stanisława Lipskiego jest czwartą z rzędu, zachowaną dla obszaru archidiaconatu gnieźnieńskiego<sup>4</sup>. Pierwsza z nich powstała pod koniec pierwszej

---

<sup>1</sup> *Dokumenty soborów powszechnych t. IV/2 (1511–1870), Lateran V, Trydent, Watykan I*, oprac. A. Baron, H. Pietras, Kraków 2007, s. 325, 371, 739–741, 749.

<sup>2</sup> Tamże, t. IV/1, np. s. 367–369, 525, 527, 617–623, 747, 755–759, 765–769.

<sup>3</sup> O znaczeniu wizytacji między innymi: S. Librowski, *Repertorium akt wizytacji kanonicznych dawnej archidiecezji gnieźnieńskiej*, część 1 *Akta przechowywane w Archiwum Diecezjalnym we Włocławku*, zeszyt 1 *Sygnatury 1–20: Akta z lat 1602–1755*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1974, t. 28, s. 45–57; S. Litak, *Akta wizytacyjne parafii z XVI–XVIII wieku jako źródło historyczne*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1962, R. 5, nr 3, s. 41–58; S. K. Olczak, *Wizytacja biskupa Rozrażewskiego jako źródło do badań nad szkolnictwem parafialnym*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1980, t. 40, s. 183–190.

<sup>4</sup> Poprzednie to *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Wincentego de Seve 1608–1609*, Archiwum Archidiecezjalne w Gnieźnie [dalej: AAG], Archiwum Konsystorza Generalnego [dalej: ACons], sygn. E 40 [dalej:

dekady XVII wieku, gdy próbowano wprowadzać zalecenia reformy Kościoła po soborze trydenckim. Wizytacja omawiana w artykule została natomiast przeprowadzona w latach 1696–1699, czyli około 90 lat później, i ukazuje stan rzeczy po znamiennej cezurze połowy XVII wieku, bardzo ostro zarysowanej dla tego obszaru<sup>5</sup>.

Wizytację przeprowadził Stanisław Lipski, doktor obojga praw Uniwersytetu Jagiellońskiego, dziekan chocki, kanonik gnieźnieński, a następnie (od 1685 roku) archidiacon teje kapituly. Był także prowizorem seminarium duchownego w Gnieźnie oraz bursy w Kaliszu. Reprezentował kapitułę na sejmach. W roku 1699 został jej prepozytem. Zmarł w 1711 roku w Choczcu i został pochowany w Kaliszu<sup>6</sup>.

Dokonał on kontroli sieci parafii tworzących poszczególne dekanaty archidiaconatu gnieźnieńskiego należącego do archidiecezji gnieźnieńskiej. W efekcie powstał szczegółowy opis. Dotyczy on obszaru, na który składały się następujące dekanaty: gnieźnieńskie – Świętej Trójcy, św. Piotra i Pawła, św. Michała (tzw. Zbarensis) oraz Konin, Łekno, Słupca, Sompolno, Żnin. W końcu XVII wieku było to w sumie 171 parafii oraz 15 filii i kaplic, czyli w sumie 186 jednostek. Ówczesny archidiaconat gnieźnieński leżał we wschodniej Wielkopolsce, przede wszystkim w dawnym województwie kaliskim<sup>7</sup>.

Wizytacja Stanisława Lipskiego oraz przeprowadzona wówczas kontrola i inwentaryzacja objęły wszystkie dekanaty archidiaconatu. Pozostała po niej księga została skonstruowana według określonych punktów, które tworzyły strukturę kontroli parafii. Tak więc był to sam kościół – miejscowość, w której się znajdował, prawo patronatu, wezwanie, duchowni i procedura ich obsady, materiał budynku. Następnie przechodzono do wnętrza kościoła, zaczynając od najważniejszego, czyli eucharystii, świętych olejów i wody święconej. W ciągu dalszym rozpatrywano kwestię ksiąg metrykalnych, relikwii, ołtarzy, mansjonarzy (o ile takowi istnieli), konfraterni, szpitala. Interesowano się również majątkiem: domami duchownych, zakrystią i przechowywanymi w niej paramentami oraz inwentarzem, dochodami parafii i wszystkich związanych z nią instytucji. Zwracano uwagę na stan zachowania i wyposażenie świątyni, dzwonnicy i cmentarza. Odnotowywano rezydencję plebana i stan kultu (między innymi odprawianie mszy)

---

E 40]; *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Adama Leśniewskiego (bez dekanatu konińskiego) 1632–1633*, ACons, sygn. 2b; *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Świętosława Strzałkowskiego i Jakuba Dubickiego 1639–1640*, ACons, sygn. E 3; *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Stanisława Lipskiego 1696–1699*, ACons, sygn. E 6 [dalej: E 6].

<sup>5</sup> A. Jabłońska, *Expositus periculo... Kłęski duże i male wschodniej Wielkopolski w świetle siedemnastowiecznych źródeł z archidiaconatu gnieźnieńskiego*, „Roczniki Humanistyczne, 2 Historia” 2015, t. 63, s. 107–109.

<sup>6</sup> Szczegółowo: J. Korytkowski, *Pralaci i kanonicy katedry metropolitalnej gnieźnieńskiej od roku 1000 aż do dni naszych*, t. 2, Gniezno 1883, s. 463–468.

<sup>7</sup> A. Jabłońska, *Funkcje społeczne parafii archidiaconatu gnieźnieńskiego w XVII wieku*, Kielce 2013, s. 23–33.



oraz charakteryzowano parafian z punktu widzenia spowiedzi wielkanocnej, obecności heretyków, ekskomunikowanych. Opis każdej parafii kończono listą zauważonych nieprawidłowości.

Podczas wizytacji zauważano również szkołę. Jej opis i informacje o ludziach z nią związanych umieszczano w ciągu danych dotyczących stanu zachowania kompleksu parafialnego – budynku kościoła: między innymi zakrystii, okien, dachu, dzwonnicy, cmentarza, zazwyczaj tuż po charakterystyce domu plebańskiego. W miejscu poświęconym szkole zazwyczaj znajdowały się też adnotacje dotyczące organisty.

Oto przykłady całościowych wpisów dotyczących tej instytucji w poszczególnych parafiach:

*Domu plebana i szkoły nie ma, tylko grunt dla budynków na wschód za kościołem*<sup>8</sup>;

*Szkoły dla ministra nie ma*<sup>9</sup>;

*Dom rektora jest zły, wymaga reperacji, w którym mieszka Wojciech Paszkowicz, rektor tejże szkoły, któremu płaci corocznie pleban*<sup>10</sup>;

*Szkoła dla kształconych chłopców jest przy kościele, dla dużej części potrzebuje naprawy. Na dzień dzisiejszy nie ma żadnego magistra szkoły*<sup>11</sup>;

*Nie ma szkoły ani rektora*<sup>12</sup>;

*Szkoły nie ma, tylko plac dla zabudowania. Pleban nie utrzymuje rektora ani kantora*<sup>13</sup>;

*Szkoła jest, w której mieszka Jan Mochrański kantor tego kościoła*<sup>14</sup>;

*Nie ma szkoły, tylko plac*<sup>15</sup>;

*Szkoła jest nowo wybudowana z dwoma hypokaustami kosztem obecnego plebana, w której mieszka venerabilis Jakub Kaczorowicz, prezbiter wyświęcony na kapłana, który kształci chłopców*<sup>16</sup>;

*Rektora Szkoły nie trzyma [pleban – A. J.] tylko Ministra ma, czyli dzwonnika*<sup>17</sup>;

*Rektora szkoły nie ma*<sup>18</sup>;

<sup>8</sup> AAG, ACons, E 6, k. 42v – *Domus plebanalis et Schola nulla sunt dumtaxat Fundi pro aedificandis ad Orientem post Ecclesiam*. W tekście tłumaczenie autorki. Wszystkie wzmianki pochodzące z wizytacji zamieszczone w artykule, a przytaczane po polsku, stanowią tłumaczenie autorki.

<sup>9</sup> Tamże, k. 44v – *Schola pro Ministro non est*.

<sup>10</sup> Tamże, k. 54 – *Domus Rectoris est mala reparatione indiget in qua manet Albertus Paszkowicz Rector Scholae eiusdem quem salariat Parochus annuatim*.

<sup>11</sup> Tamże, k. 58v – *Schola pro pueris instruendis est penes Ecclesiam ex maiori parte indiget reparatione. Pronunc nulla est Mgr Scholae*.

<sup>12</sup> Tamże, k. 69v – *Schola non est nec Rector*.

<sup>13</sup> Tamże, k. 72 – *Schola non est, dumtaxat Fundus pro aedificanda. Rectorem nec Cantorem Parochus fovet*.

<sup>14</sup> Tamże, k. 79 – *Schola est in qua manet Joannes Mochranski Cantor eiusdem Ecclesiae*.

<sup>15</sup> Tamże, k. 85v – *Schola non est tantum area*.

<sup>16</sup> Tamże, k. 90 – *Schola est noviter aedificata cum duobus hypocaustis sumptu moderni Parochi in qua manet V. Jacobus Kaczorowicz Vicarius, Actu Presbiter legitime Ordinatus qui instruit Pueros*.

<sup>17</sup> Tamże, k. 96 – *Rectorem Scholae non fovet, dumtaxat Ministrum hat, alias Campanatorem*.

<sup>18</sup> Tamże, k. 112 – *Rector Scholae non est*.

*Szkola jest dobra, w której mieszka kantor szkoły. Utrzymuje jednak wielebny pleban rektora szkoły, który w domu swoim uczy chłopców*<sup>19</sup>;

*Szkola dla rektora jest wygodna*<sup>20</sup>;

*Utrzymuje [pleban – A. J.] jednego kantora, który kształci chłopców*<sup>21</sup>;

*Szkola jest, w niej mieszka organista zwany Marcin Bartolewicz, któremu według możliwości płaci pleban*<sup>22</sup>.

Jak widać już chociażby po tych niewielu przytoczonych charakterystykach, szkoła była zauważana w kilku aspektach. Pojawiała się w kontekście budynku, ludzi oraz pełnionej roli.

Odnutowywanie informacji dotyczących placu i budynku przeznaczonych na szkołę było naturalną konsekwencją faktu, że stanowiły one część majątku nieruchomego parafii oraz wchodziły w skład jej charakterystycznego kompleksu skupionego wokół kościoła. Na funkcjonowanie i rolę szkoły, także parafialnej, zwracano uwagę już od średniowiecza<sup>23</sup>. Nic więc dziwnego, że już podczas erekcji parafii starano się wyznaczyć plac przeznaczony na budynek przyszłej szkoły<sup>24</sup>. W księdze wizytacji Lipskiego w jednym przypadku odnotowano, iż powinien być odzyskany plac na szkołę<sup>25</sup>.

Jeśli chodzi o budynek, który nazywano szkołą<sup>26</sup>, to zauważano jego istnienie lub brak. Zdarzało się również podanie miejsca przeznaczonego na szkołę, nawet jeżeli ta już nie istniała. Umiejscawiano ją w stosunku do pewnych punktów, tworzących przestrzeń kościelną parafii, do której należała. I tak szkoła lub miejsce na nią znajdowały się przy/na cmentarzu lub częściowo poza jego granicami, przy drodze publicznej do miasta, niedaleko cmentarza<sup>27</sup>, także np. na wschód od kościoła, przy nim i naprzeciwko<sup>28</sup>. W jednej z miejscowości szkoła znajdowała się w części przeznaczonej na szpital<sup>29</sup>.

Odnutowano, że w 50 miejscowościach szkoły nie było albo też, że istniał jedynie plac po niej. Zdarzyło się nawet w jednym przypadku, że nie było już także i jego. W Złotkowie zauważono, że *szkoły brak, lecz domek w tym miejscu zrujnowany, w którym mieszka rusticus*<sup>30</sup>. W 20 miejscach znaleziono budynki

<sup>19</sup> Tamże, k. 123 – *Schola est bona in qua manet Cantor Ecclesia. Fovet tantum Reverendus Parochus Scholae Rectorem qui in Domo sua instruit Pueros.*

<sup>20</sup> Tamże, k. 134v – *Schola pro Rectore est commoda.*

<sup>21</sup> Tamże, k. 143 – *Cantorem fovet unum, qui instruit Pueros.*

<sup>22</sup> Tamże, k. 421v – *Schola est in qua manet Organarius dictum Martinus Bartolewicz quem pro posse Parochus salariat.*

<sup>23</sup> Między innymi na mocy zaleceń soboru laterańskiego IV w 1215 r. za pontyfikatu Innocentego III.

<sup>24</sup> AAG, Archiwum Kapituły Metropolitalnej, sygn. B 7, k. 71v.

<sup>25</sup> AAG, ACons, E 6, k. 279v.

<sup>26</sup> Na temat terminologii – S. Litak, *Parafie w Rzeczypospolitej w XVI–XVIII wieku. Struktura, funkcje społeczno-religijne i edukacyjne*, Lublin 2004 s. 301–302.

<sup>27</sup> AAG, ACons, E 6, k. 28v, 33v, 52, 341v, 389, 167v, 320.

<sup>28</sup> Tamże, k. 42v, 239v, 370 v.

<sup>29</sup> Tamże, k. 410.

<sup>30</sup> Tamże, k. 164v.

w różnym stopniu zniszczenia, domagające się reperacji lub/i stare. Niekiedy ich stan uniemożliwiał zamieszkanie. W 21 szkoła „jest”, natomiast w 16 uznano ją za „dobrą”, „odpowiednią”. Tylko 8 budynków było nowych. Tak więc budynek szkoły na pewno istniał w 35% parafii, a na pewno nie było go w 27%. Dla około 50 przypadków brak danych. Były to jednak parafie w ogólnym niedobrym stanie, więc istnieje przypuszczenie, że przynajmniej w części z nich szkoła mogła nie funkcjonować<sup>31</sup>.

Szkołę traktowano także jako budynek mieszkalny i tradycyjnie przeznaczona była dla rektora/ministra szkoły<sup>32</sup>. Widać to także w treści omawianej wizytacji, gdzie ponadto odnotowane zostało, że jest to mieszkanie uczącego<sup>33</sup>. Potwierdzeniem pierwotnego przeznaczenia budynku jest też adnotacja, że mimo iż szkoła jest, to nie mieszka w niej rektor<sup>34</sup>. Występowało naturalne skojarzenie przeznaczenia miejsca i funkcji osoby tam mieszkającej. Jednak przeznaczenie budynku, scharakteryzowane pod koniec XVII wieku, odzwierciedla również zachodzące zmiany – szkoła stanowiła wówczas mieszkanie kantora i organisty, a w przypadku Jarząbkowa odnotowano też, że szkoły nie ma, a kantor mieszka w domu plebana<sup>35</sup>. Wszystko to wskazuje na zmianę struktury personelu.

Budynek szkoły niekiedy służył jako dom również plebanowi i innym duchownym, albo ministrom ecclesiae<sup>36</sup>. Mógł też pełnić funkcje łączone jako szkoła i szpital albo też rektor mieszkał w szpitalu lub szkołę zajmowali ubodzy<sup>37</sup>. W ten sposób przy mniej sprzyjających warunkach materialnych można było rozwiązywać kwestię funkcji społecznych, których wymagano od parafii – charytatywności i edukacji. W kilku przypadkach odnotowano, że budynek przeznaczano dla chłopców/dla uczenia chłopców<sup>38</sup>. Natomiast w Smogulcu zdarzyło się, że w jednym hypokaustum szkoły mieszkał rektor, a w drugim rzemieślnik<sup>39</sup>, co może wskazywać na fakt, że był to sposób na dodatkowy zarobek plebana poprzez wynajem lub sposób na wyciągnięcie jakichś innych korzyści z tej sytuacji. Wykorzystywanie szkoły dla innych celów niż mieszkanie rektora zdarzało się także poza archidiaconatem gnieźnieńskim<sup>40</sup>.

<sup>31</sup> Dokładne dane: A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 40, 300–310, 314.

<sup>32</sup> Świadczą o tym dane dotyczące zarówno archidiaconatu gnieźnieńskiego z okresu wcześniejszego, jak też innych terenów Rzeczypospolitej – A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 44.

<sup>33</sup> AAG, ACons, E 6, np. k. 49v, 128, 130v, 191, 248, 262, 295v, 322, 439; k. 90, 271v, 277.

<sup>34</sup> Tamże, k. 191.

<sup>35</sup> Tamże, np. k. 440, 444, 446, 459v; k. 114v, 119v, 286v, 288, 290; k. 52.

<sup>36</sup> Tamże, k. 11v, 204v–205, 362v; 219v, 266v.

<sup>37</sup> Tamże, k. 47, 167v, 262, 203.

<sup>38</sup> Tamże, k. 58–58v, 143, 185v.

<sup>39</sup> Tamże, k. 435.

<sup>40</sup> Np. J. Chachaj, *Lacińskie szkolnictwo parafialne na Rusi Koronnej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2003, s. 239; S. K. Olczak, *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, Lublin 1978, s. 92–100; M. Różański, *Szkoły parafialne w XVI–XVIII wieku w archidiaconacie uniejowskim*, Łódź 2003, s. 120–121.

W Łopiennie zaistniała nietypowa sytuacja – w dobrym budynku szkoły mieszkał kantor, podczas gdy rektor uczył w swoim domu. Prawdopodobnie jednak ten dom wraz z tzw. ogrodem był donacją uczynioną przez poprzedniego dziedzica dla *bakalarzy kościoła* i znajdował się w posiadaniu tegoż bakalarza od 30 lat<sup>41</sup>. Był to jedyny taki przypadek odnotowany w wizytacji, mówiący zarówno o tego typu darowiźnie, jak też o mieszkaniu nauczyciela i uczeniu poza budynkiem kompleksu parafialnego.

Niekiedy określano także stan zachowania budynku. Zwracano przy tym uwagę na przypadki skrajne. Stan budynków pod koniec wieku kształtował się rozmaicie – od całkowitej ruiny, poprzez wymagające mniejszej lub większej reperacji po dobre, wygodne i świeżo wybudowane. Niektóre wzmianki dają też pewne wyobrażenie o jakości tej przestrzeni. Niekiedy określano bowiem ich wielkość i wygodę poprzez hypokaustum<sup>42</sup>. Było to większe pomieszczenie z ogrzewaniem. W niektórych parafiach istniały szkoły z jednym lub dwoma hypokaustami. Te ostatnie często charakteryzowały nowe budynki<sup>43</sup>. Występował również układ z dwoma hypokaustami i z dwiema komorami<sup>44</sup>, czyli dodatkowymi, mniejszymi, ciemniejszymi pomieszczeniami, dającym możliwość większej intymności i podziału przestrzeni. Taką szkołę uznawano za wygodną. Zdarzało się, że wielkość określano także poprzez zdrobienie – „domek”<sup>45</sup>.

Szkoły, nawet te uznawane przez wizytatorów za dobre i wygodne, oczywiście dalekie były od standardów XXI wieku. Szkoła stanowiła nie tylko mieszkanie rektora, lecz także miejsce nauczania. Przestrzeń prywatna domu uczącego i jego ewentualnej rodziny łączyła się w tym przypadku z przestrzenią instytucji. Na jedno pomieszczenie mogła też przypadać spora liczba osób. Zdarzało się również, że podczas gdy w jednej izbie była szkoła, w drugiej mieszkali na przykład ubodzy lub wikariusz.

W Rzeczypospolitej okresu staropolskiego, w tym także i w archidiaconacie gnieźnieńskim, podstawowy budulec różnych budynków kompleksu parafialnego stanowiło drewno<sup>46</sup>. Taki sam obraz wyłania się również z opisu parafii wizyto-

<sup>41</sup> AAG, ACons, E 6, k. 123, 125v.

<sup>42</sup> O tym, czym pierwotnie było hypocaustum – P. James, N. Thorpe, *Dawne wynalazki*, Warszawa 1997, s. 367–368.

<sup>43</sup> AAG, ACons, E 6, k. 90, 114v, 212, 282v–283, 362v, 367v, 435, 459v.

<sup>44</sup> Tamże, k. 446, 448v.

<sup>45</sup> Tamże, k. 47, 170, 303.

<sup>46</sup> Np. J. Korytkowski, *Brevis descriptio historico-geographica ecclesiarum archidioecesis Gnesnensis et Posnaniensis ad ordinem decanatum digestarum nec non elenchus universi cleri, ecclesiarum, sacellis publicis aliisque institutis hoc tempore deservientis. Addita sunt nonnulla alia scitu digna multum divinum et utilitatem cleri spectantia, praecedente serie archiepiscoporum Gnesnensium, episcoporum Posnaniensium et archiepiscoporum Gnesnensium et Posnaniensium*, Gnesnae 1888, s. 34–52; B. Baranowski, *Zdobywanie surowców organicznych*, w: *Historia kultury materialnej Polski w zarysie*, t. 3, *Od XVI do połowy XVII wieku*, red. A. Keckowa, D. Molenda, Wrocław 1978, s. 101–104; G. Ciołek, *Budownictwo drewniane*, w: *Historia sztuki polskiej*, red. T. Dobrowolski, t. 2, *Sztuka nowożytna*, Kraków 1965, s. 153–157, 378–389; S. K. Olczak, *Kościoty parafialne w archidiaconacie wrocławskim XVI–XVIII w.*, Lublin 2004, s. 30–48.

wanych przez Lipskiego. Można więc przypuszczać, że także i szkoły pod koniec wieku były drewniane. Stan wyposażenia ich wewnątrz mógł być bardzo różny<sup>47</sup>. Jak już wspomniano, dość często zdarzały się określenia wskazujące na rozmaity poziom zniszczenia, które zapewne mogło dotyczyć dachu, pieca, drzwi i okien, podłóg<sup>48</sup>, co wpływało na jakość życia użytkowników.

Za budowę szkoły i jej utrzymywanie w archidiaconacie gnieźnieńskim XVII w. odpowiedzialny był przede wszystkim pleban<sup>49</sup>. O takim stanie rzeczy świadczą także wypowiedzi wizytacji Stanisława Lipskiego<sup>50</sup>. Jedna ze wzmianek wręcz stwierdza, że szkoła wybudowana została przez obecnego wikariusza własnym sumptem, a powinien ją budować lub reperować każdorazowy pleban – a w tym konkretnym przypadku zastępujący go wikariusz<sup>51</sup>. Na innych terenach odpowiedzialni byli nie tylko zwierzchnicy parafii, lecz także właściciele miejscowości oraz pozostali parafianie, przede wszystkim mieszczanie<sup>52</sup>.

W Dobrowie zdarzyło się coś zupełnie wyjątkowego. Szkołę wybudował tam z własnych środków Antoni Adam Gąska, jej rektor. W tej parafii musiała w ogóle zaistnieć nietypowa sytuacja, ponieważ tylko w tym przypadku odnotowano także, że tenże nauczyciel kształcił młodzieńców, którzy go szanowali. A także, że miał jako zapłatę dziesięcinę manipularną (snopową) z wójtostwa Przybyłowo, którą dostawał<sup>53</sup>. Zwraca uwagę poniesienie sporych przecież kosztów przez osobę, która nie była do tego zobligowana i która była tylko nauczycielem, nie plebanem ani właścicielem miejscowości i patronem kościoła. Można też zastanawiać się nad tym, skąd Gąska miał aż takie środki, zwłaszcza, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że były to czasy dalekie od dobrobytu. Zwraca również uwagę podkreślenie szacunku, jakim go darzono, oraz fakt, iż odnotowano pobieranie przez niego bez przeszkód wynagrodzenia, co chyba nie stanowiło wówczas reguły. Bez wątpienia musiał to być człowiek i nauczyciel nieprzeciętny, co zauważono nawet w oficjalnej wizytacji.

Istnienie lub nie budynku szkoły wcale jeszcze nie musiało świadczyć o działaniu szkoły, jak to widać chociażby na przytoczonych przykładach, gdy to szkoła

<sup>47</sup> Warunki mieszkaniowe typowe dla szkół w archidiaconacie gnieźnieńskim w XVII w. i w innych częściach Rzeczypospolitej – J. Chachaj, *Łacińskie szkolnictwo parafialne...*, s. 238–239; A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 41–43; S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII wieku*, Lwów 1912, s. 29–31, 79–80; S. Litak, *Parafie w Rzeczypospolitej...*, s. 302; S. K. Olczak, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 83–100; R. Pelczar, *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)*, Rzeszów 1998, s. 79; A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne w archidiaconacie krakowskim od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983, s. 149–151.

<sup>48</sup> AAG, ACons, E 6, zły dach – k. 137, 444, ściany przegniłe i przeciekające oraz zły dach – k. 466v.

<sup>49</sup> A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 43.

<sup>50</sup> AAG, ACons, E 6, k. 109v, 114v, 130v, 143, 322.

<sup>51</sup> Tamże, k. 246v.

<sup>52</sup> S. Kot, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 80–81; S. K. Olczak, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 89–91; R. Pelczar, *Szkolnictwo w miastach...*, s. 78–79; A. Zapart, *Podstawy materialne szkół parafialnych w archidiaconacie sandomierskim w XVI–XVIII w.*, „Studia Sandomierskie” 1990–1996, t. 6, s. 519–520, 525–526; A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 125–128, 131–135.

<sup>53</sup> AAG, ACons, E 6, k. 260.

była, ale nie służyła uczącym<sup>54</sup> lub też nie było jej, natomiast funkcjonowali uczący i niekiedy ich podopieczni, pobierający naukę.

Drugim elementem według kolejności stosowanej formuły opisu szkoły, na który zwracała uwagę wizytacja, byli związani z nią ludzie. Użyta w niej terminologia dotycząca nauczycieli nie była jednolita. Najczęstszym określeniem był *rektor (rector)*, *rektor szkoły (rector scholae)*, który pojawia się w wielu przypisach w tym artykule. Był to termin tradycyjny dla siedemnastowiecznego archidiakonu gnieźnieńskiego, często występujący także w innych źródłach kościelnych pochodzących z tego czasu i miejsca. Dość często w wizytacji pojawiał się, będący w użyciu także już wcześniej, *bakalarz (baccalaureus)*<sup>55</sup>, i to nie tylko w dużych ośrodkach, gdzie można byłoby to połączyć z posiadanym przez niego wykształceniem akademickim, jak to miało miejsce w niektórych przypadkach we wcześniejszym okresie. W końcu XVII w. słowo to zapewne spopularyzowało się dla oznaczenia nauczyciela. W przeciwieństwie do wcześniejszego okresu niezwykle rzadko używany był natomiast termin *minister szkoły (minister scholae)* i *magister szkoły (magister scholae)*<sup>56</sup>. Trzeba jednak pamiętać o tym, że zastosowanie terminologii mogło także w jakimś stopniu wynikać z przyzwyczajenia spisującego księgę wizytacyjną lub jej charakteru jako oficjalnego dokumentu.

W XVII w. w różnych częściach Rzeczypospolitej na określenie nauczyciela używano następujących słów: *rektor scholae baccalaureus* i *minister scholae*, a także *scholirega*, *scholarcha*, *director scholae*, *ludimagister*, *clecha*<sup>57</sup>.

Terminologia nie zawsze pomaga ściśle określić rolę i obowiązki personelu kościelnego, na który składali się również uczący w szkole parafialnej. Ich pozycja i funkcje były niejednoznaczne. Rola nauczyciela polega na kształceniu i wychowywaniu. O tym, że szkoła parafialna archidiakonu gnieźnieńskiego końca XVII wieku i uczący w niej mieli kształcić, świadczą wzmianki wizytacji<sup>58</sup>. Jednak wbrew oczekiwaniom obowiązki nauczyciela szkoły, których można się domyślać po dość enigmatycznych wzmiankach wizytacji Lipskiego, niekoniecznie polegały na przekazywaniu wiedzy z różnych przedmiotów. Wydaje się natomiast, że jego głównym zadaniem było wspomaganie liturgii, między innymi śpiewem. Niekoniecznie też łączono bycie rektorem szkoły z koniecznością nauczania. Świadczą o tym bezpośrednio i pośrednio różne wzmianki, na przykład

<sup>54</sup> Np. wprost twierdzono – *szkoła jest, ale nie mieszka w niej rektor szkoły* – AAG, ACons, E 6, k. 191.

<sup>55</sup> Tamże, np. k. 95v, 236, 248v, 281, 283, 466v.

<sup>56</sup> Tamże, k. 167v, 58v. Dokładna analiza całości terminologii charakterystycznej dla XVII-wiecznego archidiakonu i typów źródeł – A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 52–53.

<sup>57</sup> Archiwum Diecezjalne we Włocławku, *Archiwum Arcybiskupów Gnieźnieńskich*, sygn. AAG Wiz. 5, s. 48, 89, 139 i in., Wiz. 8, s. 21, 157, 256 i in.; A. Jabłońska, A. Kowalska-Pietrzak, *Kilka spostrzeżeń na temat szkolnictwa archidiakonu kurzelowskiego w okresie staropolskim*, „Między Wisłą a Pilicą. Studia i Materiały Historyczne” 2011, t. 12, s. 69–72, 80–87; S. Kot, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 13, 90; S. Litak, *Edukacja początkowa w polskich szkołach w XIII–XVIII wieku*, Lublin 2010, s. 150–153; S. K. Oleczak, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 101; M. Róžański, *Szkoły parafialne...*, s. 129; A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 167–170.

<sup>58</sup> AAG, ACons, E 6, k. 28v, 49v, 58v, 185v, 466v.

takie jak: jest rektor mieszkający w szkole, ale chłopców nie uczy; pleban utrzymuje kantora, którym był rektor szkoły, lecz nie uczy on chłopców, czy wreszcie adnotacja dająca wgląd w główne obowiązki rektora, którymi bynajmniej nie było przekazywanie wiedzy, lecz ministrantura i pomoc w kulcie: *rektora szkoły pleban nie utrzymuje, na wielkie święta woła kantora z miasta Szubin*<sup>59</sup>.

O priorytetowych zadaniach i roli rektora świadczy również częste połączenie funkcji rektora/bakałarza i kantora. W jednym z przypadków napisano nawet wprost: *rektor seu kantor*<sup>60</sup>. Z kolei w Dobrosławowie w szkole mieszkali ubodzy, a pleban utrzymywał kantora, którym był rektor szkoły, lecz nie uczył on chłopców<sup>61</sup>. Tak więc wydaje się, że najważniejsze było wychowanie dla potrzeb kultu i religii katolickiej.

W świetle różnych informacji zawartych w wizytacji, także tych dotyczących aspektu materialnego, widać strukturę personelu kościelnego istotnego w kontekście szkolnictwa parafialnego. Na początku wieku najważniejszy był – zależny od plebana – rektor szkoły, któremu często podlegał kantor, młodzieńcy i dzwonnik<sup>62</sup>. Księga Lipskiego ukazuje zmiany – rektor, kantor i organista jednakowo podlegali plebanowi. Rektor tracił swoją pozycję, także materialną, na rzecz kantora i organisty. Niekiedy nawet odnosi się wrażenie, że to kantor, a nawet organista są ważniejsi, że zajmują miejsce rektora, który nie jest już tak potrzebny<sup>63</sup>. „Najmłodszym” pośród personelu parafialnego był organista, którego obecność wynikała z pojawienia się w kościele organów. Instrument ten i w ogóle muzyka instrumentalna zaczęły odgrywać dużą rolę w przestrzeni sacrum w okresie baroku<sup>64</sup>, co widać także w świetle adnotacji wizytacji Lipskiego. Kantor i organista przejęli także obowiązki uczącego, czego można domyślać się po rozmaitych przesłankach pośrednich, ale również dzięki bezpośrednim stwierdzeniom typu: *Kantora utrzymuje jednego, który uczy chłopców*<sup>65</sup>. Z kolei w Janowcu istniała szkoła wymagająca dużych reperacji, w której mieszkał organista, a *Organista idem instruit Pueros*<sup>66</sup>. Zdarzało się także łączenie obowiązków nie tylko rektora i kantora, lecz również kantora i organisty<sup>67</sup>. Pojawił się również zapis dotyczący

<sup>59</sup> Tamże, k. 49v, 203, 419.

<sup>60</sup> Tamże, k. 203, 248v, 322; 381. [podkreślenie – A. J.]

<sup>61</sup> Tamże, k. 203.

<sup>62</sup> AAG, ACons, E 40, np. k. 88v, 97, 105v, 221, 255, 258v, 315v i in.

<sup>63</sup> Na przykład szkoły brak, żadnych wzmianek o nauczycielu, za to był organista, który miał dom i zapłatę – tamże, k. 330v.

<sup>64</sup> Szczegółowo na ten temat zob. m.in.: H. Feicht, *Muzyka w okresie polskiego baroku*, w: *Z dziejów polskiej kultury muzycznej*, t. 1 *Kultura staropolska*, red. Z. M. Szwejkowski, Kraków 1958, s. 157–262; K. Mrowiec, *Kultura muzyczna Kościoła*, w: *Historia Kościoła w Polsce*, t. 1 *Do roku 1764*, cz. 2 *Od roku 1506*, red. B. Kumor, Z. Obertyński, Poznań 1974, s. 373–384; B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983, s. 137–220.

<sup>65</sup> AAG, ACons, E 6, k. 143.

<sup>66</sup> Tamże, k. 121.

<sup>67</sup> Tamże, k. 118.

parafii św. Piotra i Pawła w Gnieźnie: *Rektora szkoły nie utrzymuje, jedynie Ministrum ma, alias Campanatorum*<sup>68</sup>.

Znamienny jest również ciąg tworzony przez informacje: budynek szkoły – mieszkanie/zatrudnienie rektora, kantora, organisty<sup>69</sup>, np. *Szkoła wymaga reperacji [...] Kantor jest, Walenty Wągrowiecki lub szkoły brak, kantora brak*<sup>70</sup>, czy też adnotacja o tym, że był dom dla bakałarza, ale w czasach wizytacji mieszkał w nim organista<sup>71</sup>. Zamieszkanie w szkole jest symptomatyczne, ponieważ pierwotnie i tradycyjnie przeznaczona była dla uczącego.

Oprócz obowiązków ważne było także otrzymywane za nie wynagrodzenie, które jednocześnie świadczyło o strukturze personelu. W końcu XVII w. rektor zatrudniony w szkole archidiaconatu gnieźnieńskiego otrzymywał mieszkanie i zapłatę od plebana, np. roczną, przy czym często powtarza się sformułowanie, iż zwierzchnik płacił mu według możliwości<sup>72</sup>. W Kucharach pleban wstrzymał płacę nauczycielowi, przy czym pleban ów w ogóle zachowywał się skandalicznie w kwestii opieki duszpasterskiej<sup>73</sup>. Zachowało się również wytłumaczenie braku szkoły (pozostał jedynie plac), ponadto nie było tam ani rektora, ani kantora, ponieważ pleban był biedny i w skład jego majątku wchodziły 2 konie, 2 kozy i 2 byki<sup>74</sup>.

W uposażeniu uczącego, mieszkającego w szkole, czyli przez długi okres rektora szkoły znajdował się zapewne także tzw. ogród przynależny do szkoły<sup>75</sup>. Nauczyciel mógł niekiedy korzystać również z dodatkowych, „zewnątrznych” dochodów. W Grodźcu bakałarz mieszkał w szkole, posiadając jednocześnie od 20 lat ogród z łąką z donacji uczynionej przez szlachcica<sup>76</sup>. Na utrzymanie ministra szkoły w Strzałkowie była przeznaczona, zapewne nieprzypadkowo, fundacja kanonika gnieźnieńskiego i archidiacona odpowiedzialnego za jedną z wizytacji Świętosława Strzałkowskiego, ale pod koniec XVII w. i tak nie utrzymywano tam nauczyciela. Podobnie istniała fundacja 55 florenów dla kantora, którego jednak także nie było<sup>77</sup>.

We Wrzącej rektorowi szkoły, który był jednocześnie kantorem i mieszkał w szkole, płacił według możliwości pleban<sup>78</sup>. W tej i innych sytuacjach łączenia

<sup>68</sup> Tamże, k. 96.

<sup>69</sup> Tamże, np. k. 74v, 114v, 148, 195v, 226v, 286v, 325v, 421v, 441, 446 i wiele innych.

<sup>70</sup> Tamże, k. 137, 436v.

<sup>71</sup> Tamże, k. 290.

<sup>72</sup> Tamże, np. k. 53, 246v, 383, 391v, 405, 407v, 417.

<sup>73</sup> Tamże, k. 284v.

<sup>74</sup> Tamże, k. 72–72v.

<sup>75</sup> Tamże, k. 170, 180, 181. A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 68; S. Kot, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 81–82; L. Musioł, *Dzieje szkół parafialnych w dawnym dekanacie pszczyńskim*, Katowice 1933, s. 10–11; A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 152–159.

<sup>76</sup> AAG, ACons, E 6, k. 300.

<sup>77</sup> Tamże, k. 224.

<sup>78</sup> Tamże, k. 322.



obowiązków zachodzi pytanie, czy była to pensja rektora, czy kantora, czy może łączone dwie, czy raczej jedna za dwie różne funkcje. Ponadto dla rektora tej szkoły istniała osobna fundacja, czynsz od 100 florenów *pro decantatione Missa*<sup>79</sup>, która wskazuje na umiejętności spodziewane po rektorze szkoły.

Kantor również był utrzymywany przez plebana, zazwyczaj płacącego mu według możliwości. Mógł także mieszkać w szkole<sup>80</sup>, zwłaszcza wtedy, gdy zajął miejsce rektora. Zachowała się także wzmianka o tym, iż kantor dostawał od kmieci z kilku wsi po kilka, kilkanaście miar zboża<sup>81</sup>. Pytaniem otwartym pozostaje, czy była to część (albo całość) dochodu otrzymywanego od plebana, czy też dochód dodatkowy. W każdym razie notatka ta daje pewne wyobrażenie o strukturze płacy personelu kościelnego.

Sytuacja majątkowa organisty wskazuje na fakt, iż był on „najmłodszym” spośród personelu kościelnego. Była ona jeszcze dość nieustabilizowana i mogła się składać z wielu różnych elementów, począwszy od płacy otrzymywanej od plebana oraz mieszkania, także w szkole parafialnej<sup>82</sup>. Zachowały się pojedyncze wzmianki dotyczące tego wynagrodzenia – o tym, iż pleban płacił kwartalnie po 10 florenów, a oprócz tego organista miał też dwa pola i dwa ogrody lub też, że zapłata była „właściwa”<sup>83</sup>.

Organista mógł też posiadać inne nieruchomości i wpływy pieniężne, na przykład pod postacią dodatkowych 40 florenów od plebana za śpiewanie litanii z towarzyszeniem organów<sup>84</sup>. Niekiedy sytuacja organisty kształtowała się całkiem dobrze, jak w Golinie, gdzie utrzymywał go pleban, płacąc mu wystarczająco. Miał oprócz tego donację – ogród od dziedzica i *fundum* przy cmentarzu na dom, który wybudował mu tam pleban. Co istotne i bardzo znamienne, dostał także jeszcze inne pole, które miał *ab antiquo* rektor szkoły<sup>85</sup>. Widać więc, że organista i jego sztuka doceniane były również przez wiernych. Także w Powidzu organista miał legowany jeden łan od pewnego mieszczanina, ale poza tym nie otrzymywał żadnej innej płacy, natomiast w Cerekwicy istniała od kilkudziesięciu lat fundacja 1000 florenów zapisanych na dobrach, z czego pochodził czynsz roczny dla organisty<sup>86</sup>.

Zasadą było otrzymywanie uposażenia przez rektora i kantora – wielowiekowego personelu kościelnego. Często, choć nie zawsze, zasada ta dotyczyła również organisty. Pleban musiał być w związku z tym osobą zatrudniającą i zwierzchnikiem. Istniały jednak wyjątki, gdzie uczącego utrzymywali mieszczanie lub mieszczanie i pleban. Tak działo się np. w Wągrowcu i w Powidzu,

---

<sup>79</sup> Tamże, k. 322v.

<sup>80</sup> Tamże, k. 207, 244, 244v, 292v, 341v, 370v, 427, 448v, 459v.

<sup>81</sup> Tamże, k. 439v.

<sup>82</sup> Tamże, k. 236, 286v, 288, 290, 295v, 341, 345v, 386v, 421v.

<sup>83</sup> Tamże, k. 90, 251.

<sup>84</sup> Tamże, k. 128v.

<sup>85</sup> Tamże, k. 217v.

<sup>86</sup> Tamże, k. 195v, 399v.

gdzie pleban miał płacić kantorowi, a mieszczanie rektorowi<sup>87</sup>, oraz w Słupcy, niegdyś znaczącym mieście, z tradycjami i od dawna rozbudowanym kościołem parafialnym, w której rektorowi szkoły klerykowi Michałowi Chańskiemu płacili mieszczanie. Pleban utrzymywał tam organistę, ale już nie kantora, podobno z oszczędności<sup>88</sup>.

Wypowiedzi z księgi wizytacyjnej nie dostarczają prawie w ogóle danych pozwalających bliżej scharakteryzować personel kościelny związany ze szkołą. Niekiedy przywoływane jest imię i nazwisko<sup>89</sup>. Nieliczne informacje sygnalizują pochodzenie, przynależność do określonej grupy społecznej. Tak więc pojawia się czasem termin *honestus*<sup>90</sup>, oznaczający mieszczanina. Niekiedy zaznaczono także obecność duchownych wśród uczących<sup>91</sup>. Raz odnotowano, że pleban utrzymuje kantora, którym był jego brat<sup>92</sup>. W świetle tenoru wypowiedzi księgi wizytacji pojawia się nietypowa wzmianka o obsadzie szkoły w Mogilnie. Mieszkał w niej Jakub, notariusz miasta, uczący młodzieńców, który dostawał utrzymanie od plebana pod postacią opłat za dzwonicie zmarłym, szaty każdego roku oraz *stół* [czyli wikt] w *niedzielę i święta*. Nietypowy na tle innych był tam także kantor – wójt tegoż miasta, który miał *stół u plebana w niedzielę i święta* oraz inne wpływy<sup>93</sup>. Jest to przykład dający także nieco bliższe wyobrażenie o tym, co mogło znaczyć, że pleban płaci *według możliwości*, jak również o poziomie ówczesnego życia. Być może ta wyjątkowo szczegółowa w świetle wizytacji charakterystyka utrzymania uczącego wynikała z tego, kim on był w tym konkretnym przypadku. Wpis ten ponadto daje wgląd w gospodarkę i finanse końca XVII wieku, które coraz bardziej przekształcały się w gospodarkę naturalną, z mniejszą rolą pieniądza.

Struktura uposażenia uczących w świetle omawianej wizytacji kształtowała się więc następująco: mieszkanie, płaca w pieniądzu, płaca w różnych produktach, niekiedy dodatkowe dochody pochodzące z zewnętrznych fundacji<sup>94</sup>. Co znamienne dla końca wieku – jeżeli już mowa o uposażeniu, to zamiast konkretnych danych bardzo często używano określenia *pro posse* – według możliwości, wedle najlepszych chęci. A możliwości i chęci mogły być bardzo różne i niekoniecznie sprawiedliwie wynagradzające pracę personelu zatrudnionego w szkole i kościele. W początku wieku wizytacja podawała dokładne kwoty w pieniądzu

<sup>87</sup> Tamże, k. 466v, 197v.

<sup>88</sup> Tamże, k. 185v.

<sup>89</sup> Tamże, np. k. 102v–103, zob. też przykłady notatek o szkole.

<sup>90</sup> Np. *honestus* Stanisław, który uczy chłopców, *honestus* Józef, rektor szkoły – tamże, k. 277, 332v, 407v.

<sup>91</sup> Tamże, np. k. 90.

<sup>92</sup> Tamże, k. 244v.

<sup>93</sup> Tamże, k. 367v.

<sup>94</sup> Na temat uposażenia personelu zatrudnionego w szkole na różnych terenach m.in. J. Chachaj, *Łacińskie szkolnictwo...*, s. 232–234; J. Chachaj, *Łacińskie szkoły parafialne na terenie metropolii lwowskiej w epoce nowożytnej*, Lublin 2005; J. Krukowski, *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001, s. 219–259; S. Litak, *Edukacja początkowa...*, s. 176–182; W. Ostrowski, *Wiejskie szkolnictwo parafialne na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, do druku przyg. K. Matwijowski, Wrocław 1971, s. 94.

czy też dochody innego typu, np. w zbożu, a także terminy oraz stałe i niestałe formy uposażenia.

Ogólnie rzecz biorąc, w księdze wizytacji na 186 jednostek kościelnych zauważono 45 osób jednoznacznie skojarzonych z pracą nauczyciela – rektora szkoły, bakałarza bądź tzw. osoby uczące. Zaznaczano ich obecność (33 miejscowości) lub brak (12 miejscowości). Wśród nich największą grupę wciąż jeszcze stanowili rektorzy. Jest też mowa o 4 bakałarzach, rektorze-bakałarzu, ministrze szkoły, uczącym kleryku, rektorze-kantorze, nauczycielu-kantorze.

Zatrudnionych było 21 kantorów – w 14 przypadkach bez rektora. Nieobecność kantora zauważono w 7 jednostkach. Wśród informacji o organistach znalazło się 25 adnotacji dotyczących jego zatrudnienia – w 9 miejscowościach w towarzystwie uczących, a w 4 miejscowościach bez rektora i kantora. W dwóch odnotowano jego brak. Przy okazji zauważono także organistę-kantora. Co istotne, organy różnego typu znajdowały się w 21 kościołach, także tych w mniejszych ośrodkach. Dla porównania – w wizytacji z początku XVII w. rektor występował w prawie 90% parafii i filii, natomiast organista pojawił się jedynie w 8 przypadkach, a organy w 17 znaczących ośrodkach<sup>95</sup>.

W księdze z końca XVII w. obsada pod postacią rektora/bakałarza i kantora pojawiła się 10 razy, rektora i organisty 5 razy, rektora-kantora i organisty 1 raz, kantora i organisty 2 razy. Tylko dwa razy mowa jest o pełniej obsadzie składającej się z bakałarza, kantora i organisty: w parafii Św. Trójcy w Gnieźnie oraz w Brudzewie.

Niestety, dla dużej części parafii i filii brakuje jakichkolwiek danych dotyczących personelu kościelnego mogącego pracować w szkole<sup>96</sup>. O jej istnieniu świadczył budynek, personel, uczniowie. Elementy te mogły występować pojedynczo lub też w rozmaitych konfiguracjach, dlatego też przy jakichkolwiek obliczeniach istnieje duży margines błędów.

Biorąc pod uwagę sytuację w poszczególnych dekanatach, kształtowała się ona następująco: dekanat św. Piotra – szkoły istnieją w 8 jednostkach, nie ma ich w 4, danych brakuje dla 6; dekanat Św. Trójcy – adekwatnie 9, 9, 6; św. Michała – 5, 8, 7; dekanat Konin – 21, 5, 3; dekanat Łekno – 14, 3, 5; dekanat Słupca – 13, 9, 4; Sompolno – 7, 4, 6; dekanat Żnin – 13, 4, 13<sup>97</sup>. Tak więc zdecydowanie najlepsza sytuacja występowała w dekanacie konińskim i łekneńskim.

Szkoła istniała *pro pueris instruendis*<sup>98</sup>. W niektórych przypadkach księga wizytacyjna wspomina także tych, którzy stanowili kolejny element szkoły powołanej dla ich kształcenia. Byli to tzw. chłopcy. Termin ten oznaczał uczniów płci męskiej, ale też pewną kategorię wiekową i tych, którzy pobierali nauki.

<sup>95</sup> A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 62.

<sup>96</sup> Tamże, s. 300–310.

<sup>97</sup> Tamże, s. 314.

<sup>98</sup> AAG, ACons, E 6, k. 58v, 185v.

W szkole byli bowiem także tzw. młodzieńcy<sup>99</sup>, prawdopodobnie najstarsza grupa, która jednocześnie pomagała rektorowi szkoły w różnych obowiązkach. Na temat liczby uczniów prawie nic nie wiadomo, oprócz informacji o szkole parafii św. Bartłomieja w Koninie, w której nauki pobierało około 30 chłopców, i o placówce w Witkowie, gdzie było pomieszczenie dla uczących się chłopców, *którzy obecnie nie uczęszczają do szkoły*<sup>100</sup>.

O programie nauczania księga Lipskiego informuje nader enigmatycznie. Wyjątkowo wspomina się o tzw. rudymentach w przypadku dwóch różnych szkół<sup>101</sup>. Były to wiadomości elementarne, obejmujące zapewne podstawy łaciny, czytania i pisania. Natomiast niezwykle istotne lub nawet najważniejsze było kształcenie i wychowanie katolickie – zapoznanie z podstawami wiary oraz udział szkoły w życiu religijnym: liturgii, różnego typu uroczystościach, np. pogrzebach, a więc także ministrantura oraz śpiew. Tak prawdopodobnie było w omawianym archidiaconacie w XVII wieku<sup>102</sup>. Na takie cele i przedmioty kształcenia w końcu wieku wskazują pośrednio przywoływane powyżej informacje wizytacji dotyczące struktury i zadań personelu kościelnego. Poziom i zakres przekazywanej nauki jednak tak naprawdę zależał od konkretnej osoby, od jej wiedzy, umiejętności, osobowości, motywacji, innych wykonywanych obowiązków, może również wynagrodzenia i relacji z plebanem.

Natomiast z różnych enigmatycznych i pośrednich wzmianek księgi wizytacyjnej, dotyczących między innymi uposażenia uczącego, można się domyślać większej dbałości o kształcenie wśród mieszczan. W przypadku Powidza odnotowano w dekreście reformacyjnym, że dla powiększenia kultu w kościele i dla zachowania uczenia chłopców konieczne należy utrzymywać ministra szkoły (którego nie było). Na jego placę mieli się składać mieszczanie. W kościele pracował też kantor i organista<sup>103</sup>. Jest to adnotacja nietypowa dla księgi, która nie zwracała uwagi na tego typu kwestie związane ze szkołą. Także w dekreście reformacyjnym dotyczącym Pakości znalazła się wzmianka o tym, że zgodnie z aktem erekcyjnym kościoła powinien być minister szkoły dla kształcenia młodzieńców

<sup>99</sup> Tamże, k. 466v.

<sup>100</sup> Tamże, k. 233v, 47v.

<sup>101</sup> Tamże, k. 28v, 49v.

<sup>102</sup> A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 86–87. Szczegółowo na temat tego, jak mogło wyglądać kształcenie w staropolskiej szkole parafialnej, m.in. Archiwum Diecezjalne w Kielcach, *Akta kolegiackie Kurzelów*, II KK–2, k. 67v, 71–71v, 79v; *Modus instituendae iuventutis. Ex decreto Synodi ab Academia Cracoviensi praescriptis: Quem in Scholis observandum praecepit Tyliciana Synodus, Anni Domini M.DC.XII*, w: *Constitutiones Synodi dioecesisanae Cracoviensis. [...] A.D.M.DC.XII. Die 3 Mensis Maji celebrata Praesidentae [...] D. Petro Tylicki [...]*, w: *Synodus dioecesisana Ab [...] D. Petro Gembicki episcopo Cracovien: [...] Anno M.DC. XLIII. Cui accessere Constitutiones In diversis Synodis sub [...] Dominis Georgio Cardinali Radziwill, Bernardo Macieowski, Petro Tylicki, Martino Szyszkowski, Episcopis Cracoviensi [...]* *Ex Officina Andreae Petricovii, S.R.M. Typographi*; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1996, s. 275–275; J. Krukowski, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 134–182; S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1, *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004, s. 138–139; S. K. Olczak, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 128–130.

<sup>103</sup> AAG, ACons, E 6, k. 195v, 197v.

mieszczan i że jego uposażenie także zostało w tym dokumencie przewidziane i ustalone<sup>104</sup>. Można również podejrzewać, że jedna ze szkół gnieźnieńskich – parafii Św. Trójcy w ostatnich latach XVII w. wciąż reprezentowała wyższy poziom. Obecny był bakałarz o dobrych rekomendacjach, zatrudniano także kantora i organistę. W 1672 r. uczono w tej szkole nawet sztuk wyzwolonych, a pod koniec wieku przede wszystkim tzw. rudymetów<sup>105</sup>.

W świetle wizytacji Lipskiego wyraźnie widać, jak zmieniała się rola oraz znaczenie szkoły i osób, które mogły w niej pracować. Świadczy o tym zmieniające się przeznaczenie budynku – najpierw mieszkania rektora, potem także (lub jedynie) kantora i organisty – oraz struktura majątku i personelu zatrudnionego w parafii.

W porównaniu z wizytacją Wincentego de Seve z początku wieku wizytacja Lipskiego prezentuje dość enigmatyczne wzmianki na temat szkolnictwa. Różnica polega na ilości i jakości zapisywanych informacji. Pierwsza wizytacja podawała dość szczegółowe wiadomości na temat budynku, rektora szkoły i pozostałych osób związanych ze szkołą, zakresu ich obowiązków i oczekiwań wobec nich, a także niekiedy uczących się, tzw. chłopców i młodzieńców. Działo się tak w przypadku prawie wszystkich jednostek<sup>106</sup>. Szkołę darzono wówczas sporą uwagą. Natomiast w wizytacji Lipskiego widoczne jest zdecydowanie mniejsze zainteresowanie ludźmi – nic nie wiadomo o ich życiu prywatnym, kwalifikacjach, ocenie, a często nie podaje się nawet imienia, nazwiska czy przydomku. Rzadko można wskazać pochodzenie społeczne. O ich uposażeniu pisze się też nieczęsto i to zazwyczaj stosując bardzo skrótową i ogólną formułkę, bez podania szczegółów. Prawie w ogóle nie zapisywano także danych o zjawiskach wykraczających pozytywnie lub negatywnie poza normę.

Pomijając absolutne wyjątki, nie ma także danych na temat programu nauczania oraz jego celów, które były skorelowane z wymaganiami stawianymi nauczycielowi i tworzyły obraz zadań edukacji na poziomie parafii. Nie można również podać danych dotyczących obowiązków i zajęć szkoły, jakich spodziewano się po uczniach i ich nauczycielu<sup>107</sup>. Tak więc konstrukcja wypowiedzi na temat szkoły – to, co one zawierają, i to, czego w nich brakuje – wskazuje na zdecydowanie mniejszą jej rolę w końcu XVII wieku.

Mniejsza uwaga zwracana na osoby zatrudnione w szkole, częste łączenie funkcji i obowiązków różnych przedstawicieli personelu kościelnego, coraz większa rola kantora i organisty wskazują na fakt, iż znaczenie szkoły jako

<sup>104</sup> Tamże, k. 365v.

<sup>105</sup> Tamże, k. 28v; A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 86.

<sup>106</sup> AAG, ACons, E 40.

<sup>107</sup> Na temat działania szkoły oficjalnie wypowiadały się władze Kościoła w Polsce – R. Pelczar, *Ustawodawstwo synodów diecezjalnych i listy pasterskie biskupów wobec szkolnictwa kościelnego dla świeckich w Polsce od XIII do XVIII wieku*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1997, t. 67, s. 315–331.

jednostki nauczającej zmalało. Zastanawia również dość częsty brak informacji dotyczący różnych elementów tworzących szkołę. Z kolei ogólny stan budynków w archidiakonacie – ich całkowity brak, różny stopień zniszczenia, zaniedbania – również wskazuje na to, że jej istnienie nie było wówczas priorytetem. Symptomatyczne są natomiast spostrzeżenia, że szkoły, która była wcześniej, nie ma albo że był dom, ale się zawalił<sup>108</sup>. Te wszystkie puste place, gdzie powinna być szkoła, pozwalają domyślać się budynków, które nie zostały odbudowane, wybudowane lub zreperowane<sup>109</sup>. Wiele mówią także braki w obsadzie. W drugiej połowie XVII wieku, naznaczonej „potopem” szwedzkim, w archidiakonacie gnieźnieńskim nastąpiło zdecydowane obniżenie ogólnego poziomu i pojawiła się bieda, także parafii. Widoczny jest ich upadek i liczne zaniedbania, nawet w stolicy dekanatu, mieście arcybiskupim – Sompolnie<sup>110</sup>. Być może obrazy fatalnej sytuacji personelu kościelnego związanego ze szkołą kreowane przez literaturę sowizdrzalską faktycznie odpowiadały rzeczywistości tego miejsca i czasu<sup>111</sup>.

Oczywiście, niski poziom życia i problemy były tendencją ogólną, ale na tym tle zwracały uwagę szkoły nowo wybudowane i robiące bardzo dobre wrażenie. Dla opisów pozostawionych w wizytacji niełatwo ustalić ogólnie obowiązujące prawidłowości oprócz oczywistych, jak uwarunkowania gospodarcze, społeczne i polityczne tego regionu oraz Rzeczypospolitej tego okresu. Natomiast sytuacja szkół archidiakonatu gnieźnieńskiego kształtowała się różnie i bez schematów. Na przykład dobra i wygodna szkoła wybudowana przez plebana, z mieszkającym w niej bakałarzem, który uczył chłopców, znajdowała się we wsi Dąbroszyno, podczas gdy w niektórych sporych ośrodkach miejskich było zdecydowanie gorzej<sup>112</sup>. Odnosi się wrażenie, jakby istnienie i jakość szkoły była zależna przede wszystkim od konkretnych ludzi i lokalnych warunków, aczkolwiek miasta miały jednak zdecydowanie lepsze tradycje i nawyki w tym względzie, o czym było już wspomniane.

Szkołę końca XVII wieku w świetle wizytacji Stanisława Lipskiego cechowała niejednoznaczność. Tworzyło ją kilka elementów, które mogą być traktowane oddzielnie – jako część majątku kościelnego, jako personel kościelny, pełniący różną rolę, nie tylko stricte nauczyciela, jako pobierający naukę chłopcy. Brakowało jednolitej instytucji znanej z późniejszych wieków w Polsce jako szkoła i nie było też jednolitej grupy zawodowej nauczycieli. Szkoła elementarna była ściśle powiązana z parafią i stanowiła jej część, odwzorowując jednocześnie potrzeby

<sup>108</sup> AAG, ACons, E 6, np. k. 314v, 170.

<sup>109</sup> W świetle wizytacji Wincentego de Seve z początku wieku budynek szkoły istniał prawie we wszystkich jednostkach kościelnych (ewidentny brak dotyczył tylko 15 miejscowości na 186), przy czym 56% procent tych budynków prezentowało dobry lub bardzo dobry stan – A. Jabłońska, *Funkcje społeczne...*, s. 39.

<sup>110</sup> AAG, ACons, E 6, np. k. 171, 310v, 312v.

<sup>111</sup> *Delicje szkolne*, w: *Antologia literatury sowizdrzalskiej XVI i XVII wieku*, oprac. S. Grzeszczuk, Wrocław 1985; *Komedia rybałtowska nowa*, w: *Dramaty staropolskie. Antologia*, t. 3, oprac. J. Lewański, Warszawa 1961; *Szkolna mizeryja w dyjalog zebrana*, w: *Dramaty...*, t. 3.

<sup>112</sup> AAG, ACons, E 6, k. 283, np. 85v, 279v, 306.

społeczne oraz zmieniające się warunki kulturowe i społeczno-polityczno-gospodarcze<sup>113</sup>.

W archidiakonacie gnieźnieńskim w końcu XVII w. bardzo wyraźnie rysuje się zdecydowane pogorszenie kondycji szkolnictwa parafialnego. Terytorium omawianego archidiakonatu niestety nie było negatywnym wyjątkiem na tle innych części Rzeczypospolitej<sup>114</sup>. Stan szkoły nakreślony przez wizytację Stanisława Lipskiego stanowi bardzo dobry obraz procesów zachodzących w ciągu XVII w. na różnych polach i ich skutków widocznych pod koniec tego stulecia. Kryzys, który dotknął różne dziedziny życia, odcisnął swoje piętno również i na elementarnej edukacji.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła:

#### 1. Rękopiśmienne:

Archiwum Archidiecezjalne w Gnieźnie:

Archiwum Konsystorza Generalnego:

*Wizytacja archidiakonatu gnieźnieńskiego Wincentego de Seve 1608–1609*, sygn. E 40;

*Wizytacja archidiakonatu gnieźnieńskiego Stanisława Lipskiego 1696–1699*, sygn. E 6;

*Archiwum Kapituły Metropolitalnej*, sygn. B7.

Archiwum Diecezjalne w Kielcach:

Akta kolegiackie Kurzelów, II KK-2

Archiwum Diecezjalne we Włocławku: *Archiwum Arcybiskupów Gnieźnieńskich*, sygn. AAG Wiz. 5, Wiz. 8.

#### 2. Starodruki:

*Modus instituendae iuventutis. Ex decreto Synodi ab Academia Cracoviensi praescriptis: Quem in Scholis observandum praecepit Tyliciana Synodus, Anni Domini M.DC.XII*, w: *Constitutiones Synodi dioecesanae Cracoviensis*. [...] *A.D.M.DC.XII. Die 3 Mensis Maji celebrata Praesidentae* [...] *D. Petro Tylicki* [...], w: *Synodus dioecesana Ab* [...] *D. Petro Gembicki episcopo Cracoviensi: Anno M.DC. XLIII. Cui accessere Constitutiones In diversis Synodiis sub* [...] *Dominis Georgio Cardinali Radziwiłł, Bernardo Maciejiowski, Petro Tylicki, Martino Szyszkowski, Episcopis Cracoviensi* [...] *Ex Officina Andreae Petricovii, S.R.M. Typographi*.

<sup>113</sup> O całokształcie zagadnienia szkolnictwa parafialnego Rzeczypospolitej w układzie syntetycznym – S. Litak, *Parafie w Rzeczypospolitej...*, s. 251–328.

<sup>114</sup> Np. A. Zapart, *Sieć szkół parafialnych w archidiakonacie sandomierskim od XVI do XVIII w.*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1980, t. 27, z. 4, s. 65–67.

## 3. Drukowane:

*Delicje szkolne*, w: *Antologia literatury sowizdrzalskiej XVI i XVII wieku*, oprac. S. Grzeszczuk, Wrocław 1985.

*Dokumenty soborów powszechnych t. IV/1–IV/2 (1511–1870), Lateran V, Trydent, Watykan I*, oprac. A. Baron, H. Pietras, Kraków 2007.

*Komedyja rybałtowska nowa*, w: *Dramaty staropolskie. Antologia*, t. 3, oprac. J. Lewański, Warszawa 1961.

Korytkowski J., *Brevis descriptio historico-geographica ecclesiarum archidioecesis Gnesnensis et Posnaniensis ad ordinem decanatuuum digestarum nec non elenchus univarsi cleri, ecclesiis, sacellis publicis aliisque institutis hoc tempore deservientis. Addita sunt nonnulla alia scitu digna multum divinum et utilitatem cleri spectantia, praecedente serie archiepiscoporum Gnesnensium, episcoporum Posnaniensium et archiepiscoporum Gnesnensium et Posnaniensium*, Gnesnae 1888.

*Szkolna mizeryja w dyjalog zebrana*, w: *Dramaty staropolskie. Antologia*, t. 3, oprac. J. Lewański, Warszawa 1961.

## Artykuły z czasopism:

Jabłońska A., *Expositus periculo... Kłęski duże i małe wschodniej Wielkopolski w świetle siedemnastowiecznych źródeł z archidiaconatu gnieźnieńskiego*, „Roczniki Humanistyczne, 2 Historia” 2015, t. 63.

Jabłońska A., Kowalska-Pietrzak A., *Kilka spostrzeżeń na temat szkolnictwa archidiaconatu kurzelowskiego w okresie staropolskim*, „Między Wisłą a Pilicą. Studia i Materiały Historyczne” 2011, t. 12.

Librowski S., *Repertorium akt wizytacji kanonicznych dawnej archidiecezji gnieźnieńskiej, część 1 Akta przechowywane w Archiwum Diecezjalnym we Włocławku*, zeszyt 1 *Sygnatury 1–20: Akta z lat 1602–1755*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1974, t. 28.

Litak S., *Akta wizytacyjne parafii z XVI–XVIII wieku jako źródło historyczne*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1962, R. 5, nr 3.

Olczak S. K., *Wizytacja biskupa Rozrażewskiego jako źródło do badań nad szkolnictwem parafialnym*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1980, T. 40.

Pelczar R., *Ustawodawstwo synodów diecezjalnych i listy pasterskie biskupów wobec szkolnictwa kościelnego dla świeckich w Polsce od XIII do XVIII wieku*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1997, t. 67.

Zapart A., *Podstawy materialne szkół parafialnych w archidiaconacie sandomierskim w XVI–XVIII w.*, „Studia Sandomierskie” 1990–1996, t. 6.

Zapart A., *Sieć szkół parafialnych w archidiaconacie sandomierskim od XVI do XVIII w.*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1980, t. 27, z. 4.



Opracowania:

Baranowski B., *Zdobywanie surowców organicznych*, w: *Historia kultury materialnej Polski w zarysie, t. 3 Od XVI do połowy XVII wieku*, red. A. Keckowa, D. Molenda, Wrocław 1978.

Chachaj J., *Łacińskie szkolnictwo parafialne na Rusi Koronnej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2003.

Chachaj J., *Łacińskie szkoły parafialne na terenie metropolii lwowskiej w epoce nowożytnej*, Lublin 2005.

Ciołek G., *Budownictwo drewniane*, w: *Historia sztuki polskiej, t. 2, Sztuka nowożytna*, Kraków, red. T. Dobrowolski, 1965.

Feicht H., *Muzyka w okresie polskiego baroku*, w: *Z dziejów polskiej kultury muzycznej, t. 1 Kultura staropolska*, red. Z. M. Szweykowski, Kraków 1958.

Jabłońska A., *Funkcje społeczne parafii archidiakonatu gnieźnieńskiego w XVII wieku*, Kielce 2013.

James P., Thorpe N., *Dawne wynalazki*, Warszawa 1997.

Korytkowski J., *Pralaci i kanonicy katedry metropolitalnej gnieźnieńskiej od roku 1000 aż do dni naszych*, t. 2, Gniezno 1883.

Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1996.

Kot S., *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII wieku*, Lwów 1912.

Krukowski J., *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001.

Litak S., *Edukacja początkowa w polskich szkołach w XIII–XVIII wieku*, Lublin 2010.

Litak S., *Historia wychowania, t. 1 Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004.

Litak S., *Parafie w Rzeczypospolitej w XVI–XVIII wieku. Struktura, funkcje społeczno-religijne i edukacyjne*, Lublin 2004.

Mrowiec K., *Kultura muzyczna Kościoła*, w: *Historia Kościoła w Polsce, t. 1, Do roku 1764*, cz. 2, *Od roku 1506*, red. B. Kumor, Z. Obertyński, Poznań 1974.

Musioł L., *Dzieje szkół parafialnych w dawnym dekanacie pszczyńskim*, Katowice 1933.

Olczak S. K., *Kościół parafialny w archidiaconacie wrocławskim XVI–XVIII w.*, Lublin 2004.

Olczak S. K., *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, Lublin 1978.

Ostrowski W., *Wiejskie szkolnictwo parafialne na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, do druku przyg. K. Matwijowski, Wrocław 1971.

Pelczar R., *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)*, Rzeszów 1998.

Różański M., *Szkoły parafialne w XVI–XVIII wieku w archidiecezji łódzkiej*, Łódź 2003.

Schaeffer B., *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983.

Zapart A., *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji krakowskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983.

***The image of parochial education in the end of the 17th century at Gniezno archdeaconry in the light of the visitation of Stanisław Lipski***

**Summary**

The purpose of this article is to portray the image of parish education in the Gniezno archdeaconry at the end of 17th century. A visit of inspection conducted in 1696–1699 by archdeacon Stanisław Lipski constitutes the source. Lipski discusses the school in the context of its structure and the associated church staff: the rector, the cantor, the organist, pupils and the program.

The parish school didn't constitute a distinct institution, but instead belonged to the parish and was considered from the perspective of the elements that formed its structure; specifically, the property and the employees. Tasks and the role of the school also corresponded to the key goals of the parish: help in the worship and the Catholic education.

The kind and the quantity of the information concerning the school is achieved by comparing it to the inspection visit of Wincentego de Seve from 1608–1609. The result suggests the state of the parish education had worsened and had become a lesser priority.

**Keywords:** parish education, church inspection visit, Gniezno archdeaconry, the 17th century.

ANNA KRÓLIKOWSKA  
Akademia Ignatianum  
w Krakowie

DOI: 10.17460/2016.3\_4.02

## **JEZUICKIE SEMINARIA NAUCZYCIELSKIE – PIERWSZE INSTYTUCJONALNE FORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE**

Zagadnienie kształcenia nauczycieli zawsze było istotne w kontekście zadań edukacyjnych społeczeństwa danego czasu. Przygotowanie nauczycieli do zawodu jest ściśle powiązane z obowiązującym systemem edukacyjnym i z zadaniami, jakie stawia przed sobą państwo w odniesieniu do kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Początki państwowego kształcenia nauczycieli wiązane są z Komisją Edukacji Narodowej. Trzeba jednak podkreślić, że instytucjonalne kształcenie nauczycieli istniało już dwa wieki wcześniej w kontekście działalności edukacyjnej zakonu jezuitów.

### **1. JEZUICKIE SEMINARIA NAUCZYCIELSKIE – GENEZA**

Rekonstruując genezę jezuickich seminariów nauczycielskich, trzeba na samym początku stwierdzić, że nie były one jedyną formą kształcenia nauczycieli w Rzeczypospolitej, jednak jezuita jako pierwsi (1572) zorganizowali seminaria dla kształcenia nauczycieli. Poza jezuickimi seminariami kandydaci do zawodu nauczycielskiego kształcili się w koloniach akademickich pozostających w zarządzie Akademii Krakowskiej. Jak pisze Józef Miąso: *rozwój szkolnictwa zakonnego oraz innowierczego zawęził pole oddziaływania uniwersytetu przede wszystkim do szkół zwanych koloniami akademickimi. Szkoły te, zakładane od 1588 roku, przetrwały aż do powołania do życia Komisji Edukacji Narodowej*<sup>1</sup>. Malejąca rola uniwersytetu w kształceniu nauczycieli w XVI w., a jednocześnie dający się zauważyć rozwój szkolnictwa jezuickiego sprawiły, że wzrosło zapotrzebowanie

---

<sup>1</sup> J. Miąso, *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1985, nr 28, s. 51.

na nauczycieli szkół jezuickich, co w konsekwencji prowadziło do powstawania kolejnych jezuickich seminariów nauczycielskich. Odegrały one ogromną rolę w rozwoju szkół jezuickich w Polsce. Tworzono je z myślą o kształceniu jezuitów przez jezuitów, chociaż w praktyce dostęp do nich mieli również świeccy uczniowie, i to nie tylko katolicy, ale również przedstawiciele innych wyznań.

Dla szkolnictwa jezuickiego i jego organizatorów problem nauczycieli od samego początku był najważniejszy. Twierdzenie Jana Bonifacio, autora pedagogicznego dzieła *Christiani pueri institutio (Wychowanie chrześcijańskiego chłopca)*<sup>2</sup>, że w pracy szkolnej wszystko zależy od nauczyciela, było wśród jezuitów powszechne. Dlatego właśnie powstały *Seminaria Nostrorum* – seminaria nauczycielskie (dla naszych), przygotowujące młodych jezuitów do przyszłej pracy<sup>3</sup>.

Najistotniejszym dokumentem, który reguluje kwestie szkolnictwa jezuickiego, w tym również kształcenia nauczycieli, jest Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*<sup>4</sup>. W momencie, kiedy jezuiti zaczęli otwierać pierwsze kolegia ze szkołami publicznymi, zdano sobie sprawę z potrzeby przyjęcia jakiejś uniwersalnej instrukcji, która obowiązywałaby we wszystkich szkołach prowadzonych przez zakon jezuitów. Na początku punktem odniesienia i wzorem postępowania (*mater omnium scholarum*) miało być Kolegium Rzymskie (*Collegium Romanum*) założone w 1550 roku. To tam właśnie w 1558 roku powstał projekt regulaminu (*Ratio Studiorum Collegii Romani*). Jak pisze Marek Ingot: *dokument ten zawiera wszystkie części przyszłej, definitywnej Ratio: mówi o strukturze kolegiów; o podziale klas; o rozkładzie godzin i przedmiotach nauczania, o autorach, których należało studiować; o egzaminach i ćwiczeniach szkolnych*<sup>5</sup>.

W procesie powstawania i rozwoju *Ratio studiorum* wiele dyskusji, zapisów poświęcono nauczycielom. Troska o odpowiednie przygotowanie, o poziom ich wykształcenia znalazła pełny wyraz w *Ratio studiorum* z r. 1599 w siedmiu regułach prowincjała (22, 24, 25, 26, 28, 29, 30). Pierwsza z nich, reguła 22 mówi: *Trzeba przygotować znakomitych nauczycieli przedmiotów humanistycznych*<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Pełny tytuł: *Christiani pueri institutio adolescentiaeque perfugium*. Książka została opublikowana w Salamance w 1576 roku. Jest to pierwsza europejska książka opublikowana w Chinach (w 1588 roku). Por. J. Vergara Ciordia, *La edición de burgos de 1588 del Christiani pueri institutio adolescentiaeque perfugium, obra clave del humanismo jesuítico hispano*, „Historia de la Education” 2012, nr 31, s. 81–103.

<sup>3</sup> L. Piechnik, *Początki seminariów nauczycielskich w Polsce w wieku XVI, w: Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów*, oprac. J. Paszenda, Kraków, Wydawnictwo WAM, 1994, s. 63.

<sup>4</sup> Dalej będzie używane jako: *Ratio studiorum*.

<sup>5</sup> M. Ingot, *Założenia Ratio studiorum (1599) i charakterystycznych cech jezuickiego wychowania (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mólka, Kraków, WSFP Ignatianum, Wyd. WAM, 2007, s. 88.

<sup>6</sup> *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. V, Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1986, s. 163, 164; *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu, czyli Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, wstęp i opracowanie K. Bartnicka i T. Bienkowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Ateneum, 2000, s. 39, 40.

W tej sprawie również rektor był zobowiązany swoją dziewiątą regułą do troski o staranne przygotowanie nauczycieli: *Aby nauczyciele klas niższych nie zaczęli swych obowiązków bez najmniejszego doświadczenia, niech rektor wybierze z kolegium, w którym zazwyczaj kształcą się nauczyciele przedmiotów humanistycznych i gramatyki, kogoś bardzo doświadczonego w uczeniu. U niego będą się zbierali pod koniec studiów trzy razy w tygodniu na godzinę wyznaczeni do nowego obowiązku, jako wkrótce przyszli nauczyciele, i tam, przez wzajemne czytanie, dyktowanie, pisanie, poprawianie sobie błędów wprawiać się będą w obowiązki dobrego nauczyciela*<sup>7</sup>.

Do obowiązków prowincjała należała troska o dobór odpowiednich nauczycieli i innych pracowników uczelni – szczególnie prefektów studiów wyższych i niższych. Wymowna jest reguła zobowiązująca do szczególnego starania o wybitnych magistrów dla nauk humanistycznych<sup>8</sup>. Można ją zrozumieć tylko w kontekście ówczesnej sytuacji nauczycieli. Ranga nauczyciela humaniorów (szczególnie trzech klas gramatykalnych) była niska. Bardziej uzdolnieni pieli się w górę – na katedry filozofii i teologii. Właśnie w okresie przygotowywania *Ratio studiorum* ukazywały się krótkie traktaty o ważności, godności i potrzebie nauk humanistycznych. Autorami byli wybitni jezuici, zatroskani o poziom nauczania na niższym wydziale.

Kwestia okresu przygotowania kleryków do nauczania była w zakonie dyskusyjna. Jeden z najwybitniejszych humanistów Hannibal de Coudret poddał oryginalną myśl, by na nauczycieli humaniorów<sup>9</sup> wyznaczano młodych jezuitów, którzy jeszcze nie studiowali filozofii, czyli zaraz po nowicjacie. Argumentował to faktem, że absolwent filozofii przenosi do gramatyki subtelności i zawłości filozoficzne, a do klas wyższych również język barbarzyński. Teza ta znalazła wielu zwolenników, wśród których byli również profesorowie Collegium Romanum, nawet Robert Bellarmin. Przeważały jednak argumenty przeciwników, którzy przekonywali, że kontakty z rodzicami uczniów gramatyki wymagały starszych nauczycieli z pewnym już doświadczeniem. Według polskich jezuitów wykształcenie filozoficzne było niezbędne dla nauczycieli humaniorów ze względu na czytanie dzieł filozoficznych Cyserona i komentowanie poetów. Ostatecznie po ich myśli sprawa została rozstrzygnięta w *Ratio studiorum* z 1599 r.

Troska o systematyczne i oficjalne, instytucjonalne przygotowanie nauczycieli, także pod względem dydaktycznym i organizacyjnym, była nowym elementem w historii szkolnictwa europejskiego, na co zwrócił uwagę Stanisław Kot: *Zakon jezuicki, sposobiąc się do systematycznej pracy szkolnej, zwrócił uwagę na okoliczność dotąd w wychowaniu europejskim lekceważoną, na przygotowanie*

---

<sup>7</sup> *Ratio atque...*, s. 45.

<sup>8</sup> Tamże, s. 36.

<sup>9</sup> Humaniora – cykl kształcenia w kolegiach, które nazywano „mniejszymi”, obejmujący pięć klas (tzw. klasy niższe): trzy klasy gramatyki, jedną poetyki i jedną retoryki.

nauczycieli. Każdy członek zakonu musiał być jakiś czas nauczycielem. Po nowicjacie, musiał przejść dwuletnie studia retoryczne i trzyletnie filozoficzne, poczem przeznaczano go na kilka lat do prowadzenia klas niższych w kolegium. Po ukończeniu studiów teologicznych część wracała ponownie do pracy szkolnej, zwykle jednak już do klas wyższych. Powierzenie nauki młodym klerikom było cprawda niebezpiecznym, ale zakon usiłował zapobiec złemu przez wprowadzenie – pierwszy raz w historii szkolnictwa – rodzaju seminariów pedagogicznych<sup>10</sup>.

Jezuici, stwarzając typ zakonnika-nauczyciela<sup>11</sup>, sprawili, że wzrosła ranga tego zawodu, dotąd niezbyt wysoko cenionego. Będąc zakonnikami, wolni od trosk życia codziennego, jak walka o chleb, rodzina, mieli potrzebny spokój do oddania się wyłącznie szkole. Jako duchowni cieszyli się szacunkiem rodziców i młodzieży. Również relacje z władzami szkolnymi były dla nauczycieli korzystne. Nie byli oni najemnikami zatrudnionymi przez rektora do wykonania określonej pracy, ale współbraćmi, a zatem i rektor, i prefekt dbali o powagę nauczyciela, również początkującego. Nie karcono nauczycieli w obecności uczniów, co było częstą praktyką w szkołach świeckich i w konsekwencji osłabiało ich autorytet<sup>12</sup>.

Szkoły średnie od pierwszej klasy gramatyki<sup>13</sup>, czyli infimy, do najwyższej klasy gimnazjalnej, czyli retoryki, oraz studia wyższe (filozofia, teologia) posiadały nauczycieli wyłącznie spośród jezuitów. Również klasy wstępne dla przyszłych uczniów szkół jezuickich, zwane *proforma*, otwierane w niektórych większych szkołach, głównie w XVIII wieku, niewymieniane przez katalogi zakonne, ale znane z katalogów szkolnych, prowadzone były przez kleryków jezuickich<sup>14</sup>. Pewną formę samokształcenia stanowiły jedynie występy uczniów szkół średnich lub studentów szkół wyższych w ramach tzw. akademii szkolnej, gdzie zdolniejsi młodzieńcy urządzali pod nadzorem profesorów popisy i dyskusje lub też formułowali trudności i pytania, na które starali się sami odpowiadać<sup>15</sup>.

Okres „magisterki”<sup>16</sup> był okresem doświadczalnym. Młody jezuita sprawdzał swoje możliwości pedagogiczne i dydaktyczne. Przełożeni mogli wyrobić sobie

<sup>10</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1996, s. 232.

<sup>11</sup> W roku 1599, kiedy została wydana ostateczna wersja *Ratio studiorum*, zakon jezuitów liczył 8272 członków. Większość z nich jeśli nie na stałe, to przynajmniej przez kilka lat pełniła obowiązki nauczycieli i wychowawców.

<sup>12</sup> Por. S. Kot, *Historia wychowania...*, s. 233.

<sup>13</sup> Jezuicka szkoła średnia była szkołą gramatyczno-retoryczną pięcioklasową: klasa pierwsza – gramatyka niższa (infima), klasa druga – gramatyka średnia (gramatyka), klasa trzecia – gramatyka wyższa (syntaksa), klasa czwarta – poetyka, klasa piąta – retoryka. Retoryka trwała dwa lata, podobnie infima dla nieznających łaciny. Większe kolegia posiadały ponadto dwu- lub trzyletni kurs filozofii. Większość wychowanków odbywała siedmioletni cykl kształcenia.

<sup>14</sup> Świadczy o tym katalog szkolny lwowski z lat 1745–1765 zachowany w Archiwum Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (ATJK), rkps 312. Zob. też S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków, Wydawnictwo Księży Jezuitów, 1933, s. 106.

<sup>15</sup> Na ważną rolę akademii w systemie szkolnym jezuitów zwraca uwagę *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (s. 114–121), która podaje reguły zarówno dla akademii, jak i jej prefektów.

<sup>16</sup> Okres, w którym kleryk jezuicki po ukończeniu studiów filozoficznych rozpoczynał pracę nauczyciela w klasach niższych. Po kilku latach pracy, które były jednocześnie okresem próby w zakonie, kleryk podejmował studia teologiczne.

pogląd o uzdolnieniach i zaangażowaniu kleryka. Bezpośrednio magister podlegał rektorowi kolegium i prefektowi (czyli dyrektorowi szkoły), którzy przesyłali prowincjałowi stosowne sprawozdania o przydatności kleryka. Magisterka trwała zwykle trzy lata, niekiedy jednak przedłużano ją do czterech. Rektor, przynajmniej raz na dwa miesiące, miał obowiązek w obecności prefekta odbywać konferencje z wszystkimi nauczycielami, aby analizować przepisy ich dotyczące, a także by umożliwić nauczycielom wypowiedzenie się na temat swojej pracy, na temat trudności, na jakie napotykają, a także upominać, jeśli przepisy były nie dość sumiennie wypełniane.

Klerycy zatrudnieni w nauczaniu otrzymywali zwykle dodatkowe zajęcia. Katechizowali dzieci w kościele, na ulicy lub w majątku zakonnym, opiekowali się kaplicą domową, pomagali bibliotekarzom, pełnili różne funkcje w kongregacji uczniowskiej.

Jezuici przywiązywali wielką wagę do metod nauczania i to od początków działalności szkolnej, od pierwszego kolegium w Messynie (1548). Hieronim Nadal, Jan Alfons de Polanco, Jakub Ledesma i inni jezuici podkreślali i powtarzali w swoich wypowiedziach konieczność wprowadzenia do szkół metody paryskiej (*modus parisiensis*) – podział młodzieży na klasy, ciągłość studiów: humaniora, filozofia i teologia, postawa aktywna uczniów itd. W ramach tych ogólnych zasad jezuici opracowali szczegółowe przepisy metodyczne. I to jest ważne i oryginalne ich dzieło. Motywacją wspomnianych autorów oraz wszystkich innych, którzy pracowali nad *Ratio studiorum*, było stworzenie dla młodych i niedoświadczonych nauczycieli dokładnych, jasnych, precyzyjnych wskazówek oraz ujednoczenie metody nauczania w szkołach Towarzystwa Jezusowego.

## 2. POWOŁANIE SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH

Seminaria nauczycielskie zostały powołane do życia już podczas drugiej Kongregacji Generalnej zakonu w 1565 roku. Ich zadaniem miało być przygotowanie kadry profesorów dla szkół średnich i wyższych<sup>17</sup>. Do zakonu przyjmowano absolwentów szkół średnich. Podczas dwuletniego nowicjatu kandydaci kształtowali swój charakter, nabywając cechy konieczne duszpasterzom, wychowawcom i nauczycielom. Następnym krokiem w formacji jezuitów, głównie nauczycieli, miało być uzupełnienie i pogłębienie studiów humanistycznych oraz nabycie umiejętności dydaktycznych. Po nowicjacie klerycy wracali na studia humanistyczne. Poświęcali im zwykle jeszcze dwa lata, powtarzając poetykę i retorykę. To dwuletnie studium nosiło nazwę *Seminarium dla naszych* (*Seminarium nostrorum*) lub *Akademii prywatnej* (*Privata academia*), a najczęściej zwane było „retoryką”. Oprócz zwyczajnych lekcji szkolnych przewidziane były różne ćwiczenia domowe: deklamacje, mowy, dyskusje itd.

---

<sup>17</sup> *Institutum Societatis Iesu*, t. 2, Florentiae 1893, s. 196, 531.

Przygotowując magistrów, czyli nauczycieli szkół, do ich pracy, jezuici zwrócili uwagę – obok wyrobienia duchowego i gruntownego opanowania przedmiotu – na umiejętności dydaktyczne. Ich bezsporną zasługą było właśnie przygotowanie magistrów pod względem dydaktycznym. Potrzebę kształcenia dydaktycznego uzasadniali bardzo przekonująco autorzy projektu *Ratio studiorum* z roku 1586: *Młody nauczyciel może wprowadzić przez doświadczenie dojść do właściwej metody w nauczaniu, ale zwykle dzieje się to kosztem uczniów, na których eksperymentuje oraz kosztem jego autorytetu, gdy w początkach swej pracy błędzi szukając właściwej drogi. Gorzej jest, gdy magister obierze fałszywą metodę. Trudno bowiem usunąć zakorzenione błędy i nie na wiele zda się uwaga prefekta studiów. Stąd rodzą się kwasy i nieporozumienia między prefektem a magistrami. Bywa i tak, że małe błędy, które dałyby się łatwo poprawić na ćwiczeniach seminaryjnych, czynią po jakimś czasie magistrów nieużytecznymi*<sup>18</sup>.

Projekt *Ratio studiorum* z 1586 roku wymagał, by kandydaci na magistrów przygotowywali się do przyszłej pracy przynajmniej przez dwa miesiące przed ukończeniem studiów humanistycznych. Doświadczony profesor miał z kandydatami przerabiać metody prowadzenia lekcji, poprawiania wypracowań pisemnych oraz panowania nad klasą<sup>19</sup>. Dopiero po tej dwumiesięcznej praktyce nauczycielskiej magister mógł udać się do wyznaczonej mu szkoły i tam podjąć samodzielne lekcje szkolne. Później przyjęto zasadę przynajmniej rocznego, a niekiedy dwuletniego seminarium nauczycielskiego dla wszystkich kleryków, którzy nie posiadali ukończonych studiów wyższych lub też nie wykazali się podczas dwuletniego nowicjatu wybitnymi zdolnościami pedagogicznymi.

Gruntowne i wszechstronne przygotowanie przyszłych nauczycieli wymagało dobrego zaplecza naukowego. Zapewniały go seminariom bardzo dobre biblioteki<sup>20</sup>. O wysokim poziomie księgozbiorów świadczą zachowane do dziś egzemplarze w różnych zbiorach polskich, np. w Bibliotece Ossolińskich czy Bibliotece Teologicznej Bobolanum. Były to m.in. *Comoediae* Terentiusa, wydane przez Filipa Melanchtona i Erazma z Rotterdamu (Wrocław, 1574)<sup>21</sup>, *Grammatica* Mikołaja Perrotusa (Kraków, 1535)<sup>22</sup>, *Rudimentorum cosmographicorum libri tres* Jana Honterusa (Praha, 1595)<sup>23</sup>, *Vitarum parallelarum seu comparatarum interpretatae* Plutarcha (Basel, 1579)<sup>24</sup> itd.

<sup>18</sup> L. Piechnik, *Początki seminariów...*, s. 64.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Zob. na temat bibliotek jezuickich: L. Grzebień, *Organizacja bibliotek jezuickich w Polsce od XVII do XVIII wieku*, Kraków, Akademia Ignatianum w Krakowie – Wydawnictwo WAM, 2013.

<sup>21</sup> M. Bohonos, *Katalog starych druków Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Polonica wieku XVI*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1965, s. 691.

<sup>22</sup> Tamże, s. 512.

<sup>23</sup> Tamże, s. 303.

<sup>24</sup> Biblioteka Teologiczna Bobolanum w Warszawie, sygn. 22202. Księgozbiór ten zawiera wiele innych starych druków pochodzących ze zbiorów seminariów nauczycielskich (por. sygn. 23677, 23990, 24857 i in.).



Księgozbiory z zakresu retoryki liczyły, jak można sądzić na podstawie źródeł archiwalnych, po kilkadziesiąt, a nawet kilkaset voluminów. Nic więc dziwnego, że jeszcze dziś zasilają co zasobniejsze zbiory starych druków. Biblioteki seminarium były autonomiczne do tego stopnia, że z chwilą przeniesienia się seminarium z jednego domu do innego (a zdarzało się to dość często) przenoszono również jego księgozbiór. Książki znaczone zwykle napisem proveniencyjnym: „Bibliothecae rhetorum”, „Ad usum Academiae Rhetorum Soc. Jesu...”, „Pro rhetoribus Academicis...” itd. Na wielu egzemplarzach pochodzących z tego księgozbioru pisano po prostu: „Biblioteka retorów, gdziekolwiek będą przebywać” (*Bibliothecae rhetorum, ubicumque fuerint*) lub też podawano tylko prowincję, do której seminarium nauczycielskie należało<sup>25</sup>, nie określano zaś bliżej miejsca jego pobytu<sup>26</sup>.

Pieczę nad biblioteką retorów sprawował profesor tego przedmiotu i zarazem opiekun kleryków – „professor Academiae”, „professor rhetoricae nostrorum”. Ten jednak nie pracował w księgozbiórce, ale powierzał go jednemu z bardziej do tego przydatnych kleryków, odbywających studia pedagogiczne<sup>27</sup>.

### 3. PIERWSZE SEMINARIA NAUCZYCIELSKIE W POLSCE

W XVI w. istniały w polskiej prowincji trzy seminaria nauczycielskie: w Pułtusku, Poznaniu i Jarosławiu. Już w 1572 roku, czyli osiem lat od otwarcia pierwszej w Polsce średniej szkoły w Braniewie<sup>28</sup>, założono w Pułtusku pierwsze seminarium nauczycielskie, którym kierował Benedykt Herbest, wyznaczony na to stanowisko przez prowincjała Franciszka Sunyera z uwagi na brak wybitnych nauczycieli pośród kadry pułtuskiej szkoły. Uczniowie Herbesta rekrutowali się głównie spośród nowicjuszy braniewskich. Po wyjeździe Herbesta z Pułtuska i zastąpieniu go przez Justa Raba seminarium pułtuskie zaczęło tracić na znaczeniu. Istniało ono formalnie (źródła podają liczbę seminarzystów w poszczególnych latach) do 1593 r.

Drugie seminarium powstało w Poznaniu w 1575 roku. Okres jego rozwoju przypadł na początek lat 80. XVI w. Istniało ono przez dziesięć lat – do 1585 roku, kiedy to w Poznaniu otwarto kurs filozofii. Seminarium poznańskie nie miało „osobnych” profesorów, a przyszłych nauczycieli kształcili magistry uczący eksternów.

<sup>25</sup> L. Grzebień, *Organizacja bibliotek...*, s. 47.

<sup>26</sup> Na tle książek dochodziło nawet do zatargów. W 1622 r. rozstrzygał taki spór między kolegium w Dorpacie a jezuitami połockimi, z polecenia samego generała zakonu, prowincjał litewski (ATJK, rkps 496, s. 310–311). W roku zaś 1699, przenosząc retorykę z Orszy do Dyneburga, zostawiono za zgodą przełożonych, a ku radości orszańskiego kolegium, wiele książek z własnego księgozbioru, Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI), Lit. 44, s. 148).

<sup>27</sup> L. Grzebień, *Organizacja bibliotek...*, s. 48.

<sup>28</sup> Szkoła została otwarta 8 stycznia 1565 roku i była dla Rzeczpospolitej wzorcową szkołą humanistyczną.

Trzecie jezuickie seminarium nauczycielskie powstało w Jarosławiu<sup>29</sup>. O jego założeniu myślał prowincjał Franciszek Sunyert już w 1575 roku, po otwarciu szkoły. Zwracając się do generała zakonu, ojca E. Merkuriana, z prośbą o pozwolenie na otwarcie klasy poetyki i retoryki, argumentował, że kolegium w ten sposób odciąży inne domy jezuickie, a ponadto koszty utrzymania nie będą zbyt wysokie, wzięwszy pod uwagę fakt, że żywność na Rusi Czerwonej jest znacznie tańsza<sup>30</sup>. Ostatecznie jednak seminarium zaczęło swoją działalność dopiero w 1591 roku. Byt swój zawdzięczało Ludwikowi Maselli, który przybył do Polski z wyraźnym poleceniem generała zorganizowania szkolnictwa i podniesienia poziomu nauczania<sup>31</sup>. Pierwszymi profesorami byli wybitni humaniści: Jan Laus, Jan Aland i Wawrzyniec Bojer. W wykładach seminaryjnych profesorowie trzymali się początkowo programu kolegium w Pradze. Podręcznik praski używany przez Lausa został przekazany Alandowi. Seminarium nauczycielskie dla prowincji polskiej w Jarosławiu posiadało bardzo dobrze wyposażoną bibliotekę. Składała się ona głównie z dzieł klasycznych, przedstawicieli retoryki krajowej i zagranicznej, w sumie liczyła około 500 pozycji. Bibliotekę tę wzbogacił w 1678 roku Adam Roloff, gdańszczanin, który wstępując w 1675 do zakonu, przywiózł ze sobą znaczny księgozbiór<sup>32</sup>.

W XVI wieku powstały zatem i działały trzy seminaria nauczycielskie. Następne powstawały już w XVII i XVIII wieku. Po opublikowaniu (za rządów generała zakonu Claudio Acquavivy) nowej *Ratio studiorum* (1599) w 1602 roku otwarto jedno seminarium nauczycielskie dla prowincji polskiej w Lublinie. Na jego czele stanął znakomity humanista Grzegorz Knapiusz, lecz z powodu złego stanu zdrowia pożegnał się na zawsze ze szkołą w 1612. W 1613 r. sprowadzono z Belgii Mikołaja Sufiusa i Jakuba Rugieriusa, ale metoda nauczania Belgów nie spodobała się jezuitom polskim, urażonym w swej dumie narodowej, jakoby nie mieli swoich „poetów i mówców”. Belgowie opuścili Polskę w 1616 r. Nie spodziewanie pomoc przysłała z Austrii, Czech i Węgier, gdy część tamtejszych jezuitów (57) po defenestracji w Pradze (1618) schroniła się w Polsce. Po ich odejściu studia nauczycielskie znowu podupadły. Odżyły nieco, gdy w 1644 r. kierownictwo seminarium nauczycielskiego objął Andrzej Kanon, ale była to już poetyka i retoryka w stylu epoki, z charakterystyczną manierą mitologizowania i panegirykami w miejsce rzetelnej treści.

---

<sup>29</sup> Na temat Seminarium nauczycielskiego w Jarosławiu zob. L. Grzebiń, *Seminarium Nauczycielskie dla jezuickich szkół średnich w Jarosławiu od XVI do XVIII wieku*, w: *Super omnia Veritas. Księga dedykowana ks. prof. Tadeuszowi Śliwie w 90. rocznicę urodzin i 50-lecie pracy naukowej*, red. J. Wolczański, Lwów–Kraków 2015.

<sup>30</sup> F. Sunyer do generała, o. E. Merkuriana, Jarosław 31 XII 1575. ARSI Germ. 137 f. 324–325v.

<sup>31</sup> *Instructio particularis pro P. Ludovico Maselli, Visitatore Poloniae, Anno 1590*. ARSI Fondo Gesuitico, 3 Varia.

<sup>32</sup> K. Leń, *Jezuickie kolegium św. Jana w Jarosławiu 1573–1773*, Kraków, Wydawnictwo WAM, 2000, s. 142.

Pomyślniej rozwijały się studia humanistyczne w prowincji litewskiej, gdzie dwaj Mazowszanie, Walenty z Kolna (zm. 1634), doskonały pedagog i znawca greki, oraz Maciej Sarbiewski (zm. 1640), wychowali duży zastęp wybitnych humanistów. Stąd też na Litwie, szczególnie w Akademii Wileńskiej, nastąpił w latach 1617–50 niejako drugi okres renesansu. Również po wojnach szwedzkich sytuacja na Litwie przedstawiała się lepiej niż w Królestwie.

Seminarium nauczycielskie nie posiadało stałego miejsca – w zależności od warunków umieszczano je w różnych kolegiach. Najdłużej w prowincji polskiej istniało ono w Pułtusku (1572–93), Jarosławiu (1591–1601, 1661–62, 1664–65, 1672–73, 1691–1733 i 1754–58), Lublinie (1602–15 i 1675–91), Sandomierzu (1615–44, 1647–55, 1663–64, 1665–68 i 1674–75), Krakowie (1644–47 i 1757–73), Kaliszu (1660–61), Krasnymstawie (1739–41 i 1759–73) oraz w Ostrogu (1759–73).

W prowincji litewskiej mieściło się w Nieświeżu (1603–9, 1632–37, 1652–53, 1674–75, 1676–77, 1702–3 i 1710–14), Połocku (1609–32, 1638–39, 1672–74, 1703–5, 1706–7 i 1762–65), Wilnie (Akademia) (1641–47), (Nowicjat) (1647–49 i 1759–73), Orszy (1649–50 i 1695–99), Nowogródka (1653–55), Reszlu (1663–67), Płocku (1668–70), Krożach (1670–72, 1693–95, 1709–10 i 1714–16), Pińsku (1675–76, 1677–93 i 1705–6), Dyneburgu (1699–1701), Grodnie (1701–2 i 1707–8) oraz Słucku (1716–61 i 1765–73).

Po kasacie zakonu w Rzeczypospolitej (1773) istniały nieliczne seminaria nauczycielskie na Białorusi, gdzie dekret kasacyjny nie sięgał. W Orszy zorganizowano w 1782 r. studia retoryki dla kleryków jezuickich. Kierowali nimi: Ignacy Brzozowski (1782–94), Rajmund Brzozowski (1794–98), Józef Mikułowski (1798–1800), Antoni Korsak (1800–5), Leopold Chłudziński (1805–6), Stanisław Czerski (1806–1811), Józef Morełowski (1811–14), Jan Roothaan (1816–18) i Jan Chodykiewicz (1818–20). Obok tego w 1813 r. otwarto studia retoryki w Puszy, przeniesione w 1817 r. do Użwałdy. Prowadził je Jan Roothaan (1813–16) i Augustyn Czarnocki (1816–19).

W XIX i XX w. seminaria nauczycielskie przestały odgrywać w programie studiów zakonnych dotychczasową rolę. W gimnazjach i konwiktach nauczali zwykle księża, natomiast klerycy pełnili najwyżej funkcje wychowawców i nauczycieli klas niższych.

#### 4. SEMINARIA MATEMATYCZNE

W okresie dyskusji na projektem *Ratio studiorum* planowano otwarcie ogólnozakonnego studium matematycznego dla przyszłych nauczycieli tego przedmiotu w Collegium Romanum. Jednak poza kilkoma przypadkami, kiedy przyszli nauczyciele odbywali kurs w tymże kolegium pod kierunkiem K. Claviusa, projekt nie został wcielony w życie. W tym samym czasie Jakub Bosgrave traktował swoje wykłady matematyki w Akademii Wileńskiej jako dobre przygotowanie matematyczne przyszłych nauczycieli jezuitów dla prowincji polskiej. Również

w XVII wieku pomysł stworzenia takich kursów matematyki pojawiał się kilkakrotnie wśród jezuitów polskich i litewskich.

Pierwszym krokiem, mającym przygotować zmiany w nauczaniu filozofii, a równocześnie rozszerzyć nauczanie matematyki, było założenie w prowincji polskiej w 1730 r. specjalnego studium matematyki dla przyszłych nauczycieli tego przedmiotu w Krasnymstawie<sup>33</sup>. Seminarium to prowadzili doświadczeni profesorowie – najpierw Michał Wielowieyski (1728–1730), następnie Wojciech Bystrzonowski (1730–1732) i w końcu Jakub Kitnowski (1732–1736). Na studia typowano absolwentów filozofii, którzy odznaczyli się zdolnościami matematycznymi. Obok nich studiowali niektórzy studenci świeccy.

Studia w Krasnymstawie przygotowały pierwszą większą grupę kwalifikowanych nauczycieli matematyki, którym było dane przeprowadzanie reformy nauczania tego przedmiotu w połowie XVIII wieku. Należy wśród nich wyróżnić szczególnie Faustyna Grodzickiego, popularyzatora nauk ścisłych u progu oświecenia. Wiedzę matematyczną wykorzystywał Piotr Borowski, misjonarz w Turcji i na Krymie, który pracował nad machiną wiecznego ruchu (*perpetuum mobile*)<sup>34</sup>.

By uzyskać nową kadrę nauczycieli matematyki, po siedmiu latach przerwy znów zorganizowano w prowincji polskiej specjalny kurs matematyczny dla absolwentów filozofii we Lwowie (1743/4). Kierowało nim kolejno czterech wybitnych matematyków: Faustyn Grodzicki (1743–1749), Michał Radzimiński (1749–1753), Tomasz Siekierzyński (1753–1769) i Ludwik Hoszowski (1771–1773). W okresie 30 lat wykładało zaledwie czterech profesorów. Po raz pierwszy więc w historii szkolnictwa jezuickiego w Polsce obserwujemy praktykę stosowania znacznej stabilności kadry profesorskiej.

Studium posiadało dobre warunki do nauki, przede wszystkim dobrze wyposażone pracownie fizyczną i matematyczną, przeniesione tu z Krasnegostawu, a następnie wyposażone w nowe instrumenty i przyrządy. Obserwatorium astronomiczne, wznoszone głównie z fundacji wychowanka kursu Sebastiana Sierakowskiego, w chwili kasaty zakonu w 1773 r. było jeszcze w budowie<sup>35</sup>.

Studium przygotowało do zawodu nauczyciela z zakresu matematyki 56 kleryków jezuickich, a zapewne i wielu świeckich studentów. Pierwsi z nich mogli jeszcze owocnie pracować w szkołach jezuickich, ostatni absolwenci – już w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Do wybitnych absolwentów należeli m.in.: Józef Karśnicki, Tomasz Siekierzyński, Ludwik Hoszowski, Franciszek Czaykowski i Sebastian Sierakowski.

<sup>33</sup> S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie...*, s. 310.

<sup>34</sup> Biblioteka Narodowa, rkps 3254 I, k. 41 (list do J. A. Załuskiego).

<sup>35</sup> Archiwum Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, rkps 1016 I, nr 46: Karta dana kolegium lwowskiemu na sumę 10 000 złp. przez Sebastiana Sierakowskiego SJ na budowę muzeum matematycznego. Lwów 3 V 1771 r.

Po podziale prowincji polskiej w 1756 r. na wielkopolską (z Krakowem i Poznaniem) oraz małopolską (z Lublinem i Lwowem) prowincja wielkopolska dla swoich potrzeb otworzyła dwuletnie seminarium nauczycielskie dla matematyków w Poznaniu. Działo ono od 1759 r. aż do kasaty zakonu w 1773 r. Prowadzili je wybitni matematycy – najpierw Ignacy Chmielewski (1759–1763), potem Józef Rogaliński (1763–1768), Jan Paprocki (1768–1770) oraz Andrzej Gawroński (1770–1773). Uczestniczyło w nim przeważnie po dwóch studentów, razem ukończyło go 16 kleryków jezuickich oraz wielu studentów świeckich.

W odróżnieniu od prowincji polskiej, w prowincji litewskiej przystąpiono do organizowania osobnych kursów dla przyszłych nauczycieli matematyki dopiero w 1753 r., a więc po powrocie pierwszych profesorów wykształconych w ośrodkach zagranicznych. Kurs dla kleryków jezuickich w Wilnie prowadził przez 6 lat Tomasz Żebrowski, absolwent z Pragi i Wiednia, który zainicjował w Wilnie budowę obserwatorium astronomicznego i tworzenie zaplecza naukowego dla rozwoju nauk ścisłych.

Kurs ukończyło 11 kleryków i wielu słuchaczy świeckich Akademii Wileńskiej. Z jezuitów do wybitniejszych później matematyków należał Gabriel Lenkiewicz i Antoni Chyczewski. Niektórzy zasłużyli się później w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, jak Franciszek Bieńkowski, Jan Ertman czy Stefan Wulfers.

## 5. NAUCZYCIELE SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH

Przy mianowaniu profesorów seminariów kierowano się dwiema podstawowymi zasadami: nauczyciel musiał posiadać wybitne zdolności oraz dobre przygotowanie z zakresu poetyki i retoryki, a po drugie – powinien być charakteryzować się wyjątkowymi zdolnościami pedagogicznymi. Nie zawsze było to możliwe, stąd jedni uchodzili za wyjątkowych poetów czy oratorów, podczas gdy inni mieli rzadkie umiejętności dydaktyczne i potrafili wprowadzić wychowanków do praktycznej działalności wychowawczej.

W sumie w okresie od XVI do XVIII wieku w seminariach nauczało 124 profesorów. Zmieniali się dość często, średnio co 3 lata. Zdarzały się nieliczne przypadki, że profesorowie pełnili swoje obowiązki przez kilka, a nawet kilkanaście lat, jak Walenty Colnensis czy Andrzej Kanon. Przede wszystkim byli to starsi i doświadczeni w nauczaniu i wychowywaniu profesorowie. Niezwykle rzadko kierowano do seminarium na nauczycieli młodych księży, a niekiedy nawet kleryków, z niewielkim doświadczeniem pedagogicznym. Musieli to być jednak jezuici charakteryzujący się wyjątkowymi zdolnościami.

Przygotowanie nauczycieli szkół jezuickich obejmowało wszystkie przedmioty humanistyczne (szczególnie zaś poetykę i retorykę) oprócz muzyki, którą prowadzili nauczyciele świeccy. Nauka tego przedmiotu była zawsze uwzględniana w programie szkolnym, a śpiew był obowiązkowym przedmiotem w trzech

niższych klasach gimnazjum. Uczono go zwykle przez pół godziny po zakończeniu lekcji. Śpiewem kierował jednak świecki nauczyciel (przeważnie z Bursy Muzyków), a zarazem dyrygent chóru i orkiestry szkolnej, ale zawsze w obecności magistra, czyli kleryka jezuickiego.

Profesorowie seminariów – obok przygotowywania młodych kleryków do nauczania w szkołach średnich – wykonywali w kolegiach dodatkowe funkcje, związane jednak ze szkołami. Pełnili niekiedy obowiązki prefektów szkół, a więc nadzorowali nauczanie wszystkich uczniów, opiekowali się teatrem szkolnym lub organizacjami sodalicyjnymi, a tym samym wprowadzali swoich alumnów do poznania wszystkich aspektów działalności szkoły i do współpracy w ich realizacji.

Podsumowując, należy podkreślić, że jezuickie seminaria nauczycielskie, których początki sięgają XVI wieku, otwały drogę do profesjonalnego kształcenia nauczycieli w Polsce, były świadectwem docenienia roli nauczyciela w procesie kształcenia, wagi jego przygotowania zawodowego – zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym, co znalazło swoją kontynuację w ustawach Komisji Edukacji Narodowej, szczególnie zaś w pracach jezuity Grzegorza Piramowicza.

## BIBLIOGRAFIA

*Annuae Provinciae Poloniae 1579*, Archivum Romanum Societatis Iesu Pol. 51 f. 175v.

Bednarski S., *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków, Wydawnictwo Księży Jezuitów, 1933.

Bohonos M., *Katalog starych druków Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Polonica wieku XVI*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1965.

Grzebień L., *Organizacja bibliotek jezuickich w Polsce od XVII do XVIII wieku*, Kraków, Akademia Ignatianum w Krakowie – Wydawnictwo WAM, 2013.

Grzebień L., *Seminarium Nauczycielskie dla jezuickich szkół średnich w Jarosławiu od XVI do XVIII wieku*, w: *Super omnia Veritas. Księga dedykowana ks. prof. Tadeuszowi Śliwie w 90. rocznicę urodzin i 50-lecie pracy naukowej*, red. J. Wołczański, Lwów–Kraków 2015.

Inglot M., *Założenia Ratio studiorum (1599) i charakterystycznych cech jezuickiego wychowania (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mólka, Kraków, WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2007.

*Instructio particularis pro P. Ludovico Maselli, Visitatore Poloniae, Anno 1590*. ARSI Fondo Gesuitico, 3 Varia.

Kot S., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1996.

Leń K., *Jezuickie kolegium św. Jana w Jarosławiu 1573–1773*, Kraków, WSFP Ignatianum, 2000.

Miąso J., *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1985, nr 28.

*Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. V, edidit L. Lukács, Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1986.

Piechnik L., *Początki seminariów nauczycielskich w Polsce w wieku XVI*, w: *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów*, Kraków, Wydawnictwo WAM, 1994.

*Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu, czyli Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, wstęp i oprac. K. Bartnicka i T. Bieńkowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Ateneum, 2000.

Vergara Ciordia J., *La edición de burgos de 1588 del Christiani pueri institutio adolescentiaque perfugium, obra clave del humanismo jesuítico hispano*, „Historia de la Education” 2012, nr 31.

### *Jesuit teacher seminaries – the first institutional forms of teacher training in Poland*

#### **Summary**

This article focuses on research related to the origin and principles of establishing the first institutional forms of teacher training in Poland. As the order for which education was one of the most important fields of activity, Jesuits started to educate teachers for their own schools in the 16th century. Since the teachers in Jesuits schools were also Jesuits, teacher seminaries were called *Seminaria Nostrorum* – Seminaries for Ours. The history of the activity of the seminaries in the Republic of Poland, similar to the history of Jesuit education in general, ends with the suppression of the Jesuit order in 1773. Thus, the seminaries only functioned from the 16th to the 18th century, during which time they provided teachers for the constantly increasing number of Jesuit schools.

**Keywords:** Jesuits, teacher seminaries, education, teachers.

AGATA SAMSEL  
URSZULA WRÓBLEWSKA  
Uniwersytet w Białymstoku

DOI: 10.17460/2016.3\_4.03

## UCZNIOWIE BIAŁOSTOCKICH SZKÓŁ W WALCE Z RUSYFIKACJĄ (1807–1915)

### WPROWADZENIE

Rusyfikacja w Białymstoku miała inny charakter i odmienny przebieg niż w centralnych i zachodnich częściach dawnej Rzeczypospolitej. Formy walki z agresywną polityką wynarodawiania Polaków zamieszkujących miasto determinowały Sytuacja geopolityczna oraz społeczno-gospodarcza.

Po III rozbiorze niemal całe województwo podlaskie weszło w skład ziem zaboru pruskiego. Władzę w mieście zaborcy przejęli 26 stycznia 1796 r., a Białystok stał się stolicą departamentu zaliczonego do prowincji Prus Nowoschodnich. Prywatna rezydencja magnacka zaczęła się w szybkim tempie przekształcać w centrum administracyjne regionu<sup>1</sup>. W 1802 r., pozostająca nadal w pałacu, wdowa po Janie Klemensie Branickim – Izabela z Poniatowskich podpisała układ dzierżawny z Pruską Wojenno-Ekonomiczną Kamerą w Białymstoku, na mocy którego miasto, za wyjątkiem rezydencji Branickich z przyległymi ogrodami i zwierzyńcem, formalnie przechodziło pod zarząd pruski. W zamian za to dzierżawca deklarował przestrzeganie dotychczasowych praw i zobowiązań Branickich względem mieszkańców. Wkrótce jednak Potoccy, jako prawowici spadkobiercy majątku Jana Klemensa Branickiego, odsprzedali miasto dotychczasowemu dzierżawcy. Mimo to Izabela pozostała nadal rezydentką pałacu, zgodnie z ostatnią wolą męża, będąc łącznikiem między minionymi a obecnymi czasami, co było niezwykle ważne dla Polaków mieszkających w Białymstoku<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> H. Mościcki, *Białystok: zarys historyczny*, Białystok, Wydawnictwo Magistratu m. Białegostoku, 1933, s. 69.

<sup>2</sup> A. Dobroński, A. Lechowski, *Izabela Branicka w 200-lecie śmierci*, Białystok, Muzeum Podlaskie, 2008.



Wielkie nadzieje na odzyskanie niepodległości wiązali białostoczanie z Napoleonem. Na wieść o zbliżających się wojskach francuskich ożyły wśród mieszkańców nastroje patriotyczne. Z niecierpliwością oczekiwano objęcia rządów przez władze polskie. Utworzono nawet Komisję Rządzącą, której zadaniem było m.in. powołanie urzędników<sup>3</sup>. Ogromny zawód spotkał białostoczanie w 1807 r., kiedy okazało się, że ich niewola niemiecka została zamieniona na rosyjską, bowiem na mocy traktatu pokojowego zawartego w Tylży granica Imperium Rosyjskiego została przesunięta na zachód, w wyniku czego Białystok nie znalazł się w powołanym do życia Księstwie Warszawskim, lecz został wcielony, jako ziemie zabrane<sup>4</sup>, do Rosji. Departament białostocki podzielono na dwie części, z których jedna weszła w skład Księstwa Warszawskiego, a drugą (jako obwód białostocki<sup>5</sup>) włączono do imperium rosyjskiego. W związku z podziałem administracyjnym polityka rusyfikacyjna na ziemiach zabranych miała zupełnie inny charakter niż w Księstwie Warszawskim<sup>6</sup> czy późniejszym Królestwie Polskim. W październiku 1807 r. car wydał manifest do mieszkańców obwodu białostockiego, w którym zapewniał o zachowaniu dotychczasowych praw, przywilejów i majątku, gwarantował swobodę wyznawania religii, jednak zażądał od każdego obywatela złożenia indywidualnej przysięgi na wierność carowi.

Ponowne nadzieje na odrodzenie Rzeczypospolitej i powrót Białegostoku do macierzy przyniósł rok 1812, kiedy to armia Napoleona przekroczyła granice Rosji. Na wiadomość o zwycięstwach wojsk francuskich sejm warszawski zawiązał Konfederację Generalną. 14 lipca 1812 r. w Wilnie, w obecności jej delegatów, przedstawicieli Rządu Tymczasowego oraz przedstawicieli ziem litewskich odbyło się uroczyste podpisanie aktu Konfederacji, *zawierającego w sobie to cnotliwe przedsięwzięcie, aby rozerwane Królestwa Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego kraje połączyły się na nowo w jedno polityczne ciało i wróciły do swej ojczyzny, jej swobód i posiadłości*<sup>7</sup>.

Klęska Napoleona pogrzebała nadzieje na odzyskanie wolności. Przynależność obwodu białostockiego do Imperium Rosyjskiego ostatecznie potwierdzono na Kongresie Wiedeńskim w 1815 r. Większość ziem Księstwa Warszawskiego

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 89.

<sup>4</sup> Termin „ziemie zabrane” został wprowadzony i upowszechniony w 1834 r. przez Maurycego Mochnackiego. Oznaczał wschodnie województwa I Rzeczypospolitej wcielone do Imperium Rosyjskiego w wyniku rozbiorów. Po I rozbirozie los taki spotkał woj. inflanckie, północną część woj. połockiego, woj. mścisławskie, witebskie i południowo-wschodnią część woj. mińskiego. W wyniku II rozbioru w granice Rosji wcielone zostały: woj. kijowski i braclawskie, część podolskiego, wołyńskiego i brzeskiego oraz pozostała część woj. mińskiego i część wileńskiego. Po III rozbirozie w granicach Imperium Rosyjskiego znalazły się pozostałe ziemie Wielkiego Księstwa Litewskiego na wschód od Bugu, a także część woj. podlaskiego z Białymstokiem.

<sup>5</sup> Obwód białostocki obejmował powiaty: bielski, drohicki, sokólski i białostocki, natomiast do Księstwa Warszawskiego włączono powiat węgierski, mariampolski, kalwaryjski, bobrzański, surażski i łomżyński.

<sup>6</sup> W. Studnicki, *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego. Studium polityczno-historyczne*, Kraków 1906, s. 69.

<sup>7</sup> *Akces do Konfederacji Generalnej zredagowany przez Tomasza Umiasztowskiego, regenta dekretowego*, cyt. za: H. Mościcki, *Białystok...*, s. 101.

znalazła się w Królestwie Kongresowym z konstytucyjnie zagwarantowaną autonomią. Królestwo Polskie miało być połączone z Rosją unią personalną i pozbawione możliwości prowadzenia własnej polityki zagranicznej. Zdecydowanie inny los spotkał ziemie kresowe, w tym Białystok, które zostały włączone w granice państwa rosyjskiego i skazane na unifikację z pozostałymi guberniami.

Z czasem, w wyniku polityki gospodarczej Rosji, Białystok stał się potężnym, świetnie prosperującym ośrodkiem przemysłowym, powstałym po to, by zaopatrzyć Imperium w wyroby włókiennicze, tak aby uniknąć wysokich ceł nakładanych na materiały sprowadzane dotąd z Łodzi<sup>8</sup>. Przedsiębiorców i fabrykantów do inwestowania w Białymstoku zachęcało dobre położenie, nieograniczona możliwość rozbudowy miasta i tanie parcele w prowincjonalnym miasteczku. Atutem była też linia kolejowa przeprowadzona przez miasto, łącząca ówczesną stolicę Cesarstwa ze stolicą Królestwa Polskiego, której budowę zakończono w 1862 r. Dawała ona możliwość niekłopotliwego przewozu towarów na linii wschód-zachód. W wyniku migracji zarobkowych w rozwijającym się gospodarczo mieście zmieniła się struktura społeczna i narodowościowa. Według spisu powszechnego przeprowadzonego w Imperium Rosyjskim w 1897 r. Białystok liczył 62 tys. mieszkańców (czterokrotnie więcej niż przed czterdziestu laty). Żydzi stanowili 66% mieszkańców, Rosjanie 9%, Niemcy 5% i Polacy ok. 20%<sup>9</sup>, przy czym jako kryterium przyjęto w tym przypadku język. Jeśli natomiast brać pod uwagę wyznanie, to wyznawcy mojżeszowi stanowili aż 77,9%, katolicy 9,5%, prawosławni 7,0%, protestanci 5,6<sup>10</sup>.

Rozwój przemysłowy miasta zachęcał do osiedlania się tu przedsiębiorczych Żydów, ale też i żydowskiej biedoty poszukującej środków do życia. W bardzo niekorzystny sposób na charakter miasta i jego życie codzienne wpłynęło osiedlenie się w Białymstoku tzw. litwaków, skierowanych na Białostoczną w trybie administracyjnym przez władze carskie. Setki ubogich, zrussyfikowanych żydowskich rodzin z centralnych części Imperium zaczęło tworzyć w Białymstoku kasty, nie asymilując się nie tylko z Polakami, ale też i mieszkającymi tu już Żydami<sup>11</sup>. Wśród Niemców białostockich byli przede wszystkim przedsiębiorcy i fabrykanci, ale też rodziny urzędników, osiadłe tu w okresie zaboru pruskiego, które zdążyły się zadomowić i nie chciały opuścić miasta po ustąpieniu władz pruskich. Znaczny

---

<sup>8</sup> A. Samsel, *Białystok w dwudziestolecie międzywojennym*, w: *Dziecko w historii: wątek korczakowski*, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok, Trans Humana, 2013, s. 221–238; A. Dobroński, *Uprzemysłowienie województwa podlaskiego w XIX i na początku XX wieku*, „Optimum” 2012, nr 3, s. 33–48.

<sup>9</sup> *Pierwaja wsieobszczaja pieriepis nasielenija Rossijskoj Impierii 1897 g.*, t. 9, Petersburg 1904, tab. XII i XXII. Dane te należy wprawdzie traktować jako szacunkowe z racji błędów, nierzetelności, jak również celowych zafalszowań, niemniej jednak Białystok miał największy odsetek Żydów ze wszystkich miast na świecie liczących powyżej 50 tys. mieszkańców (J. Oniszczuk, T. Wiśniewski, *Białystok między wojnami: opowieść o życiu miasta 1918–1939*, Łódź, Księży Młyn Dom Wydawniczy Michał Koliński, 2011, s. 78).

<sup>10</sup> A. Dobroński, *Białystok: historia miasta*, Białystok, Zarząd Miasta Białegostoku, 1998, s. 106.

<sup>11</sup> A. Dobroński, *Białystok: oblicze miasta*, Białystok, Wydawnictwo Łuk, 1999, s. 68.

odsetek Rosjan wynikał nie tylko z racji ściągnięcia ich do Białegostoku celem pełnienia funkcji administracyjnych, ale przede wszystkim z faktu stacjonowania w mieście rosyjskiego wojska. W latach 30. XIX w. ulokowano tu oddziały Korpusu Litewskiego i Batalion Białostocki, służący w razie potrzeby wzmocnieniu oddziałów policji. W garnizonie przebywało 5 generałów, 27 oficerów, 67 podoficerów zawodowych i około 1340 żołnierzy. Ponadto służbę pełniło 940 policjantów i żandarmów<sup>12</sup>, gotowych w każdej chwili spacyfikować mieszkańców miasta i okolic. Liczba wojska stacjonującego w Białymstoku systematycznie wzrastała. W 1897 r. w białostockich koszarach przebywało 4200 żołnierzy<sup>13</sup>. Na obrzeżach miasta powstały wielkie kompleksy koszar. Pod koniec XIX w. w Białymstoku stacjonowały 2 dywizje, 4 pułki, 1 dywizjon, żandarmeria, intendentura i dowództwo inżynieryjne<sup>14</sup>. Trudno było w takiej sytuacji, stanowiąc zdecydowaną mniejszość, ocalić polskość.

Ze względu na specyfikę miasta (liczny proletariatus, niewielki odsetek Polaków, rzesze żydowskich komunistów i stacjonujące wojska rosyjskie) walka z rusyfikacją nie miała znamion ruchów narodowyzwoleńczych, a wystąpienia rewolucyjne w zasadzie ograniczyły się do postulatów poprawy warunków pracy i płacy robotników<sup>15</sup>. Jednak pomimo tych ograniczeń białostoczanie bronili tradycyjnych wartości narodowych, mimo iż carat walczył z każdym przejawem polskości na tym terenie<sup>16</sup>. Na wyróżnienie zasługują działania podejmowane przez polską młodzież szkolną, która z narażeniem życia walczyła o swoją odrębność narodową.

## UCZNIOWIE BIAŁOSTOCKICH SZKÓŁ W OBRONIE POLSKOŚCI OD POKOJU W TYLŻY DO POWSTANIA LISTOPADOWEGO

W chwili włączenia Białegostoku w skład Imperium Rosyjskiego w mieście funkcjonowały: gimnazjum męskie, istniejące od XVI w. męska szkoła parafialna, bezpłatna szkoła dla dziewcząt, prowadzona przez Siostry Miłosierdzia od 1771 r., oraz szkoła ewangelicka, otwarta w okresie zaboru pruskiego. Pierwsze lata panowania w Białymstoku Rosjan nie przyniosły istotnych zmian w organizacji szkolnictwa, ponieważ ważniejszą kwestią w tamtym okresie były sprawy administracyjne i opracowanie systemu zarządzania utworzonym obwodem białostockim. Pierwsze wyraźne symptomy mających nastąpić zmian wystąpiły wraz z wojenną zawieruchą w 1812 r.<sup>17</sup> Nauczyciele i uczniowie białostockiego

<sup>12</sup> A. Dobroński, *Białystok w latach 1796–1864*, w: *Historia Białegostoku*, red. A. Dobroński, Białystok, Fundacja Sąsiedzi, 2012, s. 253.

<sup>13</sup> J. Łukasiewicz, *Białystok w XIX w.*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, t. 3, red. J. Joka, Białystok, PWN, 1972, s. 114.

<sup>14</sup> A. Lechowski, *Białystok: przewodnik historyczny*, Białystok, Benkowski Publishing, 2009, s. 417.

<sup>15</sup> *Sprawnocznij kalendar po g. Bielostoku na 1913 g.*, s. 78, cyt. za: H. Mościcki, *Białystok...*, s. 204.

<sup>16</sup> A. Samsel, *Białystok...*, s. 221.

<sup>17</sup> Tamże, s. 32.

gimnazjum zgłosili osobny akces do Konfederacji Generalnej: *My niżej na podpisie wyrażeni – Dyrektor, Profesorowie i uczniowie klas wszystkich Gimnazjum Białostockie składający, powodowani duchem Miłości Ojczyzny [...]. Spieszymy i my niżej podpisani, wedle powołania naszego, wychowaniem obywatelskim Młodzieży zabawiający się, abyśmy dziś wraz z gorliwymi Obywatelami Prowincji Białostockiej, to zapewnienie uroczyste Ojczyźnie naszej przynieśli i złożyli, że wedle stanu powołania naszego w sercach młodych Obywateli, od pokolenia do pokolenia pielęgnować, kształcić i doskonalić będziemy to co do Religji Ojców naszych i do kraju przywiązanie, które jest cechą najświętszą Polaka [...]* – *Działo się w Białymstoku w domu Gimnazjum dnia 14 M-ca Lipca 1812 Roku*<sup>18</sup>.

Złożone deklaracje młodzież białostockiego gimnazjum wkrótce wprowadziła w czyn. Uczniowie starszych klas zaciągnęli się do 3. Regimentu Litewskich Szwoleżerów Gwardii gen. Jana Konopki<sup>19</sup>. Młodszy (bądź słabsi) wstąpili w szeregi Białostockiej Gwardii Narodowej lub żandarmerii. W efekcie w gimnazjum pozostali jedynie najmłodszy uczniowie. Młodzi niedoświadczeni chłopcy zostali wysłani na front. Pułk został rozbity 19 października 1812 r. pod Słonimem. Wielu żołnierzy zginęło, około 250 dostało się do niewoli, a 600 pozostałych przy życiu wcielono do 1. Pułku Szwoleżerów Gwardii. Wśród szwoleżerów-gimnazjalistów wyróżnili się Piotr Kaczyński, Ferdynand Revene i Wiktor Baykowski<sup>20</sup>. Daniel Lenczewski został brygadierem kompanii białostockiej żandarmerii. Najbardziej zasłużył się jednak Michał Rukiewicz, który odbył z Napoleonem całą kampanię, awansował do stopnia podporucznika i odznaczony został Legią Honorową. Ukończył Uniwersytet Wileński i po latach powrócił w rodzinne strony, by działać jako organizator tajnych stowarzyszeń<sup>21</sup>. W liście ówczesnego dyrektora gimnazjum do rektora Jana Śniadeckiego czytamy: *Młodzież szkolna, jak donoszą Rządowi szkolnemu, z klas wyższych wszystka prawie wyszła, a zaś z klas niższych wszystka dorosła, wszyscy udali się do wojska*<sup>22</sup>.

Mimo iż 1 września gotowość do nauki zgłosiła niewielka liczba uczniów, decyzją władz Uniwersytetu Wileńskiego, któremu podlegało białostockie gimnazjum, 18 września nastąpiło rozpoczęcie nowego roku szkolnego 1812/1813 przy udziale wielu znamienitych gości. Jeszcze wówczas białostoczanie mieli nadzieję, że Napoleon pokona Rosję i wyzwoli ich spod carskiego jarzma, nic więc dziwnego, że inauguracja roku szkolnego przebiegała w bardzo patriotycznej, podniosłej i optymistycznej atmosferze<sup>23</sup>. Nadzieja nie umarła nawet wówczas, gdy zimą zaczęły docierać z frontu informacje o wycofywaniu się armii Napoleona, a w Bia-

<sup>18</sup> Archiwum Państwowe w Wilnie 5, 1812, s. 168, cyt. za: H. Mościcki, *Białystok...*, s. 111.

<sup>19</sup> A. Dobroński, *Białystok w latach...*, s. 229.

<sup>20</sup> J. Trynkowski, *Gimnazjum. Z dziejów Gimnazjum Białostockiego (1777) 1802–1915*, Białystok, Polskie Towarzystwo Historyczne, 2002, s. 167.

<sup>21</sup> H. Mościcki, *Białystok...*, s. 112.

<sup>22</sup> *Pisma i korespondencja szkół Wydziału Wileńskiego*, cyt. za: H. Mościcki, *Białystok...*, s. 112.

<sup>23</sup> „Kuryer Litewski” 1812, nr 79.

łymstoku pojawiało się coraz więcej rannych, chorych i wycieńczonych żołnierzy. Lazarety z każdym miesiącem zapełniały się coraz bardziej. Coraz trudniej było w mieście pomieścić żołnierzy potrzebujących leczenia, nawet w części pomieszczeń gmachu gimnazjum zorganizowano szpital. W przededniu powrotu władz rosyjskich do miasta czterech nauczycieli i spora grupa najbardziej zaangażowanych w walkę z caratem uczniów gimnazjum opuściła Białystok w obawie o swoje życie<sup>24</sup>. Represje nie nastąpiły natychmiast, ponieważ osłabiona wojną Rosja zbierała siły i środki, starając się nie doprowadzać do eskalacji niezadowolenia Polaków i nie podnosić i tak już wrogich nastrojów społeczeństwa.

Specyficzną rolę w walce o zachowanie i propagowanie polskich wartości odegrały tajne związki młodzieży. Na czoło litewskiego ruchu młodzieżowego wysunęło się *Towarzystwo Filomatyczne*, obejmując wpływem również Białystok, głównie dzięki zaangażowaniu absolwenta białostockiego gimnazjum i Uniwersytetu Wileńskiego oraz uczestnika wojen napoleońskich – Michała Rukiewicza. Po ukończeniu studiów powrócił w okolice Białegostoku i nawiązał kontakt z nauczycielami i młodzieżą szkolną, próbując aktywować to środowisko. Pierwszym krokiem było skupienie uczniów wokół liderów i pobudzenie ich do działania. Odpowiednim do tego młodzieńcem okazał się szesnastolatek, Feliks Lachowicz, który wraz z kolegą Franciszkiem Borkowskim założył pierwszy w Białymstoku związek młodzieży pod nazwą *Towarzystwo Zgodnych Braci*. Dewizą stowarzyszenia były: przyjaźń, wzajemna pomoc, miłość bliźniego, wzorowe zachowanie, lojalność oraz unikanie alkoholu i tytoniu. Mimo iż oficjalnie *Towarzystwo* nie miało charakteru narodowego czy patriotycznego, a propagowało samokształcenie i samodoskonalenie, to było nielegalne. W roku szkolnym 1823/24 *Towarzystwo Zgodnych Braci* zostało zdekonspirowane. Policja wszczęła śledztwo, w wyniku którego aresztowano kilku członków. W miejsce rozwiązanego stowarzyszenia Feliks Lachowicz powołał nowe, o nazwie *Zorzanie*. Jego charakter był bardzo podobny do poprzedniego, a zasadniczym celem było doskonalenie się każdego z członków pod względem moralnym, społecznym i naukowym. Zmiany w charakterze towarzystwa nastąpiły za sprawą Ludwika Wrońskiego, który przeniósł się z gimnazjum w Świsłoczy do Białegostoku i dążył do nadania związkowi poważniejszego, politycznego charakteru. Spotkało się to ze zdecydowanym sprzeciwem Lachowicza, który próbował usunąć L. Wrońskiego, co doprowadziło do rozłamu i porażki założyciela związku. *Zorzanie* wkrótce połączyli się z pozaszkolnym *Towarzystwem Przyjaciół Wojskowych*. Michał Rukowicz został aresztowany, ale wyszedł na wolność po kilku miesiącach, ponieważ nie udowodniono mu winy. Natychmiast wrócił do pracy konspiracyjnej. Dzięki jego staraniom powstało towarzystwo składające się z trzech komórek: *Towarzystwa Przyjaciół Wojskowych*, *Towarzystwa Zgody* i *Zorzan*. Pierwsze skupiało wyłącznie żołnie-

---

<sup>24</sup> H. Mościcki, *Białystok...*, s. 114.

rzy Korpusu Litewskiego, drugie urzędników a trzecie młodzież szkolną<sup>25</sup>. Celem *Towarzystwa Wojskowego* było samokształcenie, samodoskonalenie, wzajemna pomoc i dobro ogółu. *Towarzystwo Zgody* za cel stawiało sobie oświatę, doskonalenie umysłu, przestrzeganie zasad sprawiedliwości i moralności. *Zorzanie* natomiast mieli doskonalić się umysłowo, duchowo i cieleśnie poprzez ćwiczenia gimnastyczne, strzelanie, fechtunek i jazdę konną<sup>26</sup>.

Organizacją trzyczłonowego towarzystwa zakulisowo kierował Michał Rukiewicz, chociaż nie pełnił oficjalnie żadnej funkcji. Po śmierci Aleksandra I zaangażował się w spisek mający udaremnić objęcie tronu Mikołajowi I i osadzenie na nim księcia Konstantego. Głównym agitatorom był członek *Towarzystwa Przyjaciół Wojskowych*, kapitan Igelstrom. Swoje dzieło wypełnił aż za dobrze, ponieważ jego macierzysty batalion stacjonujący w Brańsku odmówił złożenia przysięgi na wierność Mikołajowi I. Efektem buntu wojskowych było ustanowienie sądu wojennego, którego zadaniem było ściganie spiskowców. Jako jeden z pierwszych został aresztowany Michał Rukiewicz. Wkrótce władze wpadły na trop białostockiej konspiracyjnej organizacji, co pociągnęło za sobą masowe aresztowania. W 1826 r. *Towarzystwo Przyjaciół Wojskowych*, *Towarzystwo Zgody* i *Towarzystwo Zorzan* przestały istnieć. Śledztwo nad udziałem uczniów w nielegalnym stowarzyszeniu przekazano w ręce władz oświatowych. Przewodniczącym komisji został mianowany przez Nikołaja Nowosilcowa rektor Uniwersytetu Wileńskiego Waclaw Pelikan, którego przyjazd do Białegostoku wywołał panikę wśród nauczycieli i uczniów miejscowego gimnazjum. Doszło do licznych aresztowań. Ponadto W. Pelikan dopatrzył się związku *Zorzan z Filaretami*, po czym powrócił do Wilna, gdzie na tamtejszym uniwersytecie studiowało wielu absolwentów gimnazjum białostockiego, z Lachowiczem na czele. Trzech spośród aresztowanych gimnazjalistów nie wytrzymało presji<sup>27</sup> i zadenuncjowało kolegów. Nie znali jednak roli Rukiewicza, stąd nie został on oskarżony o związek z tajnym towarzystwem. Skazano go jednak za udział w buncie przeciw władzy cesarskiej na pozbawienie szlachectwa i karę śmierci. Wyrok ten złagodzano decyzją Mikołaja I i zesłano Rukiewicza na dziesięć lat katorgi, z której zwolniono go po pięciu latach i zesłano na Syberię<sup>28</sup>.

Mimo braku możliwości podjęcia czynnej walki w powstaniu listopadowym, z uwagi na liczne wojska stacjonujące w Białymstoku, jego mieszkańcy zaangażowali się w działalność konspiracyjną. Wielu gimnazjalistów i absolwentów na wieść o tworzeniu oddziałów polskich wyjechało do Królestwa Polskiego w celu podjęcia walki. Inni zasilili szeregi oddziałów powstańczych w Puszczy Białowieskiej, by następnie połączyć się z oddziałem Dembińskiego i wraz z nim do-

<sup>25</sup> Tamże, s. 126.

<sup>26</sup> Tamże, s. 127.

<sup>27</sup> Byli to: Kazimierz Zaleski, Andrzej Koźmiński i Ignacy Łubiński.

<sup>28</sup> H. Mościcki, *Z filareckiego świata*, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, 1924, s. 337.

trzeć do Warszawy<sup>29</sup>. Dziesięciu z nich zostało uhonorowanych Krzyżem Orderu Virtuti Militari. Niektórzy oddali życie za wolność, tak jak Adam Piszczatowski, absolwent białostockiego gimnazjum, który za działalność konspiracyjną został aresztowany w 1834 r. Rozstrzelano go pod Białymstokiem, a ciało zakopano w przydrożnym rowie. Śledztwo w jego sprawie objęło 17 osób, w tym gimnazjalistów: Gabriela Aleksandrowicza, Seweryna Bartochowskiego, Stanisława Markowskiego i Zygmunta Nowickiego<sup>30</sup>. Brak źródeł, na podstawie których można określić dokładną liczbę uczniów i absolwentów białostockiego gimnazjum uczestniczących w powstaniu listopadowym. Pewne światło rzuca jedynie szkolna statystyka – mianowicie w roku szkolnym 1831/1832 naukę podjęło o 170 uczniów mniej niż w roku poprzednim<sup>31</sup>.

### PATRIOTYCZNE POSTAWY UCZNIÓW PO UPADKU POWSTANIA LISTOPADOWEGO

Po upadku powstania listopadowego białostockie gimnazjum stało się terenem wzmożonej walki z polskością. W roku 1832 zamknięto Uniwersytet Wileński, a szkoły białostockie włączono do Białoruskiego Okręgu Naukowego, przez co został zerwany kontakt i współpraca z prężnym ośrodkiem z wielkimi tradycjami, jakim było Wilno. W 1834 r. język rosyjski stał się językiem wykładowym wszystkich przedmiotów, za wyjątkiem religii i języka polskiego, który zresztą całkowicie usunięto z programu nauczania w 1840 r. Ze wschodnich guberni sprowadzano nauczycieli rosyjskich i zatrudniono w białostockich szkołach średnich – w gimnazjum i powstałym w 1841 r. Instytucie Panien Szlachetnych<sup>32</sup>. Uczennice tej rosyjskiej szkoły z internatem, pochodzące z rodzin, w których kultywowano tradycje polskie, poddawane były rusyfikacji przez 24 godziny na dobę. Szkoła miała bardzo wysoki poziom, dawała rozległą wiedzę ogólną, co umożliwiało świadomą i krytyczną ocenę otaczającej rzeczywistości społeczno-politycznej. Absolwentki wniosły ogromny wkład w dzieło oświaty polskiej, biorąc aktywny udział w tajnym nauczaniu dzieci z rodzin robotniczych. Znaczna ich część zaangażowała się w działalność patriotyczną i oświatową, w czym pomagała także wiedza z zakresu pedagogiki, którą zdobywały w jednej z najlepszych szkół Imperium Rosyjskiego<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> P. Szretter, *Rys historyczny powstania w Puszczy Białowieskiej w roku 1831*, Poznań 1893.

<sup>30</sup> A. Dobroński, *Białystok w latach...*, s. 267.

<sup>31</sup> Tamże, s. 263.

<sup>32</sup> *Sovet Belastokogo Instituta Blagorodnyh Devic*. t. 30, Archiwum Państwowe w Białymstoku; N. P. Aventarius, *Istoričeskij očerk Belastokskago Instituta Blagorodnyh Devic 1841–1891*, Białystok 1891; W. Studnicki, *Polityka Rosyi...*; M. Kietliński, *Białostocki Instytut Panien Szlacheckich*, „Białostocczyzna” 1998, nr 3; A. Olesińska, *Instytut Panien Szlacheckich*, w: *Szkice do dziejów Białegostoku*, red. M. Kietliński, W. Śleszyński, Białystok, Polskie Towarzystwo Historyczne, 2003.

<sup>33</sup> A. Dobroński, *Szkolnictwo w Białymstoku do 1914 r.*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, t. 4, red. H. Majewski, Białystok, PWN, 1985, s. 53.

W 1842 r., po zakończeniu prawnych i administracyjnych procesów unifikacyjnych obwodu białostockiego, car wydał ukaz o włączeniu tych ziem do guberni grodzieńskiej. W 1843 r. rozwiązano Białostocką Dyрекcję Szkolną, która dotąd sprawowała pieczę nad szkolnictwem wszystkich szczebli w obwodzie białostockim. Intensywna akcja rusyfikacyjna nie przyniosła jednak oczekiwanych rezultatów. 4 czerwca 1861 r. gimnazjaliści białostoccy odważnie zmanifestowali swój patriotyzm. W kościele publicznie zaśpiewali *Boże, coś Polskę*, co wywołało najpierw konsternację a chwilę później panikę proboszcza. Ksiądz bezskutecznie usiłował przerwać śpiew młodzieży, po czym wraz z innymi duchownymi opuścił świątynię. Na efekty tego zdarzenia nie trzeba było długo czekać. Doszło do interwencji wojska rosyjskiego, które pod wodzą pułkownika Szczurowa otoczyło kościół. Aresztowano pięć osób, co wywołało zamieszki w mieście. Tysięczny tłum zaatakował komisariat policji, żądając uwolnienia zatrzymanych. Demonstrantów wprawdzie rozpedzono przy użyciu sotni Kozaków, ale podjęto mediacje z przedstawicielami białostockich elit, domagającymi się zaprzestania prowadzenia dalszego dochodzenia w sprawie i szukania pozostałych gimnazjalistów biorących udział w czerwcowym incydencie. Białostoczanie, ośmieleni brakiem poważniejszych konsekwencji wobec patriotycznej postawy młodzieży, niebawem również zmanifestowali swoją polskość. 21 lipca na cmentarzu zebrało się około 400 osób. Natychmiast na miejsce wysłano Kozaków dońskich, aby kontrolowali sytuację. Na ich widok Polacy zaczęli śpiewać *Boże, coś Polskę*, jednak tym razem wojsko już nie dostało rozkazu interwencji<sup>34</sup>. Dało to nadzieję na możliwą zmianę stanowiska władz i wywalczenie większych swobód. W 1862 r. po każdym majowym nabożeństwie setki wiernych pozostawało w kościele, by odśpiewać pieśni hymniczne *Boże, coś Polskę* i *Z dymem pożarów*. Były to odważne jak na te warunki manifestacje narodowe. Podczas procesji oprócz pieśni religijnych śpiewano również patriotyczne. W rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja uczniowie ostatniej klasy gimnazjum zamówili mszę w tej intencji i zorganizowali obchody na cześć tego wydarzenia. Władze szkolne przeprowadziły śledztwo, w wyniku czego ze szkoły usunięto czterech uczniów<sup>35</sup>.

Mimo ciągłej inwigilacji podejrzanych o spiskowanie Polaków i licznego garnizonu wojska stacjonującego w mieście białostoczanie angażowali się w przygotowania do powstania styczniowego. O agitację i werbunek gimnazjalistów oskarżono byłego burmistrza Białegostoku Wincentego Kizela i jego syna – Marcelęgo, studenta Uniwersytetu Moskiewskiego. Wśród nauczycieli i uczniów białostockiego gimnazjum zginęli w walkach lub polegli z wyroku sądów wojskowych m.in.: Julian Obuchowicz, Edward de Ramer, Edward Toczyski, Antoni Władyczański. Na Sybir zesłano Józefa Mieczkowskiego, Witolda Miładowskiego, Feliksa Obniskiego, Ludomira de Ramera. W oddziałach powstańczych

<sup>34</sup> A. Dobroński, *Białystok w latach...*, s. 277.

<sup>35</sup> H. Mościcki, *Białystok...*, s. 158.



walczyli: Ignacy Aramowicz, Jan Marcin Cieślikowski, Feliks Okińczyc, Paweł Powierza i Józef Władyczański. Nie zachowała się pamięć o wszystkich gimnazjalistach biorących udział w walkach powstańczych, jednak o zaangażowaniu białostockiej młodzieży w walki narodowowyzwoleńcze dobitnie świadczą liczby. W roku szkolnym 1862/63 uczyło się w gimnazjum 444 uczniów, zaś w roku następnym było ich zaledwie 168<sup>36</sup>.

Represje popowstaniowe mocno dotknęły białostockie gimnazjum. Usunięto wszystkich nauczycieli Polaków, zlikwidowano nadobowiązkowe lekcje języka polskiego, a rosyjski stał się językiem wykładowym również na lekcjach religii katolickiej. Nawet modlitwy musiały być odmawiane w języku rosyjskim<sup>37</sup>. W 1865 r. gimnazjum humanistyczne zostało przekształcone na realne, przez co całkowicie zmienił się profil szkoły. Następnie, w 1872 r., gimnazjum o pięknych polskich tradycjach, wychowujące młodzież w duchu patriotycznym, zostało przemianowane na szkołę realną (techniczno-zawodową)<sup>38</sup>. Władze oświatowe uzyskały wreszcie to, do czego od dawna dążyły, a mianowicie wzrost liczby uczniów prawosławnych przy jednoczesnym zmniejszaniu się odsetka Polaków, którzy coraz częściej wyjeżdżali za granicę, by pobierać nauki już na poziomie średnim, chociaż szkoła realna pod względem prestiżu nadal zachowała pierwsze miejsce w Białymstoku. W 1901 r. do szkoły realnej zapisało się 37,5% katolików, 40,6% prawosławnych, 10% protestantów i 10% wyznawców religii mojżeszowej<sup>39</sup>. Przy szkole działał komitet rodzicielski i *Towarzystwo Pomocy Biednym Uczniom*. Polska młodzież ze starszych klas uczestniczyła w tajnych kompletach oświatowych i *Kole Uczniów Polaków*, działającym od 1901 r.<sup>40</sup>

W 1897 r. otwarto Mikołajewsko-Aleksandrowskie gimnazjum żeńskie, a dwa lata później szkołę handlową męską, gdzie 70% uczniów stanowili wyznawcy religii mojżeszowej. Szkoła nie cieszyła się powodzeniem wśród okolicznej szlachty, która nadal preferowała wykształcenie ogólne, stąd większość uczniów, którzy pobierali tu nauki, wywodziła się z rodzin utrzymujących się z handlu, przemysłu czy obrotu kapitałem. W 1910 r. usunięto ze szkoły wszystkich nauczycieli polskiego pochodzenia. W tym samym roku otwarto szkołę handlową żeńską.

Uczniowie białostockich szkół średnich często brali udział w różnego typu incydentach mających na celu zamanifestowanie swojego wrogiego stosunku do władz zaborczych. Do jednego z poważniejszych aktów doszło w lipcu 1905 r., kiedy to w wyniku zamachu bombowego ciężko ranny został policmajster Polenkin. Mimo iż wiadomo było, że sprawcami tego ataku byli uczniowie, winnych nigdy nie ujęto<sup>41</sup>.

<sup>36</sup> A. Dobroński, *Białystok w latach...*, s. 279.

<sup>37</sup> J. Łukasiewicz, *Białystok...*, s. 116.

<sup>38</sup> A. Dobroński, *Szkolnictwo...*, s. 143.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże, s. 145.

<sup>41</sup> A. Lechowski, *Białystok w latach 1864–1939*, w: *Historia Białegostoku...*, s. 308.

Jeszcze przed odzyskaniem niepodległości na ziemiach polskich zaczęła się rozpowszechniać idea skautingu, który z roku na rok zyskiwał coraz większą popularność wśród młodzieży. Pierwsza drużyna skautowa powstała we Lwowie w roku szkolnym 1910/11, a już dwa lata później, podczas międzynarodowego zlotu w Anglii, zajęła pierwsze miejsce w rywalizacji z drużynami skautowymi z 16 krajów<sup>42</sup>. W Białymstoku pierwszą konspiracyjną męską drużynę skautową utworzono w 1913 r. z inicjatywy Janusza Gąseckiego, ucznia VII klasy szkoły handlowej. Nadano jej imię ks. Józefa Poniatowskiego. Początkowo przynależność do drużyny zadeklarowało około 50 uczniów z dwóch białostockich szkół średnich – realnej i handlowej. Za pośrednictwem i przy pomocy nauczycieli gromadzono literaturę skautową, organizowano konspiracyjne zbiórki pod pozorem spotkań szkolnych kół zainteresowań. Celem białostockiego ruchu skautowego było kształtowanie postaw moralnych, społecznych i patriotycznych, hartowanie ciała i ducha, podnoszenie sprawności fizycznej oraz szkolenie wojskowe.

### TAJNE NAUCZANIE

W Białymstoku w czasie zaboru rosyjskiego nie istniały polskie szkoły, ponieważ nie można było zakładać prywatnych placówek na żadnym poziomie nauczania. W funkcjonujących szkołach rządowych zajęcia odbywały się w języku rosyjskim. Dopóki w białostockich szkołach średnich uczyli Polacy, udawało się im przemycać zakazane treści<sup>43</sup>. W miarę upływu lat i intensyfikacji procesów rusyfikacyjnych polskich nauczycieli zastępowali Rosjanie. Uczeń nie zdobywał wiedzy na temat Polski – nie miał możliwości poznania ani historii ojczyzny, ani jej bohaterów, ani wybitnych dzieł literackich powstałych na przestrzeni wielowiekowej kultury polskiej. W tej sytuacji jedyne formy nauczania, jakie można było stosować, to nauczanie domowe, ewentualnie tajne komplety. Okoliczna szlachta wiedzę na poziomie podstawowym zapewniała dzieciom w domu, dzięki czemu, idąc później do rosyjskiego gimnazjum, młodzież już potrafiła biegle czytać i pisać w języku polskim, znała chlubne karty historii ojczyzny, bohaterów narodowych, dzieła wielkich pisarzy i wybitnych malarzy, a także zasady wiary przodków – jednym słowem znała kanon kultury polskiej, który kształtował jej świadomość narodową i przywiązanie do ojczyzny. Nie bez znaczenia było również stałe obcowanie z rodziną i nasiąkanie atmosferą i wartościami domu rodzinnego. Nic dziwnego, że tak już ukształtowanego młodego człowieka trudno było zrusyfikować, kiedy pojawił się w progach gimnazjum. Tam poszerzał swoją wiedzę ogólną, poznawał tajniki nauk ścisłych, szlifował języki obce, by na koniec otrzymać świadectwo i zasilić szeregi polskiej inteligencji.

<sup>42</sup> D. Lewicka, *25 lat białostockiej „Błękitnej Dziewiątki” im. St. Czarnieckiego*, Białystok 1970, s. 9.

<sup>43</sup> J. Trynkowski, *Wspomnienie Macieja Łowickiego o nauczycielach gimnazjum białostockiego*, „Białostoczczyzna” 1998, nr 3, s. 22.

Na podobnych zasadach funkcjonowały polskie rodziny inteligentkie w Białymstoku. Jeśli tylko pozwalały na to środki finansowe, zatrudniano prywatnego nauczyciela<sup>44</sup>, wiele też wkładając pracy własnej, aby przygotować dziecko do podjęcia nauki w gimnazjum, dając jednocześnie solidne wychowanie w duchu polskim, tak aby rosyjska szkoła nie była w stanie wypaczyć i zindoktrynować młodego człowieka. W przypadku dzieci miejscowych, niekorzystających z internatu czy stacji, możliwości urabiania ich przez system szkolny były ograniczone, ponieważ po lekcjach wracały do rodzinnego domu, pozostając nadal pod jego wpływem<sup>45</sup>.

Zdecydowanie gorzej przedstawiała się sytuacja rodzin z niższych warstw społecznych, które nie miały ani pieniędzy, by zatrudnić nauczycielkę, ani też wiedzy i umiejętności, aby we własnym zakresie uczyć dziecko czytać i pisać. Mało tego, często też nie miały świadomości, że te umiejętności są w ogóle potrzebne. Więc albo nie posyłały dziecka do szkoły wcale, albo decydowały się na rok, dwa, czy trzy lata edukacji w powszechnych szkołach rządowych, po czym stwierdzały, że dziecko niepotrzebnie traci czas, zamiast pomóc w opiece nad młodszym rodzeństwem bądź dorobić parę groszy, by pomóc rodzinie. O fatalnej sytuacji oświaty w Białymstoku dobitnie świadczy ilość analfabetów – na początku XX w. 47,6% białostoczan nie potrafiło czytać ani pisać<sup>46</sup>.

Szybki rozwój przemysłu kusił biedaków możliwością znalezienia pracy, co sprawiło, że napływające rzesze ludzi z najniższych warstw społecznych stworzyły liczny miejski proletariatus, dla którego jedynym celem było przeżycie następnego dnia. W takiej sytuacji nie ma się aspiracji, ani ambicji – funkcjonuje się tylko dzięki instynktowi samozachowawczemu umożliwiającemu przetrwanie, a życie sprowadza się do walki o byt, to właśnie głównie dzieci z niższych warstw społecznych stały się obiektem troski białostoczan, widzących potrzebę ocalenia ich przed wynarodowieniem, zwłaszcza że w ich domach mówiło się po polsku, odmawiało polskie modlitwy, uczestniczyło w nabożeństwach i obchodziło święta zgodnie z tradycją wiary katolickiej utożsamianej z polskością. Dzieci zanim poszły do rosyjskich szkół początkowych, słuchały polskiej mowy, uczyły się katechizmu i pieśni religijnych, nie można było tego zmarnować i zaprzepaścić, zwłaszcza że w Białymstoku Polacy i tak stanowili niewielki odsetek.

Inicjatywę tajnego nauczania jako pierwsza podjęła w 1885 r. Maria Chrzanowska, absolwentka Instytutu Panien Szlacheckich, która przez dwadzieścia lat we własnym domu prowadziła tajne komplety<sup>47</sup>. Tajne nauczanie stało się w Białymstoku podstawową formą walki z rusyfikacją i najpopularniejszą, z racji

<sup>44</sup> A. Lechowski, *Białystok w latach...*, s. 303.

<sup>45</sup> M. Goławski, *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku: rys historyczny i rozwój w dobie obecnej*, Białystok, Miejska Rada Szkolna, 1934, s. 45.

<sup>46</sup> *Obzór grodzieńskiej guberni za 1910 g.*, Grodno 1910.

<sup>47</sup> A. Lechowski, *Białystok w latach...*, s. 305.

braku innych możliwości, ideą narodową. Każdy polski uczeń, kończąc szkołę, zobowiązywał się bezpłatnie uczyć dwoje dzieci z rodzin robotniczych<sup>48</sup>. Była to sytuacja o tyle szczególna, że zasadniczym celem rosyjskich szkół rządowych była rusyfikacja młodzieży polskiej, która tymczasem kończąc edukację, wykorzystywała zdobytą wiedzę ogólną do dalszego samokształcenia, jak również nauczania najmłodszych w duchu narodowym.

Do Marii Chrzanowskiej dołączyły siostry Zofia i Anna Faustówny. Nauczaniem dzieci z rodzin najuboższych zajmowali się również: pani Michalina (nieznana z nazwiska), Franciszek Buczyński i jego żona Zofia, Antonina Żołątkowska oraz Bolesław Rafałowski<sup>49</sup>. W ich domach gromadziło się po kilkanaścioro dzieci, które uczyły się czytać w języku polskim, ponieważ ich rodzicom zależało, aby potrafiły modlić się z książeczki do nabożeństwa i czytać katechizm. W wielu prywatnych domach polskiej inteligencji również odbywały się lekcje języka polskiego, jednak z racji wzmożonego dozoru policyjnego grupy ograniczały się do zaledwie kilku osób<sup>50</sup>. Tajne nauczanie w Białymstoku długo jednak funkcjonowało jedynie dzięki zaangażowaniu pojedynczych osób, niezwiązanych ze sobą i niewspółpracujących, bez żadnego nadzoru i koordynacji podejmowanych działań. Sytuacja uległa zmianie w 1905 r., na fali lekkiej odwilży w polityce władz wobec Polaków zamieszkujących gubernię grodzieńską. Można powiedzieć, że od tego momentu tajne nauczanie w Białymstoku nabrało charakteru instytucjonalnego, zorganizowanego i planowego. Częściowy nadzór nad nim przejęła Polska Macierz Szkolna. Do współpracy z tajnymi kompletami włączono nowo powstałe polskie organizacje i stowarzyszenia oraz polskie księgarnie<sup>51</sup>.

W 1905 r. w domu Elwiry i Wojciecha Wieczorków<sup>52</sup> miało miejsce konspiracyjne spotkanie młodzieży, którego celem było zorganizowanie planowo działającej grupy młodych nauczycieli, którzy dotąd działali w rozproszeniu i bez jednolitego planu. Solidne wykształcenie młodych ludzi pozwalało na rozszerzenie zakresu tajnego nauczania poprzez włączenie do niego także arytmetyki, geografii i historii. Grupa, która zebrała się u państwa Wieczorków, objęła bezpłatnym nauczaniem około 150 dzieci z rodzin robotniczych<sup>53</sup>. W 1907 r. niepostrzeżenie tajne „posterunki oświatowe” zaczęto przekształcać w nieformalne szkoły stałe, zlokalizowane na obrzeżach miasta, gdzie uczyło się po 30–40 dzieci. W celu uniknięcia gwałtownej reakcji władz, oprócz nauki języka polskiego, religii i arytmetyki, wprowadzono też naukę języka rosyjskiego. Policja przymykała oko na te „szkółki”, jednak czasem musiała reagować w wyniku donosów duchowieństwa prawosławnego, które starało się zwalczać każdy załazek, każdą namiast-

<sup>48</sup> H. Mościcki, *Białystok*..., s. 184.

<sup>49</sup> A. Lechowski, *Białystok: przewodnik*..., s. 426.

<sup>50</sup> H. Mościcki, *Białystok*..., s. 47.

<sup>51</sup> A. Dobroński, *Szkolnictwo*..., s. 145.

<sup>52</sup> A. Lechowski, *Białystok w latach*..., s. 308.

<sup>53</sup> M. Gołowski, *Szkolnictwo*..., s. 47.

kę polskiej szkoły<sup>54</sup>. Naciski i presja wywierana na władze przez prawosławne duchowieństwo sprawiły, że w 1908 r. zlikwidowano powstałe „miniszkoły”, a nauka ponownie przeniosła się do domów prywatnych i odbywała potajemnie. W tajnym nauczaniu brały udział niemal wszystkie polskie rodziny, wśród których szczególną odwagą i poświęceniem dla sprawy wykazali się Wieczorkowie, Łowienieccy, Faustowie, Taraszkiewiczowie i Janowicze. Na szczególną uwagę zasługuje postać zegarmistrza Franciszka Buczyńskiego, który niemal całe swoje życie poświęcił i podporządkował idei krzewienia polskiego słowa i niezłomnej wiary w odrodzenie niepodległej Polski wśród miejscowej dziatwy<sup>55</sup>. Wiele zasług na niwie krzewienia oświaty polskiej położyły Alojza Jabłońska i Maria Kościa<sup>56</sup>.

Po roku 1907 nastąpiło ponowne nasilenie rusyfikacji. Cofnięto szereg wcześniej danych zezwoleń w kwestii nauczania. Wycofano język polski ze szkół, a w 1911 r. zniesiono nauczanie religii katolickiej w języku polskim. Za tajne nauczanie nadal groziły wysokie grzywny. W 1912 r. wydano rozporządzenie zabraniające prowadzenia prywatnie jakichkolwiek lekcji i udzielania w tym celu lokalu. Karą było 3 miesiące aresztu lub 800 rubli grzywny<sup>57</sup>. Jak donosi „Gazeta Białostocka”, jeszcze w grudniu 1913 r. Sąd Okręgowy skazał dwóch mieszkańców Białegostoku Józefa Gwarę i Stanisława Grybka, za prowadzenie tajnych kompletów na karę pieniężną<sup>58</sup>. Mimo licznych petycji białostoczian do Ministerstwa Oświaty w sprawie przywrócenia nauki religii w języku polskim istniejące ograniczenia nie zostały zniesione. Sytuację zmienił dopiero wybuch wojny światowej i niemiecka okupacja miasta.

## PODSUMOWANIE

Wcielenie Białegostoku do Imperium Rosyjskiego sprawiło, że Polacy zostali oddzieleni granicą od rodaków i oderwani od macierzy. Celem władz rosyjskich stała się unifikacja ziem zabranych z resztą kraju – zarówno pod względem administracyjnym, jak też politycznym i narodowościowym. Sytuacja Polaków w Białymstoku z roku na rok stawała się coraz trudniejsza, nie tylko z powodu nasilających się procesów rusyfikacyjnych, ale także z racji napływu przedstawicieli innych nacji, co powodowało szybkie zmiany w strukturze narodowościowej na niekorzyść Polaków, aż wreszcie, jak to określali zaborecy, stali się „polską

---

<sup>54</sup> Tamże, s. 48.

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> Oprócz nich należy wymienić również: siostry Borkowskie – Helenę i Julię, Izabellę Czaczkowską, Zofię i Annę Faustówny, Bertę Miller, Zofię Ostromecką, Janinę Powierzę, Bolesława Rafałowskiego, Felicję Ruszczeńską, Antoniego Szredzińskiego, Zofię Szmidtównę, siostry Julię i Zofię Tryburskie, Ewelinę Tymicką, Michalinę Waszkiewicz, siostry Wieczorkówny – Romanę i Marię, Barbarę Witkowską i Antoninę Żołątkowską.

<sup>57</sup> M. Gołowski, *Szkołnictwo...*, s. 52–53.

<sup>58</sup> „Gazeta Białostocka” 1913, nr 48.

kolonią”. Władza miała nadzieję, że niewiele czasu upłynie, a Polacy rozpląną się w rosyjsko-żydowskim mieście, zatracając swoją tożsamość. Tymczasem im bardziej usiłowano ich złamać, im bardziej grupa czuła się zagrożona w swojej odrębności, tym więcej siły znajdowała w sobie na walkę w obronie własnej kultury, tradycji, religii i języka. Chociaż liczne wojsko stacjonujące w mieście skutecznie powstrzymywało przed publicznym manifestowaniem polskości, to żyła ona w każdej polskiej rodzinie, a w sprzyjających okolicznościach powracała do życia publicznego.

Mimo iż w zamierzeniu władz zarówno białostockie gimnazjum, jak też Instytut Panien Szlacheckich, jako szkoły rosyjskie, miały stać się jednymi z najważniejszych narzędzi rusyfikacji, placówki te nie zatraciły nigdy polskiego ducha i pozostały wierne ideom narodowym, czego wyraz wielokrotnie dawali ich uczniowie i absolwenci. To oni, jako białostocka inteligencja, brali na siebie główny ciężar walki o polskość. Uczestniczyli w zrywach narodowych, prowadzili tajne nauczanie, szerzyli polską kulturę wśród niższych warstw społecznych i budzili wśród tej części białostoczian świadomość narodową. Podejmowali próby integracji Polaków ponad podziałami społecznymi. Nieliczna garstka patriotów, dzięki swojemu zapałowi, zaangażowaniu i wierze w odzyskanie niepodległości, potrafiła zaktywizować polską społeczność, pobudzić do działania w słusznej sprawie. O ile nikt nie miał wątpliwości, że w centralnych częściach dawnej Rzeczypospolitej mieszkają Polacy, to tu, na kresach, tę polskość trzeba było udowadniać. Do dziś charakterystyczny dla kresowości jest syndrom ostentacyjnego manifestowania własnej narodowości, która przejawia się przede wszystkim silnym przywiązaniem do tradycyjnych narodowych wartości, odróżniających Polaków od innych nacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo i narodowościowo. Determinowane jest to obawą przed zatraceniem polskości, rozmyciem się jej wśród innych kultur i nacji. Do dnia dzisiejszego tradycyjna granica między Polską A i Polską B z czasów II Rzeczypospolitej<sup>59</sup> jest jednocześnie granicą między liberalizmem a konserwatyzmem.

## BIBLIOGRAFIA

Aventarius N. P., *Istoričeskij ocert Bielastockogo Instituta Błagarodnych Devic 1841–1891*, Białystok 1891.

Dobroński A., *Białystok w latach 1796–1864*, w: *Historia Białegostoku*, red. A. Dobroński, Białystok, Fundacja Sąsiedzi, 2012.

Dobroński A., *Białystok: historia miasta*, Białystok, Zarząd Miasta Białegostoku, 1998.

---

<sup>59</sup> W II RP mianem *Polski B* określano ziemie wcielone do Imperium Rosyjskiego, czyli ówczesne województwa: białostockie, wileńskie, grodzieńskie, lwowskie, stanisławowskie, nowogródzkie, poleskie, wołyńskie i tarnopolskie.

Dobroński A., *Białystok: oblicze miasta*, Białystok, Wydawnictwo Łuk, 1999.

Dobroński A., Lechowski A., *Izabela Branicka w 200-lecie śmierci*, Białystok, Muzeum Podlaskie, 2008.

Dobroński A., *Szkolnictwo w Białymstoku do 1914 r.*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, t. 4, red. H. Majewski, Białystok, PWN, 1985.

Dobroński A., *Uprzemysłowienie województwa podlaskiego w XIX i na początku XX wieku*, „Optimum” 2012, nr 3.

Goławski M., *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku: rys historyczny i rozwój w dobie obecnej*, Białystok, Miejska Rada Szkolna, 1934.

*Historia Białegostoku*, red. A. Dobroński, Białystok, Fundacja Sąsiedzi, 2012.

Kietliński M., *Białostocki Instytut Panien Szlacheckich*, „Białostoczczyzna” 1998, nr 3.

Lechowski A., *Białystok w latach 1864–1939*, w: *Historia Białegostoku*, red. A. Dobroński, Białystok, Fundacja Sąsiedzi, 2012.

Lechowski A., *Białystok: przewodnik historyczny*, Białystok, Benkowski Publishing, 2009.

Lewicka D., *25 lat białostockiej „Błękitnej Dziewiątki” im. St. Czarnieckiego*, Białystok 1970.

Lukasiewicz J., *Białystok w XIX w.*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, t. 3, red. J. Joka, Białystok, PWN, 1972.

Mościcki H., *Białystok: zarys historyczny*, Białystok, Wydawnictwo Magistratu m. Białegostoku, 1933.

Mościcki H., *Z filareckiego świata*, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, 1924.

*Obzor grodzienskoj guberni za 1910 g.*, Grodno 1910.

Olesińska A., *Instytut Panien Szlacheckich*, w: *Szkice do dziejów Białegostoku*, red. M. Kietliński, W. Śleszyński, Białystok, Polskie Towarzystwo Historyczne, 2003.

Oniszczyk J., Wiśniewski T., *Białystok między wojnami: opowieść o życiu miasta 1918–1939*, Łódź, Księży Młyn Dom Wydawniczy Michał Koliński, 2011.

*Pierwaja wsieobszczaja pieriepis nasielenija Rossijskoj Impierii 1897 g.*, t. 9, Petersburg 1904.

Samsel A., *Białystok w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Dziecko w historii: wątek korczakowski*, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok, Trans Humana, 2013.

*Sovet Belastokogo Instituta Blagarodnych Devic*, t. 30, w: Archiwum Państwowe w Białymstoku.

Studnicki W., *Polityka Rosyi względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego. Studyum polityczno-historyczne*, Kraków 1906.

Szretter P., *Rys historyczny powstania w Puszczy Białowieskiej w roku 1831*, Poznań 1893.

Trynkowski J., *Gimnazjum. Z dziejów Gimnazjum Białostockiego (1777) 1802–1915*, Białystok, Polskie Towarzystwo Historyczne, 2002.

Trynkowski J., *Wspomnienie Macieja Łowickiego o nauczycielach gimnazjum białostockiego*, „Białostoczczyzna” 1998, nr 3.

„Gazeta Białostocka” 1913, nr 48.

„Kuryer Litewski” 1812, nr 79.

### ***Students of schools in Białystok fighting against russification (1807–1915)***

#### **Summary**

The aim of this article is show how schools fought against Russification in Białystok (1807–1915). The Russification in Białystok was peculiar; because of the geopolitical, social and economic situation they were different than other Polish land under territory annexed by the Russians. There were not any Polish schools, but only two Russian schools: A secondary school for boys and the Institute of Young Girls from the Gentries (Polish name: Instytut Panien Szlacheckich). At these schools, Tsarism led to strong politics of the Russification to the Polish of pupils. However, in spite of the policy aimed at the unification of Białystok with the Russian Empire, pupils never lost the Polish spirit and remained faithful to national tradition and values. They participated in national fights, conducted the clandestine teaching, and promoted the Polish culture amongst the lowest social groups in Białystok. They comprised the intelligentsia of Białystok and bore on their shoulders the burthen of fighting for a Polish cause.

**Keywords:** Białystok, Poland, Russian seizure, russification, pupils, clandestine teaching, fight for the Polish national identity.



PAWEŁ ŚPICA  
Uniwersytet Gdański

DOI: 10.17460/2016.3\_4.04

## WYCHOWANIE DOMOWE I EDUKACJA SZKOLNA DZIECI POLSKICH W PRUSACH ZACHODNICH W POŁOWIE XIX WIEKU W ŚWIELE CZASOPISMA „NADWIŚLANIN” I DODATKU PT. „GOSPODARZ”

Rozwój pracy organicznej i pracy u podstaw, których początki na terenie Prus Zachodnich sięgają okresu Wiosny Ludów<sup>1</sup>, był ściśle związany z działalnością patriotycznie ukierunkowanej prasy polskiej. Prasa ta próbowała wywrzeć wpływ na ludność polską, której proponowała pozytywistyczne rozwiązania w zakresie gospodarki i oświaty. Jednym z celów pracy polskich redaktorów było rozbudzanie świadomości narodowej pomorskich Polaków oraz edukacja zarówno niższych, jak i wyższych warstw społecznych.

W niniejszej publikacji pragnę przybliżyć, jak redakcja „Nadwiślanina” i jego dodatku pt. „Gospodarz” postrzegała wychowanie domowe i edukację szkolną dzieci polskich w Prusach Zachodnich w połowie XIX w. oraz jakie rady i wskazówki próbowała przekazać rodzicom za pomocą prasy. W związku z tym przedmiotem przeprowadzonych przeze mnie analiz stały się treści artykułów dotyczących omawianej tematyki, a ukazujących się na łamach wspomnianej prasy w latach 1850–1851. W praktyce poniższe dociekania dotyczą w głównej mierze edukacji synów ziemiańskich (o czym traktował „Nadwiślanin” w lutym 1851 r.) oraz wychowania i kształcenia dzieci chłopskich (co też szczegółowo zostało przedstawione w kilku pierwszych numerach „Gospodarza” z października 1850 r.). Prowadzone przeze mnie analizy wpisują się w nurt badań określany mianem *społecznej historii wychowania*, która – jak zauważa Krzysztof Jakubiak – wciąż jeszcze stanowi nowy trend w polskiej historiografii<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Szewc, *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815–1920*, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975, s. 24–25.

<sup>2</sup> K. Jakubiak, *Badania nad wychowaniem i nauczaniem w rodzinach polskich w XIX i początkach XX wieku*, w: *Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza*.

Na początku warto przypomnieć, że w Prusach Zachodnich prasa polska wspierała oświatowe aspiracje Polaków, czemu nie mogła sprostać szkoła pruska, mimo że w połowie XIX w. procesy germanizacyjne realizowane na jej gruncie nie były jeszcze tak silne, jak to miało miejsce szczególnie od czasów (przypadającego na lata siedemdziesiąte XIX w.) *Kulturkampf*. Poza tym celem szkoły pruskiej, która na mocy ustawy szkolnej z 11 grudnia 1845 r. była obowiązkowa dla dzieci od szóstego do czternastego roku życia<sup>3</sup>, było przede wszystkim wychowanie obywatela lojalnego wobec Prus. Niemniej w połowie XIX w. administracja pruska – z konieczności – jeszcze tolerowała język polski w szkolnictwie powszechnym. Przyczyną tego stanu rzeczy był brak znajomości języka niemieckiego przez dzieci polskie, które w domu posługiwały się mową ojczystą<sup>4</sup>.

Wracając do kwestii prasy polskiej, należy przypomnieć, że jej rozwój na terenie Prus Zachodnich umożliwiły osiągnięcia rewolucji 1848 r. Wiosna Ludów w Prusach wpłynęła bowiem na zmianę dotychczasowego ustawodawstwa prasowego i mimo że po jej upadku władze pruskie wprowadziły ponowne ograniczenia w zakresie wolności słowa, to jednak nie były one już tak restrykcyjne jak te sprzed 1848 r.

Wydarzenia berlińskie z marca 1848 r. doprowadziły do ogłoszenia przez króla Fryderyka Wilhelma IV wielu ustępstw na rzecz społeczeństwa<sup>5</sup>. Lata 1849–1852 w Prusach były okresem, w którym miał miejsce ogromny ruch legislacyjny. 17 marca 1848 r. Fryderyk Wilhelm IV wydał **Prawo względem prasy**, na podstawie którego zniesiona została cenzura prewencyjna, zastąpiona teraz – opartą na orzecznictwie sądowym – cenzurą represyjną. Prawo to zostało podtrzymane w zarządzeniu z 30 czerwca 1848 r., które dodatkowo wprowadziło regulację *procederu wydawniczego*, określającą odpowiedzialność za przestępstwa prasowe i wynikające z nich retorsje sądowo-urzędowe. Gwarancje swobód wypowiedzi w słowie, piśmie, druku i ilustracji zostały także zapisane w obydwu okrojonych przez Fryderyka Wilhelma IV konstytucjach pruskich (z 5 grudnia 1848 r. i 31 stycznia 1850 r.)<sup>6</sup>.

W praktyce swobody gwarantowane przez pruskie konstytucje nie były w pełni przestrzegane. Jak już wspomniałem, wraz z upadkiem rewolucji 1848 r. władze pruskie odstąpiły od liberalnych reform. Administracja państwowa dopuszczała

---

*Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia prof. Józefa Żerko*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, W. Tłokiński, Gdańsk, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, 2012, s. 115.

<sup>3</sup> Za uchylanie się od tego obowiązku przewidywane były kary pieniężne. R. Grzybowski, *Udział prasy w nauczaniu domowym dzieci polskich na Pomorzu Nadwiślańskim w drugiej połowie XIX wieku i w pierwszych latach XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2004, s. 277.

<sup>4</sup> Tamże, s. 275–277.

<sup>5</sup> T. Cieślak, *Prasa Pomorza Wschodniego w XIX i XX wieku*, Warszawa, PWN, 1966, s. 32.

<sup>6</sup> A. Romanow, *„Pielgrzym” pelpliński w latach 1869–1920*, Gdańsk–Pelplin, Instytut Kaszubski, 2007, s. 17–19.

się konfiskaty tak druków zawierających podlegające karze treści, jak i sprzętu, przy pomocy którego druki te były tworzone. Pruskie prawo prasowe pozwalało zarówno na zwalczanie gazet polskich, jak i pism niemieckich, na łamach których wyrażano poglądy opozycyjne wobec władz. Rozporządzenie królewskie z 5 czerwca 1850 r. zezwalało urzędowi pocztowemu na odmowę rozpowszechniania dzienników i pism periodycznych uznanych za zagrażające bezpieczeństwu publicznemu. Dokument ten wprowadzał także obowiązek potwierdzania kwalifikacji zawodowych przez drukarzy, księgarzy i kolporterów oraz konieczność wpłacania kaucji w wysokości od 1000 do 5000 talarów. Postanowienia z 5 czerwca 1850 r. doprowadziły do upadku pierwszych polskich czasopism na terenie Prus Zachodnich. Należy dodać, że omawiane rozporządzenie sankcjonowało prawo prasowe z 12 maja 1851 r., na podstawie którego zakładanie przedsiębiorstw prasowo-wydawniczych, drukarni lub księgarni mogło nastąpić wyłącznie za zgodą władz rejencji. Poza tym wydawcy zostali zobligowani do przedłożenia każdego wydawanego przez siebie numeru prasy odpowiednim organom policji, która miała prawo podjąć decyzję o jego konfiskacie, sankcjonowanej w dalszej kolejności przez prokuraturę (kierującą wniosek do sądu o orzeczenie konfiskaty)<sup>7</sup>.

Choć na terenie Prus Zachodnich pierwszą inicjatywą wydawniczą w języku polskim, która stanowiła próbę wydawania prasy, były „Roczniki Rozkrzewiania Wiary” (ukazujące się w Chełmnie w latach 1845–1846) to jednak za pierwsze polskie pismo polityczne należy uznać wydawaną – także w Chełmnie – w latach 1848–1849 „Szkółkę Narodową”, która od 5 kwietnia 1849 r. aż do czasu jej likwidacji w połowie 1850 r. funkcjonowała pod nazwą „Szkoła Narodowa”<sup>8</sup>. Drugim pismem polskim Prus Zachodnich – wydawanym w latach 1848–1850 (wpierw w Toruniu, a następnie w Chełmży) – był „Biedaczek”, trzecim zaś – wydawany w Chełmnie w latach 1849–1851 – reprezentujący nurt religijny „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej”. Warto zwrócić uwagę, że wszystkie te gazety wydawane były na ziemi chełmińskiej, która w połowie XIX w. stanowiła centrum wydawnicze polskiej prasy w Prusach Zachodnich<sup>9</sup>.

Jak już wspominałem, regulacje prawne z 1850 r. zasadniczo przyczyniły się do upadku pierwszych polskich czasopism. Mimo niesprzyjających warunków patriotycznie ukierunkowani przedstawiciele polskiego ruchu narodowego dążyli do otwierania kolejnych polskich gazet. Od okresu Wiosny Ludów polskie czasopiśmiennictwo na stałe zagościło na terenie Prus Zachodnich. W rezultacie 1 października 1850 r. został powołany do życia „Nadwiślanin”, który początko-

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Ostatni numer „Szkółki Narodowej” ukazał się 27 czerwca 1850 r. J. Banach, *Niemiecka polityka narodowościowa w Prusach Zachodnich w latach 1900–1914 w świetle polskiej prasy pomorskiej*, Toruń–Gdańsk, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1993, s. 28–29.

<sup>9</sup> Tamże, s. 29–30.

wo nosił podtytuł: „Pismo poświęcone nauce i zabawie”. Wydawcą gazety był chełmiński drukarz i księgarz Józef Gólkowski<sup>10</sup>.

Do powstania „Nadwiślanina” najbardziej przyczynił się jeden z najwybitniejszych przedstawicieli polskiego ruchu narodowego Prus Zachodnich w XIX w. – Ignacy Łyskowski<sup>11</sup>, który w początkowym okresie działalności omawianej prasy redagował zamieszczane na jej łamach artykuły. I. Łyskowski, który niekiedy posługiwał się także pseudonimem *Szymon*, był autorem licznych tekstów, kształtujących poglądy polskiego społeczeństwa. Spośród kolejnych redaktorów „Nadwiślanina” warto wymienić: J. Gólkowskiego, Ignacego Danielewskiego i Józefa Chociszewskiego<sup>12</sup>.

W latach 1850–1851 „Nadwiślanin” ukazywał się raz na tydzień, w latach 1852–1860 – dwa razy w tygodniu, a w latach 1861–1866 (tj. do czasu likwidacji gazety) – trzy razy w tygodniu. Początkowo nakład pisma nie przekraczał stu egzemplarzy. Wzrost nakładu nastąpił w okresie ożywienia politycznego lat 1859–1864, by ostatecznie uzyskać liczbę 1700 egzemplarzy. Z założenia gazeta adresowana była do wykształconych warstw polskiego społeczeństwa. Warto zaznaczyć, że „Nadwiślanina” czytano nie tylko w Prusach Zachodnich, ale i na terenie Prowincji Poznańskiej a nawet powoływano się na niego w Galicji. Podobnie jak „Szkółka Narodowa”, „Nadwiślanin” prezentował kurs narodowo-liberalny i solidarystyczny<sup>13</sup>.

Treści publikowane na łamach pisma w głównej mierze oscylowały wokół sprawy narodowej. Jego redakcja zabiegała o utrwalenie i rozwój osiągnięć Wiosny Ludów, propagowała naukę języka polskiego i dążyła do ochrony Polaków przed germanizacyjną polityką władz pruskich. Jej działania miały na celu stworzenie poczucia jedności ludności polskiej Prus Zachodnich z Polakami mieszkającymi w innych regionach. Na łamach „Nadwiślanina” I. Łyskowski różnicował naród polski od narodu niemieckiego, wskazując, że Polaków od Niemców odróżnia język, wiara katolicka, obyczaje i zwyczaje, a także przywiązanie do ziemi<sup>14</sup>.

Jak zwracał uwagę Andrzej Bukowski, *przedmiotem stałej troski* [„Nadwiślanina” – P. Ś.] *był język polski jako najbardziej oczywiste świadectwo przynależności narodowej i jako niezbędny instrument wychowania, kształcenia, szerzenia oświaty i rozwoju społeczeństwa, ograniczany jednak przez zaborcę, wypierany ze szkół i urzędów*<sup>15</sup>. Z działaniami dążącymi do zachowania i rozwoju języka polskiego redakcja omawianego pisma ściśle łączyła konieczność rozwoju oświa-

<sup>10</sup> Tamże, s. 30.

<sup>11</sup> Zob. S. Wierzbosławski, *Ignacy Łyskowski 1820–1886 – polityk i publicysta, pierwszy prezes Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, Toruń, TNT, 2000.

<sup>12</sup> A. Bukowski, *Idealy pozytywistyczne w piśmiennictwie pomorskim lat 1850–1870*, w: *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu*, seria 2, red. E. Jankowski, J. Kulczycka-Saloni, Wrocław–Warszawa–Kra-ków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 103–104.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże, s. 105.

ty i kultury polskiej. Wzniesienie narodu na wyższy poziom kultury uznawane było także za niezbędne dla realizacji przedsięwzięć o charakterze gospodarczym i społecznym<sup>16</sup>.

Jeden z priorytetowych celów działalności „Nadwiślanina” stanowiła oświata ludu. Ponieważ na terenie Prus Zachodnich brak było silnej warstwy ziemian, w miastach zaś dominowali Niemcy, toteż o polskości regionu w głównej mierze świadczyła ludność chłopska. Redaktorzy polskiej prasy, zdając sobie z tego sprawę, niejednokrotnie poruszali kwestię edukacji dzieci i młodzieży<sup>17</sup>. Krytycznie odnosząc się do funkcjonowania szkolnictwa powszechnego, zwracali uwagę na zbyt małą liczbę szkół, ich słabe wyposażenie, niski poziom zajęć, wąski zakres informacji uzyskiwanych przez dzieci w stosunku do istniejącego stanu wiedzy i jej rozwoju. Ponadto postulowali zapewnienie nauczycielom stałego uposażenia oraz poprawę ich kształcenia, w tym w zakresie znajomości języka polskiego<sup>18</sup>.

Jak wskazywał A. Bukowski, *troska o poprawę sytuacji w szkolnictwie elementarnym i zagwarantowanie w nim praw języka polskiego była jedną z dróg do podniesienia oświaty ludu. Nie mniejszą wagę przywiązywano do drugiej, do oddziaływania na lud za pomocą słowa drukowanego*<sup>19</sup>. Działan tego typu od samego początku podjęli się twórcy „Nadwiślanina”, którzy zaczęli wydawać dodatek skierowany do chłopskiego odbiorcy, pt. „Gospodarz”. Dodatek ten w praktyce stanowił odrębne pismo, w pewnym sensie pełniące podobną rolę co adresowane do właścicieli dużych majątków poznańskie czasopismo „Ziemianin”.

„Gospodarz” ukazywał się od października 1850 r. do końca 1851 r. Jego twórcą i redaktorem był I. Łyskowski. Wychodzące raz w tygodniu pismo składało się z trzech działów. Pierwszy z nich obejmował artykuły poświęcone tematyce wychowawczej, moralności i tradycji narodowej, drugi dotyczył edukacji rolniczej (stąd zawierała treści popularyzujące nowoczesne metody prowadzenia gospodarstwa rolnego)<sup>20</sup>, natomiast trzeci składał się z tekstów o charakterze folklorystycznym, służących budzeniu szacunku wobec własnej kultury i twórczości<sup>21</sup>.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> „Nadwiślanin” 19 II 1851, nr 8; tamże 31 VII 1851, nr 31; tamże 24 IV 1852, nr 16; tamże 28 IV 1852, nr 17; tamże 12 IV 1853, nr 27; tamże 2 IX 1856, nr 69; tamże 27 III 1857, nr 25; tamże 29 IX 1857, nr 76–77; tamże 6 X 1857, nr 78; tamże 24 IX 1857, nr 92; tamże 7 V 1858, nr 34; tamże 11 V 1858, nr 35; tamże 14 V 1858, nr 36; tamże 18 V 1858, nr 37; tamże 21 V 1858, nr 38; tamże 28 V 1858, nr 39; tamże 1 VI 1858, nr 40; tamże 4 VI 1858, nr 41; tamże 8 VI 1858, nr 42; tamże 11 VI 1858, nr 43.

<sup>18</sup> A. Bukowski, *Idealy pozytywistyczne...*, s. 105–106; por. M. Niedzielska, *Szkolnictwo powszechne i średnie oraz oświata*, w: *Historia Pomorza*, t. 3 (1815–1850), cz. 3: *Kultura artystyczna i umysłowa*, red. G. Labuda, Poznań, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2001, s. 134–152.

<sup>19</sup> A. Bukowski, *Idealy pozytywistyczne...*, s. 107.

<sup>20</sup> Autorem tekstów ukazujących się w dziale dotyczącym edukacji rolniczej był także I. Łyskowski, który artykuły te, w formie odrębnej książeczki pt. *Szymon. Gospodarz Prus Zachodnich, czyli Poradnik gospodarski dla pomniejszych właścicieli rolniczych...*, wydał w Chełmnie w 1851 r. W 1852 r. ta sama publikacja ukazała się w formie małej encyklopedii rolniczej pt. *Gospodarz*. Książeczka ta zyskała dużą popularność nie tylko na terenie Prus Zachodnich. Tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

Z racji tego, że „Nadwiślanin” adresowany był do warstw wykształconych, natomiast „Gospodarz” do ludności chłopskiej, w pismach tych stosowano odmienną retorykę, dostosowaną do innego typu odbiorcy. Poza tym na łamach „Nadwiślanina” w połowie XIX w. publikowano treści dotyczące kształcenia synów i córek ziemiańskich<sup>22</sup>, natomiast „Gospodarz” poruszał sprawę oświaty dzieci chłopskich. Generalnie rzecz biorąc, redakcja „Nadwiślanina” i „Gospodarza” zdawała się także dostrzegać wyraźne różnice w podejściu ziemiaństwa i chłopstwa do kwestii edukacji własnych dzieci.

W świetle „Nadwiślanina” ziemiaństwo polskie Prus Zachodnich w połowie XIX w. wykazywało się wyraźnym zrozumieniem dla potrzeby edukacji swojego potomstwa. Świadczy o tym następujący fragment artykułu prasowego z 19 lutego 1851 r., odnoszącego się do omawianej problematyki: *Chlubnie i zaszczytnie dla polskich obywateli Prus zachodnich powiedzieć można, że dziś już dobre wychowanie i wysokie wykształcenie dzieci kładą sobie za pierwszy obowiązek*<sup>23</sup>. Warto jednak dodać, że ta pozytywnie oceniona przez redakcję „Nadwiślanina” postawa stanowiła stosunkowo nowe zjawisko, czego potwierdzenie odnajdujemy w dalszym fragmencie cytowanego artykułu: *Nie tak dawno temu, jak nieraz ten lub ów ojciec wśród nas dał się słyszeć: zostawię chłopakowi kilka tysięcy więcej – to lepsza jak nauki. Dziś to nie uchodzi; dziś taka zasada ojca nie znajdzie pochwały, a synalek spuszczać się na majątek ojcowski i nie chcący zasmakować w naukach, musi znosić ostre przycinki. Stało się albowiem przekonaniem powszechnem, że wychowanie i wykształcenie czyni dopiero człowieka człowiekiem, że majątek bez wychowania i wykształcenia prowadzi tylko do niecnót moralnych i obywatelskich, że nareszcie, chcąc się mienić obywatelem, trzeba pojąć sobie i przyswoić sobie godność obywatelską*<sup>24</sup>.

Choć redakcja „Nadwiślanina” pochwalała postawę otwartości na edukację dzieci przejawianą przez wyższe warstwy społeczne, to jednak krytycznie ustosunkowywała się do kształcenia domowego synów ziemiańskich, wskazując na większe korzyści płynące z edukacji szkolnej. Tymczasem wyraźną praktyką polskich ziemian było posyłanie synów dopiero do wyższych klas szkół gimnazjalnych. Decyzje te były zazwyczaj podyktowane obawą o zepsucie moralne dziecka, które mogło nastąpić w trakcie nauki mającej miejsce poza domem rodzinnym. Rodzice i nauczyciele domowi byli bowiem gwarantami lepszego dozoru. Redakcja „Nadwiślanina”, przyznając rację temu argumentowi, wskazywała jednak, że jest on jedynym przemawiającym na rzecz edukacji domowej. Do zalet edukacji szkolnej w pierwszym rządzie zaliczała natomiast kształtowanie postaw obywatelskich, które miało następować drogą zawierania trwających wiele lat i uczących

---

<sup>22</sup> „Nadwiślanin” 19 II 1851, nr 8; tamże 14 V 1851, nr 20; tamże 21 V 1851, nr 21; tamże 28 V 1851, nr 22; tamże, 4 VI 1851, nr 23.

<sup>23</sup> Tamże 19 II 1851, nr 8.

<sup>24</sup> Tamże.

zauwania do drugiego człowieka przyjaźni. Drugi argument przemawiający za podjęciem wcześniejszej edukacji szkolnej oparto na panującej w szkołach *emulacji*, czyli rywalizacji, która – zdaniem redakcji – zachęcała do nauki i stanowiła *do chwalebnych czynów podniecie*. Rywalizacja w ujęciu „Nadwiślanina” postrzegana była w samych superlatywach, jako sposób na zwiększenie motywacji uczniów do starania się o lepsze wyniki własnej pracy, a także jako *punkt honoru*, mogący przynieść więcej pożytku aniżeli system nagród i kar. Jak napisano w artykule z 19 lutego 1851 r.: *Ten punkt honoru zaszczerpiony w młodem sercu, wpływa niezmiernie na całe życie człowieka i robi go bogatym w szlachetne czyny*<sup>25</sup>. Trzecią korzyścią wynikającą z wcześniejszego podjęcia nauki szkolnej było – w opinii redakcji – kształtowanie postaw równości i egalitaryzmu, czemu miało służyć wspólne przebywanie ze sobą synów pochodzących tak z bogatych, jak i uboższych rodzin, co uzasadniano w następujący sposób: *Ztąd wyrasta w młodem sercu miłość braterska, a samolubstwo i duma, dwie najszkaradniejsze niecnoty nie mogą się wzmódz w szkołach publicznych, kiedy w domowym wychowaniu obydwie niecnoty największy pochop znajdują i łatwo w młodem sercu na całe życie zagnieździć się mogą*<sup>26</sup>. Czwarty argument stanowiło przekonanie redakcji o tym, że szkoła publiczna uczy samodzielności.

Znamienne jest to, że w artykule z 19 lutego 1851 r., traktującym o wychowaniu synów ziemiańskich, nie odnajdujemy krytycznych stwierdzeń dotyczących pruskiej edukacji, co pokazuje, że w połowie XIX w. nie upatrywano w niej jeszcze tak dużego zagrożenia, jak to miało miejsce od czasów *Kulturkampf*. Ten stan rzeczy możemy tłumaczyć tym, że w omawianym czasie dwie szkoły gimnazjalne, w których kształciła się młodzież polska Prus Zachodnich, tj. gimnazjum w Chełmnie i w Chojnicach, były określane przez redakcję „Nadwiślanina” jako *nasze*. Nie dziwi zatem fakt, że w połowie XIX w. „Nadwiślanin” przedstawiał szkoły publiczne w pozytywnym świetle, co oddaje następujący fragment analizowanego artykułu: *Szkoły publiczne są przeto najwłaściwsze do ukształcenia dobrych obywateli, do ukształcenia ludzi z ludźmi żyć mających. Tego ukształcenia trudno nabyć w rodzicielskim domu i rzeczą jest pewną, że dla społeczności w społeczności kształcić się trzeba. W publicznych szkołach wchodzi młodzieniec w poznanie ludzi, zawiera przyjaźń, hartuje swój charakter, uczy się nie wynosić się nad innych, otrząsa się z pieczyt rodzicielskiego domu, przyzwyczajają się sam o sobie radzić, uczy się najwięcej cenić zdatność i dobre przymioty, i przychodzi do przekonania, że się sam uczyć musi, że choćby nawet miał kawał majątku, to trzeba mieć jeszcze oświatę i uczciwość, aby sobie zarobić na szacunek u ludzi*<sup>27</sup>.

Redakcja „Nadwiślanina” zwracała także uwagę na błędne – jej zdaniem – myślenie ojców, którzy posyłali synów dopiero do klas starszych z przeko-

---

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże.

naniem, że są oni w stanie nadrobić wszystko to, czego nie byli się w stanie nauczyć w trakcie edukacji domowej. Na łamach „Nadwiślanina” argumentację tę krytykowano, podkreślając zalety szkół publicznych w zakresie wychowania moralnego synów. Redakcja wskazywała, że już w młodym wieku kształtują się skłonności człowieka do popełniania zła i dobra, co – jej zdaniem – nie było możliwe do naprawy w późniejszych latach życia dziecka. Ponadto sugerowała, że nauka domowa ujemnie wpływa na rozwój zdolności intelektualnych, co oddaje następujący fragment omawianego artykułu: *A nadto bardzo łatwo zdarzyć się może, że skutkiem domowego wykształcenia głowa chłopczyny tak się zagwoździ, że nie tylko się nie dopnie przysposobienia do wyższych klas, a nawet wszelka zdatność, pamięć i pojęcie w chłopcu ginie. To zdarzenie spotykamy bardzo często i dziwimy się, z kąd chłopczyna obiecujący od dzieciństwa wiele, później takim nieukiem się stał. Zastanówmy się dobrze, a znajdziemy główną tego przyczynę w wychowaniu domowem*<sup>28</sup>.

Redakcja „Nadwiślanina” miała także pomysł na poprawienie dozoru gimnazjalistów. Postulowała założenie przy gimnazjach w Chełmnie i Chojnicach pensjonatów, nad którymi pieczę sprawowałiby polscy profesorowie. Dzięki temu uczniowie po zakończeniu zajęć szkolnych znajdowaliby się pod stałą kontrolą. Pomocą zaś w sprawowaniu opieki nad młodszymi gimnazjalistami mieli służyć odznaczający się *dobremi obyczajami* ubożsi uczniowie z wyższych klas. „Nadwiślanin” przestrzegał natomiast przed posyłaniem uczniów do instytutów niemieckich, które niekorzystnie oddziaływały na kształtowanie się postaw narodowych Polaków. Stanowisko to argumentowano w następujący sposób: *Uczucie narodowe, które najsilniejsze wrażenia w młodych latach odbiera, i które, im trudniejsza walka narodowa, tem troskliwiej pielęgnowane być musi, musiałoby tam ucierpieć*<sup>29</sup>.

Choć redakcja omawianej prasy edukację szkolną synów przedkładała ponad wychowanie domowe, nieco inne stanowisko prezentowała w kwestii wychowania córek, wskazując: *Jakby np. było niedorzecznością, gdyby rodzice mogąc utrzymywać świątłych i moralnych nauczycieli, posłali córkę na pensję złej reputacji, tak przeciwnie znów niedorzecznością by było, gdyby jej na dobrą pensję nie oddali nie mając dobrego nauczyciela w domu*<sup>30</sup>. Odwołując się do sytuacji panującej w Prusach Zachodnich, „Nadwiślanin” zwracał uwagę na trudności związane z realizacją zadań dydaktycznych w chełmińskim pensjonacie dla dziewcząt, który jako jedyny na omawianym terenie miał polski charakter. Zdaniem redakcji problemy tego pensjonatu wynikały ze zbyt małej liczby uczęszczających do niego dziewcząt, wskutek czego – pomimo formalnego podziału instytutu na trzy

---

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Tamże 21 V 1851, nr 21.



klasy – część przedmiotów realizowana była wspólnie przez wszystkie uczennice<sup>31</sup>. Niemniej „Nadwiślanin” polecał uboższym obywatelom oddawanie córek do tego zakładu, wskazując, że wzrost liczby uczennic pomoże wyeliminować zaistniałe trudności. Z kolei bogatym Polakom z Prus Zachodnich redakcja gazety polecała edukację domową córek, uzasadniając ją lepszym przygotowaniem merytorycznym guwernantek kształcących dziewczęta aniżeli nauczycieli domowych, pracujących z synami. Interesujące wnioski na ten temat zaprezentowano w artykule pt. *Jak należy wychowywać dziewczice polskie*, dlatego w tym miejscu warto je przytoczyć: *W ogóle guwernantki są lepsze od nauczycieli domowych, bo u nich stan ten jest zawodem, u guwernerów po większej części ucieczką od głodu. Pierwsze rozliczne posiadają nauki i talenta, ostatni z małymi wyjątkami prócz trochę łaciny nic więcej; pierwsze do tego zawodu się kształciły, gdy ostatni od razu sądzą się być dobrymi guwernerami; pierwsze ukończyły nauki potrzebne im, gdy ostatni są albo niedoszłymi, albo przestarzałymi akademikami. W wielu razach nauczyciel wiejski, który wyszedł z Seminaryjum, stosowniejszym się okaże nauczycielem od podobnego guwenera*<sup>32</sup>.

Problemy edukacyjne dotyczące warstwy ziemiańskiej pozostawały obce niższym warstwom społecznym, których nie tylko nie było stać na kształcenie gimnazjalne swych dzieci czy wysłanie ich na pensję, ale też od ziemian i osób wykształconych różniły się przede wszystkim mentalnie. O ile bowiem wśród wyższych warstw społecznych Prus Zachodnich w połowie XIX w. można było zaobserwować zrozumienie dla potrzeby edukacji szkolnej swojego potomstwa (przede wszystkim zaś synów), o tyle ludność chłopska potrzeby takiej w dalszym ciągu nie widziała, co więcej, często nie potrafiła także właściwie wywiązać się ze swoich funkcji rodzicielskich.

W 1850 r. w kilku numerach „Gospodarza” ukazał się na ten temat artykuł o znamienym tytule: *O wychowaniu*. W artykule tym została zawarta bardzo krytyczna diagnoza sytuacji panującej na wsi. Wystarczy przytoczyć jej fragment, by uzmysłowił sobie, przed jakim wyzwaniem stali polscy dziennikarze próbujący wywierać wpływ na zmianę stosunków panujących w rodzinach chłopskich: *Kiedy się zapatrzymy na wychowanie naszych dzieci wiejskich, widzimy, że one rosą nieledwie na samej łasce Bożej i pono dziki zwierz ma większe staranie koło swych młodych zwierzątek jak niejedni rodzice*<sup>33</sup>. Autor omawianego artykułu, którym zapewne był sam I. Łyskowski, w braku opieki rodzicielskiej i należytego wychowania upatrywał negatywne skutki, które – w jego przekonaniu – widoczne

---

<sup>31</sup> Z argumentem tym nie zgadzała się prowadząca pensjonat Anastazja Pospieszyl, zdaniem której Polki uczęszczające do chełmińskiej placówki wspólnie brały udział jedynie w sześciu lekcjach (w dwóch godzinach lekcji religii, w dwóch godzinach historii powszechnej, w jednej godzinie geografii i w jednej godzinie botaniki). Poza tym A. Pospieszyl wskazywała, że wspólna nauka danego przedmiotu przez wszystkie uczennice stanowiła normalną praktykę we wszystkich tego typu instytucjach. Tamże 25 VI 1851, nr 26.

<sup>32</sup> Tamże 21 V 1851, nr 21.

<sup>33</sup> „Gospodarz” 9 X 1850, nr 2.

były także w dorosłym życiu człowieka. Ponadto wskazywał, że część rodziców nie była nawet świadoma tego, jakie konsekwencje niosą za sobą zaniedbania w obszarze oddziaływań wychowawczych. Szczególny niepokój autora budziło nieraz lepsze traktowanie przez chłopów zwierząt gospodarskich aniżeli wymagającego szczególnej troski małego i nieposiadającego jeszcze rozwiniętych zdolności intelektualnych dziecka. *Człowiek zaś rodzi się nagi, ale natomiast dał mu Bóg rozum, aby wedle potrzeby pokrywał nagość swego ciała. Niemowlę bezwładne nemá jeszcze sił ani rozumu po temu, ale na to przeznaczył Bóg rodziców, aby niemowlęciem się opiekowali. A jednakże jako często widzieć się zdarzy, że rodzice o biednych swych dzieciach nie pamiętają! Swego cielaczka lub świnkę chronią przed mrozem, a własne ich dziecko drży od zimna za piecem. To nie po ludzku – wskazywano na łamach „Gospodarza”<sup>34</sup>.*

Redakcja zwracała także uwagę, by braku właściwej opieki nad dzieckiem nie usprawiedliwiać trudną sytuacją materialną rodziny. Zaniedbań w tej sferze nie wiązała bowiem z trudnościami ekonomicznymi (podkreślając przy tym, że jeśli *ojciec pracowity i matka skrzętna, to im przy łasce Bożej i pomocy ludzkiej starczy na pokrycie dziatki*<sup>35</sup>), lecz w nadużywaniu alkoholu przez ojca i złym prowadzeniu się matki. Redakcja z ubolewaniem stwierdzała także, że cenę za niemoralne zachowanie rodziców ponoszą niestety dzieci.

Poza troską o rozwój fizyczny i sprawowanie należytej opieki rodzicielskiej ważne miejsce w narracji „Gospodarza” zajmowała także kwestia wychowania etycznego i kształcenia intelektualnego dzieci chłopskich. By uzmysłwić rodzicom konieczność ich edukacji, I. Łyskowski odwoływał się do prostych i konkretnych porównań, dostosowując język publikacji do poziomu intelektualnego odbiorców i znanego im świata. Stąd w tekstach poświęconych problematyce wychowawczej na ogół odnosił się do środowiska przyrodniczego.

Autor artykułu **O wychowaniu** podkreślał różnice między światem zwierząt a światem ludzi, wskazując, że ludzi od zwierząt różni fakt posiadania duszy i rozumu. W związku z tym na łamach „Gospodarza” zwracał on uwagę na konieczność kształtowania duszy dziecka, która bez zewnętrznej interwencji nie jest w stanie rozwinąć się ku dobru. Aby rozwój ten mógł nastąpić, zdaniem autora potrzeba działań opartych na rozumie oraz na wychowaniu religijnym. I. Łyskowski podkreślał, że rodzice, którzy w pierwszych latach życia nie potrafią zadbać o właściwą opiekę nad dzieckiem i jego rozwój fizyczny, tym bardziej nie będą umieli sprostać zadaniom wiążącym się z jego rozwojem duchowym. Autor artykułu nie tylko odwoływał się do negatywnych skutków, jakie niesie ze sobą brak edukacji dla dorosłego życia człowieka, lecz wskazywał także, że konsekwencją złego wychowania może być utrata życia wiecznego. Na łamach

---

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże.

„Gospodarza” podkreślał: *Jeżeli rodzice są tacy, że nie dbają o chędogie i ciepłe utrzymanie ciała dziecięcia, cóż dopiero można się po nich spodziewać względem wykształcenia duszy ludzkiej w ich dziecięciu? Dziecię rośnie jak bydłę; rozum jego się nie rozwinie i zostaje niedołęgą; a tymczasem zle namiętności rozwijają się, a niepowstrzymane rozumem i religią, biorą górę nad człowiekiem i czynią go podlejszym od zwierzęcia. Zazwyczaj naprzód pijaństwu się odda, potem zło-dziejstwu i kończy nędzne życie albo pod płotem albo w domie poprawy, a czasem nawet na ryszunku. Tak więc taki człowiek sam jest nieszczęśliwy i drugich ludzi krzywdzi a po śmierci diabłu duszę oddaje; wszystko to staje się skutkiem złego wychowania*<sup>36</sup>.

W kolejnych numerach „Gospodarza” redakcja „Nadwiślanina” próbowała nakreślić ideał wychowawczy dla środowisk chłopskich w formie porad i wskazówek tak, by dzieci *rodzicom i ludziom rosły na pociechę, a Bogu na chwałę*<sup>37</sup>. W związku z tym czytelnikom „Gospodarza” zaprezentowano konkretny program edukacji domowej i szkolnej dziecka z uwzględnieniem jego wieku rozwojowego. W świetle tego programu pierwszy etap oddziaływań wychowawczych obejmował okres do szóstego roku życia. Na tym etapie rodzice chłopscy nie tyle mieli koncentrować się na rozwoju moralnym i kształceniu intelektualnym dziecka, co na dbałości o jego rozwój fizyczny. Stąd w programie na okres do szóstego roku życia przede wszystkim zalecano koncentrację na dbałości o wygląd zewnętrzny dziecka (tj. dostosowanie odpowiedniego ubioru w zależności od pory roku) oraz właściwe żywienie (tak, by dzieci nie były niedożywione lub – na odwrót – nie jadły zbyt dużo). Rodzicom chłopskim przypominano także, by małych dzieci nie pozostawiali bez opieki ze względu na częste przypadki nieszczęśliwych zdarzeń, takich jak: upadki ze schodów, oparzenia czy wreszcie utonięcia w studni. Redakcja gazety piętnowała także zachowanie matek karmiących dzieci wódką, a twierdzących, że alkohol służy dziecku. Na łamach „Gospodarza” wskazywano, że takie praktyki przyczyniają się do rozwoju pijaństwa. *Taka matka w swej głupiej miłości nie wie, że przez to niszczy zdrowie swego dziecka i zbyt wczesnie zakorzenia nieszczęsny nałóg pijaństwa, który jej później niejedną łzę wyciśnie* – przestrzegala redakcja<sup>38</sup>.

Warto dodać, że redakcja „Gospodarza” zachęcała także matki wiejskie, by te – ze względu na konieczność wykonywania prac gospodarskich – na kilka godzin lub pół dnia oddawały swe dzieci pod opiekę starej, porządnej i poczciwej kobiety z wioski. W rozwiązaniu tym upatrywano same korzyści. Funkcjonowanie takich nieformalnych ochronek ułatwiałoby matkom wykonywanie swoich obowiązków i pracy zarobkowej, ich dzieci pozostawałyby w tym czasie pod stałą opieką, a jednocześnie miałyby okazję do wspólnej zabawy w gronie innych dzieci, zaś

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże 16 X 1850, nr 3.

<sup>38</sup> Tamże.

starsza kobieta, pełniąca rolę opiekunki, otrzymując za swoją pracę niewielkie wynagrodzenie, mogłaby poprawić nieco swoją kondycję finansową<sup>39</sup>.

Za szczególnie ważny czas dla rozwoju dziecka autor omawianego artykułu uznawał okres między szóstym a dziesiątym rokiem życia, przy czym wykazał się on pewną niespójnością w kwestii określenia wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej. W trzecim numerze „Gospodarza” (z 16 października 1850 r.) postulował, by do szkół posyłać dzieci sześciolatek (co było zgodne z pruskim prawem szkolnym), gdy tymczasem w kolejnym numerze (z 23 października 1850 r.) napisał, że dziecko na dobre powinno zacząć się uczyć w szkole w siódmym roku życia<sup>40</sup>. Nie zmienia to jednak faktu, że omawiany etap edukacji autor artykułu **O wychowaniu** uważał za kluczowy, o czym świadczy następujące zdanie: *Co w tym wieku u dziecięcia zaszczepisz, to zostanie do zgonu, a co w tym wieku zaniedbasz, tego nigdy więcej w duszy człowieka wypełnić nie potrafisz*<sup>41</sup>. Główny cel edukacji w tym okresie miało stanowić kształtowanie pierwszych wyobrażeń o Bogu i cnocie, tłumienie dziecięcych popędów oraz wychowanie dziecka na człowieka moralnego i uczciwego.

W świetle treści umieszczanych na łamach „Gospodarza” należy wnioskować, że fakt rozpoczęcia przez dzieci nauki szkolnej w żaden sposób nie powinien zwalniać rodziców z ich obowiązków wychowawczych względem swojego potomstwa. Wręcz przeciwnie – redakcja gazety zwracała uwagę, że *powinno być staraniem rodziców, aby dzieci do dziesiątego roku w domu pod okiem rodziców się chowały i zwolna do życia moralnego, do pracy i nauki się przykładały*<sup>42</sup>. Tymczasem rzeczywistość była zgoła odmienna. Chłopi niejednokrotnie, ze względu na biedę i brak zainteresowania edukacją, zamiast posyłać swe dzieci do szkół, kierowali je do pracy, kładąc im paść gęsi i bydło. W opinii redakcji „Gospodarza” praktyki te przynosiły zgubne skutki tak dla rozwoju fizycznego, jak i moralnego młodego pokolenia. *Dzieci w polu, wystawione na upały lub zimną słotę, marnieje cieleśnie; a nie mając innego towarzystwa, jak niebo i ziemię, trzodę i innych pastuchów, rośnie jak dziki zwierz i przybiera dziką i zwierzęcą naturę, która w złym towarzystwie zepsutych pastuchów najzgubniejsze wrażenie odbiera*<sup>43</sup> – wskazywano na łamach omawianej prasy. Podobnie jak w przypadku sprawowania opieki nad małymi dziećmi w czasie prac gospodarskich, tak i w tym względzie I. Łyskowski miał gotowe rozwiązanie na zmianę dotychczasowych praktyk. Otóż radził on, by do pasienia zwierząt najmować *stare pastuchy, którzy*

<sup>39</sup> Można przypuszczać, że prezentowane na łamach „Gospodarza” idee edukacji dzieci wiejskich I. Łyskowski czerpał z twórczości Augusta Cieszkowskiego, który w 1842 r. opublikował pierwsze wydanie rozprawy pt. *O ochronkach wiejskich*. Zob. J. Hellwig, *Cieszkowski*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1979, s. 80–83, 156, 164–168.

<sup>40</sup> „Gospodarz” 23 X 1850, nr 4.

<sup>41</sup> Tamże 16 X 1850, nr 3.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże.

już do niczego nie są zdolni, tym bardziej że na wsiach Prus Zachodnich można było spotkać sporą grupę starych *dziadów* i *bab*, którzy za jedzenie i odzież godziliby się pracować przez całe lato. Aby zaś obniżyć koszty związane z wynajmem pastucha, sugerowano, by cała gmina albo kilka osób wspólnie go opłacało. Dzięki temu dzieci mogłyby zostać bardziej zaangażowane w prace domowe, co w pewien sposób wynagrodziłoby rodzicom poniesione wydatki. Redakcja „Gospodarza” wskazywała także, że gdyby rodzice mieli świadomość, jak bardzo uchroniliby to dusze i ciała ich dzieci przed złem, to chętnie godziliby się na wynajęcie wspólnego pastucha<sup>44</sup>.

Co się zaś tyczy kwestii nauki szkolnej dzieci chłopskich, należy zwrócić uwagę, że na łamach „Gospodarza” bardzo krytycznie odnoszono się do rodziców zaniedbujących ten obowiązek. Część matek krytykowano za wyrażaną przez nie postawę nadopiekuńczości, sprowadzającą się do tego, że *pieszcząc dzieciaki*, wołały, by pozostawały one w domu, z kolei inne matki piętnowano za straszenie dzieci szkołą, w ten sposób wzbudzając w nich odrazę do nauki szkolnej, zamiast je do niej pobudzać. Ojcom zarzucano zaś fakt wysługiwania się dziećmi i nadmiernego ich angażowania w prace gospodarskie. Szczególnie zaś piętnowano ojców żyjących w przekonaniu sprowadzającym się do stwierdzenia: *toć i ja się nic nie nauczył a przecież żyję*<sup>45</sup>. Takie wypowiedzi redakcja „Nadwiślanina” uważała za niedorzeczne i odwołując się do metafory drzewa, próbowała oddziaływać na postępujących według powyższego twierdzenia ojców w następujący sposób: *Dziecię jest jakoby drzewko. Jeśli to drzewko uszlachetnisz, piękne ci wydawać będzie owoce; jeżeli zaś wzrośnie dziko, – natenczas zarośnie kolcami i dziki owoc wydawać będzie. Tak samo dziecko, jeżeli się czego nauczy, jeżeli uszlachetni swoje ręce i rozwinie swój rozum, jużci potem żyje Bogu na chwałę a ludziom na pożytek, i nauka jego stawa mu za majątek; jeżeli zaś wzrośnie dzikim głąbem, zle namiętności biorą górę nad nim i człowiek żyje tylko na obrazę Bogu i ludziom na udęczenie; a nie mogąc w swojej głupocie sobie poradzić staje się albo nędzarzem albo zbrodniarzem*<sup>46</sup>.

Na łamach „Gospodarza” ostrzegano także rodziców przed zgubnymi konsekwencjami nieposyłania dzieci do szkół dla ich funkcjonowania w życiu dorosłym oraz dla nich samych. Przestrzegano więc nadopiekuńcze matki, że trzymaniem dzieci w domach nie zaskarbiają sobie ich wdzięczności. *Nie sądz więc, matko, że twoja córka albo syn, skoro wyrośnie, będzie ci wdzięczny za to, żeś ty dla głupiej pieśczoły nie posyłała go do szkoły*<sup>47</sup> – wskazywała redakcja gazety. Ojcom zaś wypominano, że wiele ich własnych niepowodzeń wynikało z braku wykształcenia, stąd nie powinni oni skazywać na ten sam los swoich dzieci. *Nie*

---

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże 23 X 1850, nr 4.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Tamże.

*sądź i ty, ciemny ojcze, że dobrze czynisz wyprowadzając twoje dziecko na głąba, dla tego, że sam jesteś ciemny, bo lepiejby ci pewnie było, gdybyś był się czego nauczył. Nie jedną stratę poniosłeś stąd, że jesteś ciemny jak tabaka w rogu; byle urwisz nie raz za nos cię wodził, a ty w twojej głupocie kłaniałeś mu się jeszcze; nie jeden zarobek byłby ci przysporzył grosza, gdybyś był twój rozum oświecił; wcale inaczej stałbyś się dzisiaj, gdybyś był się od młodu nauczył prowadzić żywot uczciwego i rządneho człowieka, gdyby pijaństwo i lenistwo nie było ciebie ogarnęło<sup>48</sup> – wskazywano na łamach „Gospodarza”.*

Z analizy artykułów traktujących o wychowaniu domowym i szkolnej edukacji polskich dzieci w Prusach Zachodnich w latach 1850–1851 wyłania się obraz społeczeństwa, które – poza nieliczną grupą ziemian i osób wykształconych – niewielką wagę przywiązywało do wychowania najmłodszego pokolenia i myślenia o jego przyszłości. Tymczasem redakcja „Nadwiślanina” i jego dodatku pt. „Gospodarz” traktowała oświatę jako główne narzędzie poprawy położenia ludności chłopskiej, stanowiącej najliczniejszą warstwę polskich mieszkańców omawianego regionu. Nie deprecjonując roli i znaczenia wychowania domowego, na łamach analizowanej prasy publikowane były treści afirmujące edukację szkolną – zarówno tę na poziomie elementarnym, jak i średnim. Znamienne jest także to, że pomimo narodowego nastawienia redaktora i wydawcy „Nadwiślanina” i „Gospodarza” w połowie XIX w. w gazetach tych nie wyrażano obaw związanych z germanizacyjnym charakterem pruskiej szkoły ludowej, lecz zachęcano, by dzieci polskie pobierały w niej naukę, co – jak już wspomniałem – świadczy o tym, że w tym okresie szkoła ta nie miała jeszcze aż tak antypolskiego kursu, jaki przybrała w okresie zjednoczenia Niemiec. Na łamach „Nadwiślanina” i „Gospodarza” szkoła ludowa jawi się przede wszystkim jako miejsce zdobywania wykształcenia, niezbędnego dla poprawy losu chłopskich dzieci, natomiast gimnazjum jako instytucja służąca nie tylko kształceniu intelektualnemu, ale przede wszystkim wychowaniu obywatelskiemu. Choć, jak świadczą powyższe analizy, pozytywistyczne ideały oświatowe przenikały treści publikowane w omawianej prasie już w połowie XIX w., to jednak musiało upłynąć jeszcze wiele dziesięcioleci, zanim większa część społeczeństwa polskiego ideały te przyjęła i zaczęła realizować w praktyce.

## BIBLIOGRAFIA

### Czasopisma:

- „Gospodarz”: 9 X 1850, nr 2; 16 X 1850, nr 3; 23 X 1850, nr 4.  
 „Nadwiślanin”: 19 II 1851, nr 8; 14 V 1851, nr 20; 21 V 1851, nr 21; 28 V 1851, nr 22; 4 VI 1851, nr 23; 25 VI 1851, nr 26; 31 VII 1851, nr 31; 24 IV 1852, nr 16; 28 IV 1852, nr 17; 12 IV 1853, nr 27; 2 IX 1856, nr 69; 27 III 1857, nr 25; 29 IX

<sup>48</sup> Tamże.

1857, nr 76–77; 6 X 1857, nr 78; 24 IX 1857, nr 92; 7 V 1858, nr 34; 11 V 1858, nr 35; 14 V 1858, nr 36; 18 V 1858, nr 37; 21 V 1858, nr 38; 28 V 1858, nr 39; 1 VI 1858, nr 40; 4 VI 1858, nr 41; 8 VI 1858, nr 42; 11 VI 1858, nr 43.

Banach J., *Niemiecka polityka narodowościowa w Prusach Zachodnich w latach 1900–1914 w świetle polskiej prasy pomorskiej*, Toruń–Gdańsk, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1993.

Bukowski A., *Idealy pozytywistyczne w piśmiennictwie pomorskim lat 1850–1870*, w: *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu*, seria 2, red. E. Jankowski, J. Kulczycka-Saloni, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.

Cieślak T., *Prasa Pomorza Wschodniego w XIX i XX wieku*, Warszawa, PWN, 1966.

Grzybowski R., *Udział prasy w nauczaniu domowym dzieci polskich na Pomorzu Nadwiślańskim w drugiej połowie XIX wieku i w pierwszych latach XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2004.

Hellwig J., *Cieszkowski*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1979.

Jakubiak K., *Badania nad wychowaniem i nauczaniem w rodzinach polskich w XIX i początkach XX wieku*, w: *Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia prof. Józefa Żerko*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, W. Tłokiński, Gdańsk, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, 2012.

Niedzielska M., *Szkolnictwo powszechne i średnie oraz oświata*, w: *Historia Pomorza, t. 3 (1815–1850)*, cz. 3: *Kultura artystyczna i umysłowa*, red. G. Labuda, Poznań, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2001.

Romanow A., *„Pielgrzym” pelpliński w latach 1869–1920*, Gdańsk–Pelplin, Instytut Kaszubski, 2007.

Szews J., *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815–1920*, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.

Wierchosławski S., *Ignacy Łyskowski 1820–1886 – polityk i publicysta, pierwszy prezes Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, Toruń, TNT, 2000.

*Home and school education of Polish children in West Prussia in the mid-nineteenth century in the light of the newspaper „Nadwiślanin” and its Appendix “Gospodarz”*

### Summary

The process of modernization of Polish society began with the Spring of Nations in West Prussia. During this process, an important role was played by the editors of Polish periodicals. The editors repeatedly published articles about educational issues.

This article is about how home and school education of Polish children were presented in the light of the newspaper “Nadwiślanin” and its supplement, Fri. “Gospodarz”. Issued during the years 1850–1866, “Nadwiślanin” was one of the first newspapers published in Polish in West Prussia.

The first editor and initiator of “Nadwiślanin” was Ignacy Łyskowski – one of the most outstanding representatives of the Polish national movement in West Prussia. I. Łyskowski tried to shape the views of local society – both the elite and the lower classes. Hence the editors of “Nadwiślanin” took on the issue of the education of sons and daughters of landowners and the education of the peasant population.

**Keywords:** history of education, Pomerania, West Prussia, home education, school education, the Polish press.



KS. CZESŁAW GALEK  
Wyższa Szkoła Zarządzania  
i Administracji w Zamościu

DOI: 10.17460/2016.3\_4.05

## **POSTAWY PATRIOTYCZNE UCZNIÓW ZABORU PRUSKIEGO PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU W ŚWIETLE LITERATURY PAMIĘTNIKARSKIEJ I BELETRYSTYCZNEJ**

### **WPROWADZENIE**

W II połowie XIX wieku Kanclerz Cesarstwa Niemieckiego Otto von Bismarck (1815–1898) przystąpił do ostatecznej germanizacji wschodnich prowincji Rzeszy, na terenie której znajdowały się ziemie polskie zaboru pruskiego, oraz do osłabienia Kościoła katolickiego w ramach długofalowej akcji rządu zwanej „walką o kulturę” (Kulturkampf). Konsekwencją ustaw i zarządzeń związanych z Kulturkampfem miała być germanizacja Polaków oraz totalna walka z polskością, w którym to procesie kluczową rolę miała odegrać germanizacja szkolnictwa. Wydano szereg ustaw i zarządzeń, na mocy których język niemiecki stał się wykładowym, a język polski był systematycznie rugowany ze szkolnictwa, aż do jego zupełnego wyeliminowania, także z nauczania religii. Dzieciom i młodzieży na terenie szkoły, pod sankcją okrutnych kar, nie wolno było rozmawiać po polsku. Szkoła na wszelkie sposoby zwalczała w uczniach polską tożsamość, wpajając im równocześnie pruski patriotyzm i krzewiąc szacunek i miłość do państwa pruskiego, jego władców i historii. Pomijano albo fałszowano ważne wydarzenia z historii Polski. Wychowanie było oparte o charakterystyczną dla pruskiej mentalności dyscyplinę i represyjne metody wychowawcze, nacechowane przemocą psychiczną, słowną i fizyczną, których celem było zastraszenie dzieci i młodzieży i skłonienie ich do uległości (doraźnie wobec władz szkolnych, a w dalszej perspektywie władz pruskich) i wychowanie ich na lojalnych obywateli państwa pruskiego. Tak więc od postawy dzieci i młodzieży szkolnej zależało utrzymanie się w dalszej perspektywie polskości na Górnym Śląsku, w Wielkopolsce, na Pomorzu, Warmii i Mazurach.

Celem niniejszego studium jest prezentacja postaw dzieci i młodzieży szkolnej wobec polityki germanizacyjnej pruskich władz oświatowych. Jego materiałem źródłowym jest literatura beletrystyczna i pamiętnikarska, najczęściej autorstwa uczestników tamtych wydarzeń, albowiem ona najbardziej oddaje emocje i determinację młodych ludzi tamtego pokolenia. Zostaną omówione zagadnienia związane z przywiązaniem dzieci i młodzieży do mowy ojczystej i polskości oraz strajkami szkolnymi.

## PRZYWIĄZANIE UCZNIÓW DO MOWY OJCZYSTEJ

Dzieci szkół ludowych, już od najmłodszych lat, w sposób instynktowny, wyrażały swój sprzeciw wobec polityki germanizacyjnej pruskich władz oświatowych. Miało to miejsce chociażby w Pleszewie, gdzie funkcjonowały dwie szkoły ludowe: katolicka i protestancka. Czasami, wbrew woli rodziców, niektóre dzieci nie chciały chodzić do szkoły protestanckiej, ponieważ czuły się Polakami i katolikami<sup>1</sup>. Gdy do szkół wprowadzono język niemiecki, nawet dzieci z najniższych klas wyrażały swój sprzeciw. Autorka cyklu powieści o życiu wsi chełmińskiej Leokadia Boniewicz (1900–1975) przedstawia reakcję dziecka wiejskiego z Pomorza Gdańskiego na wprowadzenie języka niemieckiego: *Mamulko! [...] Jo nie banda się tej paskudnej mowy łuczul. Niech się Firyn [nauczyciel – C. G.] wściko. Jo go nie posłucham ji wszystkie chłopoki bandą robić, jak jo*<sup>2</sup>. Niektóre dzieci miały nawet pretensje do swojego rodzeństwa o to, że chętnie uczyło się języka niemieckiego<sup>3</sup>.

Na ogół różnorakie zabiegi germanizacyjne władz pruskich nie były w stanie wyrugować mowy ojczystej, która była powszechnie używana przez uczniów na Pomorzu: *Toteż mimo zakazu język polski i w klasie podczas przerw, i na dziedzińcu szkolnym rozbrzmiewał nieustannie*<sup>4</sup>. Podobnie było na Warmii, gdzie również, mimo zakazów, dzieci na terenie szkoły mówiły po polsku. Poetka, nauczycielka i działaczka warmińska Maria Zientara-Malewska (1894–1984) pisze: *Na przerwach panował niepodzielnie język polski, a nauczyciel widząc i słysząc to wszystko mówił: „Ja, jetzt könnt ihr reden, aber in der Klasse könnt ihr kaum den Mund öffnen”. (Tak, teraz to umiecie głośno gadać, ale w klasie ust otworzyć nie umiecie). Zdarzało się, że zmęczony, nie widząc rezultatów swego wysiłku, tupal nogami i krzyczał: „Lieber Steine klopfen als Kinder ufterrichten!” (Lepiej kamienie tłuc niż dzieci uczyć). Wtedy dzieci szeptały do siebie: „Strach [nauczyciel – C. G.] jest dziś zły”*<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Zob. T. Jeske-Choiński, *Nad Wartą. Powieść*, Warszawa, druk W. L. Anczyca i spółki, 1888, s. 31–36.

<sup>2</sup> L. Boniewicz, *Na przestrzeni wieków. Wspomnienia z lat 1860–1956*, Warszawa, LSW, 1979, s. 79.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> J. Dembiński, *Radości mało – goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzanina z lat 1879–1920*, oprac. A. Bukowski, Warszawa, PAX, 1985, s. 53.

<sup>5</sup> M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, oprac. i wstępem poprzedził B. Grześ, wyb. i oprac. A. Sieradzki, Warszawa, WSiP, 1985, s. 29.

Również w Poznańskim dzięki postawie dzieci *nauka prowadzona od pierwszej klasy w języku niemieckim nie dawała dobrych wyników. Mimo, że wychowawcy łamali nad każdym rocznikiem snopek trzciny, mieszkańcy Chojna mówili, modlili się i klęli w języku polskim*<sup>6</sup>. Gdy w pewnym momencie pojawiła się możliwość nauki przez jedną godzinę w tygodniu języka polskiego, niektórzy rodzice nie chcieli się na to zgodzić, gdyż obawiali się, że trzeba będzie płacić większe podatki. Uczniowie sami takie pozwolenie podpisali, podrabiając podpisy rodziców. Prozaik i pamiętnikarz Jakub Wojciechowski (1884–1958) podręcznik do języka polskiego kupił za zaoszczędzone pieniądze, które zarobił, przynosząc ze sklepu wódkę jednemu z mieszkańców wioski. Robił szybkie postępy w samodzielnej nauce języka polskiego<sup>7</sup>.

Paradoksalnie prześladowanie dzieci wywoływało w nich bunt, opór i nienawiść w stosunku do pruskich prześladowców. Działacz warmiński, pisarz ludowy, pamiętnikarz i folklorysta Franciszek Kwas (1871–1948), który musiał za karę pisać stokrotnie zdanie, że nie będzie mówił po polsku, nie tylko nie zniechęcił się do języka polskiego, ale wręcz przeciwnie: *Ale za tę karę – pisze – tom jeszcze lepiej polską mowę umiłował*<sup>8</sup>. Podobnie było z innymi uczniami, którzy mimo zakazów mówili po polsku, a prześladowania, których z tego powodu byli oficerami, budziły w nich nienawiść do Niemców i niemieckiego języka<sup>9</sup>.

## OBRONA POLSKOŚCI

Uczniowie szkół ludowych okładali podręczniki i zeszyty w polskie gazety, co było niezgodne z zarządzeniami szkolnymi, które zalecały, by okładano je w czysty i gładki papier. Nauczyciele niemieccy podjęli walkę z tą praktyką, co jeszcze bardziej mobilizowało uczniów do okładania książek polskimi gazetami, zwłaszcza z przedmiotów nauczanych przez nauczycieli „polakożerców”. W tę akcję włączyli się nawet niektórzy uczniowie pochodzenia niemieckiego i żydowskiego. Tłumaczyli się, że okładają książki i zeszyty gazetami, ponieważ nie mogą nabyć innego papieru. Wobec tego szkoły zakupiły gładki papier i przekazały go bezpłatnie uczniom z nakazem obłożenia nim książek i zeszytów. Mimo to ci nadal przynosili do szkoły polskie czasopisma, co bardzo denerwowało nauczycieli. Niekiedy takie gazety wkładano nawet ukradkiem do kieszeni płaszczy nauczycieli pochodzenia niemieckiego<sup>10</sup>. Na Śląsku Opolskim uczeń

---

<sup>6</sup> T. Becela, *Spotkanie z nowym*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1977, s. 76. Zob. M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia*..., s. 79.

<sup>7</sup> J. Wojciechowski, *Życiorys własny robotnika*, Poznań, LSW, 1985, s. 75.

<sup>8</sup> F. Kwas, *Wspomnienia z mego życia*, Olsztyn, Pojezierze, 1957, s. 12.

<sup>9</sup> Zob. J. Jasiński, *Świadomość narodowa na Warmii w XIX wieku. Narodziny i rozwój*, Olsztyn, Pojezierze, 1983, s. 271.

<sup>10</sup> S. Nogaj, *Za bramą Wildecką*, w: *Poznańskie wspominki. Starzy poznaniacy opowiadają*, przedmowę napisał J. Maciejewski, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1960, s. 108.

Antoni Wilczek, któremu nauczyciel udzielił nagany za książki obłożone w „Gazetę Opolską”, zainteresował się nią i stał się jej czytelnikiem<sup>11</sup>.

Uczniowie szkół powszechnych przeciwstawiali się też zakłamywaniu historii Polski przez niemieckich nauczycieli. Gdy jeden z nauczycieli, wypowiadając się na temat trzeciego rozbioru Polski, stwierdził lekceważąco, że dokonał się on bez najmniejszego oporu ze strony Polaków, uczeń Stanisław Haremza zaprotestował, wymieniając szereg miejscowości, w których toczyły się walki z trzema agresorami. Na koniec dodał: *Zdusiła nas przemoc trzech sąsiadów i zdrada magnatów. Ale nasz naród żyje i żyć będzie!* Wprawilo to w zdumienie nauczyciela i sprawiło, że do zagadnień związanych z rozbiorami Polski już nigdy nie wracał<sup>12</sup>. Na Śląsku Opolskim niektórzy uczniowie bojkutowali niemieckie uroczystości państwowe. Uczeń Tadeusz Kania nie chciał recytować wiersza w czasie akademii w rocznicę zwycięstwa Niemiec nad wojskami francuskimi pod Sedanem w dniu 1 września 1870 r.<sup>13</sup>

W Poznaniu polscy gimnazjaliści wywalczyli sobie status odnośnie ich tożsamości wyznaniowej. Pytani o wyznanie religijne odpowiadali: *polonisch*, co denerwowało niemieckich nauczycieli, którzy perswadowali im, że nie ma takiego wyznania i dlatego są oni takimi samymi katolikami jak katolicy niemieccy, czego uczniowie nie przyjmowali do wiadomości. Szkoła znalazła kompromisowe wyjście, pozwalając na używanie terminów: polsko-katolik i dojcz-katolik<sup>14</sup>. W Brodnicy w 1912 r. w czasie wycieczki szkolnej uczniowie pochodzenia niemieckiego śpiewali swoje pieśni, a Polacy, wbrew zakazom używania języka polskiego, śpiewali polskie pieśni<sup>15</sup>. Uczniowie bojkutowali wszystko, co było związane z niemieczyzną, w tym także niemieckie teatry i wystawiane w nich spektakle. Dotyczyło to nawet dzieł literackich, które należały do kanonu lektur obowiązkowych<sup>16</sup>. Także niesprawiedliwe traktowanie rodziców przez urzędy państwowe, w których pracowali również zniemczeni Polacy, budziło nienawiść uczniów do zaborcy<sup>17</sup>.

W Doksztalającej Szkole Handlowej w Poznaniu podejmowane próby germanizowania młodzieży polskiej były bezskuteczne, ponieważ ta zdecydowanie się im sprzeciwiała, opierając się na silnym poczuciu godności narodowej. Gdy w jednym z numerów preferowanego przez szkołę antypolskiego czasopisma „Feierabend”, które uczniowie musieli obowiązkowo prenumerować, znaleźli zdanie, że ktoś był pijany jak Polak w sobotę, czuli, że obraża się ich uczucia

<sup>11</sup> *Wspomnienia opolan*, [cz. 1], red. W. Kornatowski, K. Malczewski, Warszawa, PAX, 1960, s. 402.

<sup>12</sup> S. Haremza, *Wspomnienia starego introligatora*, w: *Poznańskie...*, s. 127–128.

<sup>13</sup> *Wspomnienia opolan*, [cz. 2], red. A. Glińska, K. Malczewski, A. Pałosz, Warszawa, PAX, 1965, s. 98.

<sup>14</sup> S. Nogaj, *Za bramą...*, s. 108.

<sup>15</sup> J. Szews, *Filomaci brodnicki*, w: *Szkice brodnickie. Praca zbiorowa*, red. S. Bilski, Brodnica–Toruń, Towarzystwo Miłośników Ziemi Michałowskiej – Toruńskie Towarzystwo Kultury, 1988, s. 92.

<sup>16</sup> M. Jabczyński, *Na Warcie zatrzymał się czas*, w: *Poznańskie...*, s. 87, 95.

<sup>17</sup> Zob. J. Dembieński, *Radości...*, s. 62–63.

narodowe. Późniejszy dziennikarz i pisarz Stanisław Nogaj (1897–1971) pozbiierał egzemplarze tego czasopisma od uczniów całej klasy i położył je na stoliku nauczyciela, oznajmiając mu, że pismo to obraża Polaków i nikt z nich nie będzie go czytał. Gdy nauczyciel za ten czyn chciał uderzyć go trzcina, doszło między nimi do szamotaniny. Nauczyciel uderzył ucznia w nos, połała się krew. Przestraszony mężczyzna pobiegł do dyrektora, przed którym oskarżył uczniów, że rzucili się na niego i chcieli go nie tylko pobić, ale nawet zabić. Nauczyciel zażądał natychmiastowego usunięcia Nogaja ze szkoły, jako prowodyra „bandy”. Jednak dyrektor, który był człowiekiem sprawiedliwym, nie uwierzył nauczycielowi. Skarcił uczniów za zмовę, ale od tego czasu nie musieli już oni prenumerować znieawidzonego czasopisma<sup>18</sup>.

W czasie nabożeństw gimnazjaliści nie chcieli śpiewać pieśni w języku niemieckim. Uczeń Gimnazjum św. Marii Magdaleny w Poznaniu Teodor Filipowicz (ur. 1860) pisze: *Nasze śpiewy w kościele bernardyńskim stale były polskie. Naraz nakazano nam śpiewać po niemiecku. Wprzód prof. śpiewu Schoen nas pouczał, co szło szalenie tępo. Zwolniłem się z tych śpiewów, dostarczywszy profesorowi świadectwo lekarskie; nie chciałem śpiewać w kościele po niemiecku. Mimo to nakazano mnie i innym po kilku dniach śpiewać na chórze w tym języku. Nie śpiewaliśmy. Więc dwóch profesorów a na czele dyrektor Deiters kontrolowało nas zaciekle przy śpiewie. Ale i kontrola nie pomogła wiele. Śpiewano obłudnie tak cicho, że na dole nic nie słyszano. Strajk nam się udał. Jeden tylko kolega się wylał [...], co nas oburzyło. Po długich naradach nauczycielstwo uchwaliło śpiew po łacinie, a po podniesieniu po polsku. Próby z łaciną szły lepiej niż z niemiecką, i profesorów zadowolili jako tako, ale gdy po poniesieniu [...] chór śpiewał z wielkim zapalem, a na dole w ławkach całe gimnazjum naleźycie i potężnie nam wtórowało<sup>19</sup>.*

W 1902 r. w Poznaniu nikt z uczniów pochodzenia polskiego uczących się w gimnazjum św. Marii Magdaleny, pomimo zachęty dyrektora, nie chciał wziąć udziału w uroczystości osłonięcia pomnika cesarza Fryderyka III (1831–1888). Gdy późniejszy architekt i historyk architektury Kazimierz Ulatowski (1884–1975) zauważył, że jego sąsiad z ławki wyrażał chęć uczestniczenia w tej uroczystości, to *dostał kopniaka w tę część ciała, która się podnosiła, tak też i przysiadł<sup>20</sup>*. Uczniowie gimnazjum bojkotowali także uroczystości państwowe. T. Filipowicz i Wiktor Sokołowski nie chcieli deklamować wierszy z okazji

<sup>18</sup> S. Nogaj, *Za bramą...*, s. 110.

<sup>19</sup> *Moje wspomnienia (1860–1932)*, Poznań, Księgarnia J. Dippla w Poznaniu, 1933, s. 8. Młodzież z gimnazjum w Ostrowie już od 3 maja 1858 r. zabiegała o możliwość śpiewania w kościele pieśni *Boże, coś Polskę*. Pod wpływem emocji związanych ze wspomnieniami dotyczącymi powstania styczniowego na terenach Królestwa Polskiego w dniu 20 kwietnia 1863 r. podczas mszy gimnazjalnej młodzież odśpiewała zabroniony hymn, za co 60 uczniów zostało relegowanych z gimnazjum (A. Markwicz, *Filomaci (1816–1926)*, cz. 1: *Wilno, Wielkopolska*, Grudziądz, nakład autora, 1931, s. 50).

<sup>20</sup> K. Ulatowski, *Gdy Poznań był małym miastem*, w: *Poznańskie...*, s. 13.

rocznicy urodzin cesarza Wilhelma I (1797–1888), symulując chorobę<sup>21</sup>. Również późniejszy duchowny Józef Dembieński (1879–1962) nie chciał recytować wiersza podczas akademii zorganizowanej z racji rocznicy urodzin cesarza Wilhelma II (1859–1941), również symulując chorobę<sup>22</sup>.

W Brodnicy w 1913 r. podczas akademii szkolnej z okazji rocznicy urodzin cesarza Wilhelma II w czasie wznoszenia okrzyku na cześć cesarza i śpiewania hymnu cesarskiego dwaj bracia: Stefan i Jerzy Karwat nie powstali. Pierwszy z nich nie wstał nawet wtedy, gdy nakazywał mu to jeden z niemieckich nauczycieli. Na pytanie, dlaczego tak się zachowuje, odpowiedział mu: „Das ist nicht mein Kaiser” („To nie jest mój cesarz”), za co obydwaj bracia zostali relegowani z gimnazjum<sup>23</sup>. Gdy J. Dembieński jako prymus na zakończenie tzw. małej matury otrzymał jako nagrodę książkę pt. *Kaiser Wilhelm I*, rzucił ją w domu do kąta, ponieważ traktował cesarza jako wroga Polaków<sup>24</sup>.

W Poznaniu polscy uczniowie z różnych gimnazjów starali się nawiązywać ze sobą kontakty, wymieniając książki i przemyślenia. Uczyli się też prawdziwej historii Polski, bo w programach szkolnych była ona fałszowana<sup>25</sup>, sprzeciwiali się także zakłamywaniu dziejów narodu polskiego. J. Dembieński, jako uczeń ostatniej klasy gimnazjum w Chełmnie, w wypracowaniu klasowym z historii napisał prawdę o udziale Prus w rozbiórce Polski, nazywając to wydarzenie grabieżą, która musi być kiedyś pomszczona. Tylko pomoc życzliwego mu dyrektora dr. Friedricha Preussa (1850–1912) uchroniła go od wyrzucenia ze szkoły z wilczym biletem na pół roku przed maturą<sup>26</sup>. Gdy podczas prowadzenia lekcji nauczyciel wymienił nazwisko jakiegoś słynnego naukowca, nie informując uczniów o jego polskim pochodzeniu, gdyż *nie przypuszczał on zgola, żeby to mógł być Polak, bo gdzie w jego oczach sławnym człowiekiem mógł być Polak*, to jeden z uczniów udowodnił mu, że rzeczywiście był on Polakiem, za co później był szykanowany przez nauczyciela<sup>27</sup>.

Gimnazjaliści organizowali też uroczystości narodowe. Każdego roku młodzież gimnazjalna Poznania składała kwiaty 29 listopada przed pomnikiem Adama Mickiewicza i zamawiała mszę św. w intencji poległych powstańców listopadowych w katedrze, w której uczestniczyły tłumy ludzi<sup>28</sup>. Pomnik narodowego wieszcza odgrywał wielką rolę w edukacji patriotycznej nie tylko młodzieży, ale także dorosłych mieszkańców miasta: *Przed tym pomnikiem odbywały się w latach niewoli liczne, a tak pamiętne manifestacje narodowe, tutaj objawiała się*

<sup>21</sup> Zob. T. Filipowicz, *Moje wspomnienia...*, s. 9.

<sup>22</sup> J. Dembieński, *Radości...*, s. 76.

<sup>23</sup> J. Szews, *Filomaci...*, s. 92.

<sup>24</sup> J. Dembieński, *Radości...*, s. 77.

<sup>25</sup> T. G. Jackowski, *W walce o polskość*, Kraków, WL, 1972, s. 110–111; M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 93.

<sup>26</sup> Zob. *Radości...*, s. 96–99.

<sup>27</sup> Tamże, s. 99–100.

<sup>28</sup> Tamże, s. 244.

wola narodu, zawsze nieugięta i płomienna, nieodparcie dążąca ku wolności. Jakikolwiek obchodzone w Poznaniu uroczystości narodowe, zawsze w takich dniach u stóp wieszczą składano wieńce oraz czerwone i białe wstęgi i kwiaty. Przed tym wreszcie pomnikiem dzieci kilku pokoleń Polaków uczyły się miłości i wiary w nieśmiertelność ojczyzny<sup>29</sup>. Działacz społeczno-polityczny i dziennikarz Wiktor Kulerski (1865–1935), będąc jeszcze uczniem Królewsko-Pruskiego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Grudziądzu, zorganizował w 1883 r. uroczystość dwusetnej rocznicy zwycięstwa Sobieskiego pod Wiedniem, za co został wydalony ze szkoły<sup>30</sup>. J. Dembieński i jego kolega umieścili na białej czapce szkolnej kolor amarantowy, zamiast obowiązującego koloru granatowego, przez co nawiązali do barw godła polskiego<sup>31</sup>.

### STRAJKI SZKOLNE

Odpowiedzią dzieci na germanizację szkolnictwa były też strajki szkolne. W 1883 r. podczas pokazowej lekcji religii w ramach konferencji powiatowej nauczycieli w Jarocinie dzieci, na znak protestu z powodu usuwania języka polskiego z lekcji religii, odmówiły odpowiedzi w języku niemieckim. W 1890 r. zastrajkowały także dzieci z Osiecznej. Jednak najgłośniejszy strajk szkolny miał miejsce w 1901 r. we Wrześni<sup>32</sup>. W 1900 r. władze pruskie wydały polecenie, by w nowym roku szkolnym wprowadzić naukę religii i śpiewu kościelnego w języku niemieckim. Z rozpoczęciem nowego roku szkolnego, w dniu 1 kwietnia 1901 r., w szkole we Wrześni dzieciom rozdano bezpłatnie katechizmy w tym języku. Nazajutrz uczniowie (w porozumieniu z rodzicami) zwrócili je i nie chcieli odpowiadać nauczycielom po niemiecku, za co byli w sposób okrutny bici<sup>33</sup>. Uczennica Stefania Chełmikowska powiedziała: *Jestem Polką i nie będę uczyć się religii po niemiecku. Kilkakrotne, bardzo bolesne uderzenia trzcinaą po rękach nic nie wskórały. Stefania trzymała się mężnie. Inne dzieci tak samo. Przegrzając wargi, usiłowały opanować ból i poskromić łzy, aby oszczędzić nauczycielom oprawcom dodatkowej satysfakcji. Jeden z chłopców, hamując płacz wołał podczas chłosty: – Jeszcze Polska nie zginęła. Ten upór rozwścieczył zarówno Schöltzchena, jak jego pomocnika – Koralewskiego oraz Wotntera. Nie żalowano więc bitym ilości uderzeń<sup>34</sup>.*

<sup>29</sup> Tamże, s. 16.

<sup>30</sup> J. Konieczny, K. Szymański, *Dzieje szkolnictwa grudziądzkiego*, cz. 2, „Rocznik Grudziądzki” 1963, t. 3, s. 64.

<sup>31</sup> J. Dembieński, *Radości...*, s. 76–77.

<sup>32</sup> Szerzej na temat strajku zob.: L. Trzeciakowski, *Pod pruskim zaborem 1850–1918*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1973, s. 330; L. Gomolec, *W obronie mowy ojców*, Poznań, KAW, 1986, s. 6–16.

<sup>33</sup> Zob. M. Warneńska, *Ulica dzieci wrzesińskich*, Poznań, KAW, 1983, s. 11, 15–19; W. S. Reymont, *W pruskiej szkole*, w: tenże, *Nowele*, t. 3, Kraków, WL, 1957, s. 241–244; M. Rosalak, *Póki my żyjemy*, w: *Dziedzictwo zaborów. Wybór tekstów*, wyb. i red. nauk. J. Osica, Warszawa, KAW, 1983, s. 230; T. Staniewski, *Dni strajku szkolnego we Wrześni*, Wrzesnia, Nakładem i drukiem A. Prądyńskiego, 1923, s. 9.

<sup>34</sup> M. Warneńska, *Ulica...*, s. 19. Por. W. S. Reymont, *W pruskiej...*, s. 244; J. Dembieński, *Radości...*, s. 168–169.

Pomimo wielokrotnej zachęty nauczyciela dzieci nie chciały odmawiać modlitwy *Ojciec nasz* w języku niemieckim, za co były bite oraz przezywane przez niego. Chłopca, który nie chciał się modlić po niemiecku, nauczyciel *trzasnął [...] z całej siły w twarz, chwycił za włosy, przywłókł pod katedrę i okładając pięściami, zawrzeszczał rozwścieklony: – Du wirst sprechen. Du sollst sprechen! Du, polnisches Schwein!*<sup>35</sup> Natomiast dziewczynkę *uderzył [...] kijem w twarz, aż zaskowyczała z bólu, chwytając się za rozcięty policzek; krew pociekła przez palce, nadludzkim wysiłkiem zdusiła jednak płacz i milcząca, sztywna, zalana krwią i łzami powlokła się do ławki*<sup>36</sup>. Podobnie było w stosunku do innych dzieci: *Nauczyciel stawał się coraz czerwieńszy i coraz wolniej, systematyczniej i mściwiej pastwił się nad nimi. Po kolei również bił, targał za włosy, kopał i rzucał na ściany i ławki, aż ochrypl ze wściekłości, ale żadne się nie zachwiało, żadne nie jęknęło głośniejsze ani nawet zapłakało*<sup>37</sup>.

Gdy nauczyciel pominął w egzekucji jedną z uczennic, to ta dobrowolnie się zgłosiła do bicia, wobec czego ten *grzmotnął ją trzcina przez rączkę, aż jej zwisała bezwładnie, ale wyciągnęła drugą i już bezprzytomnym, pełnym łez i bólu głosem – powtarzała uparcie: – Ja też Polka! Ja też nie będę po niemiecku! Nauczyciel jakby oszalał i tak ją zaczął bić, że dziewczynka zawrzeszczała przeraźliwie, a za nią wybuchnęła cała szkoła, szloch zatrzęsł murami, spazmatyczne płacze i krzyki, prośby i dziecięce lamenty, sto rąk wyciągnęło się do niego błagalnie, padały mu do nóg, całowały jego buty, ale nie zważał na to i bił zapamiętale*<sup>38</sup>.

Również inni uczniowie doświadczali wielkiego okrucieństwa od pruskich pedagogów: *Uczeń Nowaczewski, chwycony za gardło przez rozwścieczonego „pedagoga” [...] otrzymał [...] sześć bolesnych razów. Uczennicę Boreką Koralewski uderzył w twarz, usiłując przemocą otworzyć jej usta i kalecząc przy tym wargi. [...] Schöltzchen podczas wymierzania kary uczniowi Kałamańskiemu jednym ciosem rozciął mu skórę ręki. Dwadzieścia uderzeń po dłoni i trzy po plecach otrzymała uczennica Maciejewska. Oto niektóre wypadki spośród wielu, odnotowanych w grubym foliale protokółów i skarg, dotyczących strajku wrzesińskiego. Józefa Woźniak, jedna z uczestniczek strajku, wspomni po latach, jak pruscy nauczyciele natrzęsali się podczas chłosty: – Myślicie, głupi, że Polska będzie znowu?! Dzieci odpowiadały hardo: – Polska była i będzie!*<sup>39</sup>

Jesienią dzieci były bite, gdyż nie chciały uczestniczyć w niemieckiej uroczystości w związku z rocznicą zwycięskiej dla Prus bitwy pod Sedanem<sup>40</sup>. Jeszcze na początku grudnia dzieci odmawiały modlitwę po polsku<sup>41</sup>. Stosowano wobec nich różnorodne groźby. Straszono je, że jeśli nie będą się słuchać władz szkol-

<sup>35</sup> W. S. Reymont, *W pruskiej...*, s. 242.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże, s. 243.

<sup>38</sup> Tamże, s. 244.

<sup>39</sup> M. Warneńska, *Ulica...*, s. 28.

<sup>40</sup> Tamże, s. 29.

<sup>41</sup> Tamże, s. 57.



nych, to po ukończeniu czternastego roku życia, który określał finalną granicę obowiązku szkolnego, nadal będą musiały chodzić do szkoły albo zostaną cofnięte do niższej klasy<sup>42</sup>.

Część dzieci pod wpływem surowych kar przerywała strajk, co spotykało się kpinami i szyderstwami ze strony ich nieugiętych kolegów i koleżanek. Władze nakazały niemieckim nauczycielom stosowanie wobec niezłomnych dzieci surowych kar cielesnych, co ci z wielką konsekwencją wypełniali<sup>43</sup>. Przy końcu roku szkolnego uczniom nie pozwolono na opuszczenie szkoły, pomimo że nie podlegały już obowiązkowi nauki. Dzieci zakłóciły zakończenie roku szkolnego, ponieważ nie chciały odśpiewać dziękczynnej kantaty w języku niemieckim. Z polecenia dyrekcji szkoły policja siłą sprowadzała dzieci, które ukończywszy czternasty rok życia, nie chciały uczęszczać do szkoły. Gdy je tam sprowadzono, nadal strajkowały. Dyrektor nie zgadzał się, by przenoszono ich do innych szkół<sup>44</sup>.

Dzieci strajkowały jeszcze w maju 1902 r. Nie bały się kar, bo się już na nie uodporniły. Stąd inspektor Winter zarządził, by opornych kierować do domów poprawczych, ponieważ *podczas wymierzania kary odzywały się w klasach krzyki, gwizdy, śmiechy, tupania. Winnych nie sposób było wykryć. [...] Oporne dzieci wydzierały z podręczników lub niszczyły wizerunki różnych wielkości pruskich. Chwywane na gorącym uczynku, bite – stawiały się hardo. Mimo ustawicznie stosowanych aresztów szkolnych, mimo piśmiennych zadań karnych znajdowały czas na przepisywanie patriotycznych pieśni i wierszy polskich*. Strajk zaczął słabnąć od sierpnia 1902 roku<sup>45</sup>.

Doniosłość strajku szkolnego we Wrześni trafnie ujął w swoich wspomnieniach jeden z jego uczestników, Alfons Szyperski: *Chodziłem do szkoły [...] [bodajże z największym – C. G.] rozgłosem [...] w dziejach [światowego – C. G.] szkolnictwa. Bo oto młodzież walczyła o prawa człowieka i ludzkiej godności. Jak dziś narody ujarzmione*<sup>46</sup>. Na wiadomość o strajku dzieci z Wrześni zastrajkowały także dzieci z Miłosławia, Pleszewa i innych miejscowości, które również były prześladowane. Jeden z niemieckich nauczycieli tak niemiłosiernie pobił polskiego chłopca za to, że nie chciał mówić po niemiecku, że ten zmarł po dwu tygodniach na zapalenie mózgu<sup>47</sup>.

Następna fala strajków nastąpiła w 1906 r. Była to reakcja dzieci i ich rodziców na wzmożoną próbę wprowadzania języka niemieckiego do nauki religii. Strajki rozpoczęły się 24 czerwca 1906 r. od Miłosławia i szybko przeniosły się na

<sup>42</sup> Tamże, s. 27.

<sup>43</sup> Tamże, s. 28.

<sup>44</sup> Tamże, s. 57–78,

<sup>45</sup> Tamże, s. 78–79.

<sup>46</sup> *W szkole rewolucji dzieci (Wspomnienia w posiadaniu Muzeum im. dzieci Wrześnińskich we Wrześni)*, cyt. za: D. Apanel, *Patriotyczna postawa Dzieci Wrześnińskich jako swoisty etos wychowania w dziejach narodu polskiego*, w: *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, red. E. J. Kryńska, Białystok, Trans Humana, 2006, s. 134.

<sup>47</sup> S. Gębarski, *W pruskich szponach*, Warszawa, Wydawnictwo Przyjaciela Dzieci, 1912, s. 73; M. Warneńska, *Ulica...*, s. 27–28.

inne miejscowości. W pierwszej połowie 1906 r. strajkowało kilka tysięcy dzieci. Rodziców i dzieci do strajków motywował arcybiskup gnieźnieński i poznański Florian Stablewski (1841–1906), który w oficjalnych wypowiedziach i pertraktacjach z władzami podkreślał konieczność nauczania religii w języku polskim. Na skutek jego listu pasterskiego ilość strajkujących dzieci zwiększyła się dziesięciokrotnie i ciągle się powiększała. W samej Wielkopolsce pod koniec 1906 r. strajkowało ponad 45 tys. uczniów w ok. 750 szkołach. Strajki przeniosły się także na Pomorze, Gdańsk i Kaszuby. W Prusach Zachodnich w latach 1906–1907 strajki szkolne miały miejsce w ok. 496 szkołach<sup>48</sup>. Nie udało natomiast się zorganizować na większą skalę strajków na Warmii i Mazurach<sup>49</sup>.

Strajki szkolne na Pomorzu rozpoczęły się we wrześniu 1906 r. Zdaniem ks. J. Dembieńskiego uczestniczyło w nich kilkadziesiąt tysięcy dzieci. Polegały one na tym, że uczniowie przed lekcjami zbierali podręczniki szkolne napisane w języku niemieckim i kładli je na katedrze nauczyciela. Niektóre dzieci z polecenia rodziców darły lub paliły niemieckie katechizmy i podręczniki. Dzieci nie odpowiadały też na pozdrowienia nauczyciela w języku niemieckim. Na jego pytania nie chciały odpowiadać po niemiecku, milczały albo odpowiadały po polsku, pomimo że były za to bite i skazywane na areszt szkolny<sup>50</sup>. Na Pomorzu strajkujące dzieci zatrzymywano w szkole do wieczora oraz okrutnie katowano. Solidaryzowali się z nimi rodzice, którzy przynosili im posiłki<sup>51</sup>.

Jedna z uczennic tak relacjonuje początki strajku w swojej szkole: *Jak żam przyśli rano do szkoły, to Kwiotkowe z Nowry: Stach, Janek ji Wladek przynieśli kije ze sobą ji wołali: 'Dziecioki! Łod dziś sztrajkujama! My chcama, żeby religia była w szkole po polsku prowadzona. W jinszych szkołach już dawno sztrajkują! A chto się wylomie, tamu sprawium takie lanie, że popamianto'. W klasie [nauczyciela – C. G.] Henkego taką samą mowę miał chłopak Przybyłów z Bogustawek. Jak nauczyciele wešli do klasów ji mówili: 'Betem' [modlić się – C. G.] to my żam wstali ji zamiast przy przeżegnaniu powiedzieć: In Namen des Vaters, powiedzylim: W imię Ojca i Syna. Łu nos [nauczyciel – C. G.] Neuman krzyknul: 'Halt!'*

<sup>48</sup> T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 108–109; A. Mańkowski, *Pod rządami pruskiemi*, w: *Pomorze i Ziemia Chelmińska w przeszłości*, Poznań, Nakładem Towarzystwa Miłośników Historii w Poznaniu, 1927, s. 318–319. Zob. L. Gomolec, *W obronie...*, s. 19–35; L. Trzeciakowski, *Pod pruskim...*, s. 330–332; L. Burzyńska-Wentland, *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*, Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2009, s. 47–54, 65; J. J. Kulczycki, *Strajki szkolne w zaborze pruskim 1901–1907. Walka o dwujęzyczną oświatę*, Poznań, Urząd Wojewódzki w Poznaniu, 1993, s. 143, 185–191; M. Jabczyński, *Walka dziatwy polskiej z pruską szkołą*, Poznań, Nakł. Wydawnictw Szkolnych, 1930, s. 92–94.

<sup>49</sup> Zob. J. Jasiński, *Świadomość...*, s. 360–362.

<sup>50</sup> J. Dembieński, *Radości...*, s. 169–170. Zob. W. T., *Szukaj rozrywki dla kształcenia siebie*, w: *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*, wyb. i oprac. J. Landy-Tolwińska, H. Kasperowicz, Warszawa, LSW, 1968, s. 164–166; K. Trzebiatowski, *Oświata i szkolnictwo polskie na Pomorzu Zachodnim w pierwszej połowie XX wieku 1900–1939*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1961, s. 28–30, 33–34; L. Burzyńska-Wentland, *Strajki...*, s. 64–112; S. Truchim, *Polityka szkolna Prus na ziemiach polskich*, w: *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa, PWN, 1967, s. 583–586.

<sup>51</sup> L. Boniewicz, *Na przestrzeni...*, s. 174.

ji zoroż spytał, chto sztrajkowół. To prawie cała klasa wstała, jano pora łusiodło. Powiedział du nos, że musiam tak długo dziś w szkole siedzieć, jaż się num sztrajkować odechce. Zaroz wzian historia ji za jedno pytanie źle odpowiedziane bił tak, jaż jedan kij potłuk. W tamtej nowej klasie robił tak samo tan młody [nauczyciel – C. G]<sup>52</sup>. Strajk w tej szkole trwał kilka dni. Z upływem czasu część dzieci o słabszej psychice rezygnowała z udziału w nim<sup>53</sup>. Najbardziej wytrzymałe były dzieci pochodzące z rodzin, w których czytano polską prasę<sup>54</sup>. Strajki zakończyły się w styczniu 1907 r., gdy władze zagroziły rodzicom, że pozbawią ich praw rodzicielskich<sup>55</sup>. O znaczeniu tych protestów „Gazeta Toruńska” pisała: *Dzieci, które prawo mówienia językiem ojczystym przeplaciły karą, zachowują pamięć niezatartą o tym wydarzeniu. To pokolenie nie podda się pruskim wpływom*<sup>56</sup>.

W Poznaniu uczniowie nie chcieli modlić się w języku niemieckim i zażądali nauki po polsku. Strajk trwał sześć dni. Zakazano im mówienia w ojczystym języku, byli za to bici w „łapę”, co poczytywali sobie za wielki zaszczyt<sup>57</sup>. Jeden z nich opisuje to następująco: *Początkowo wystrzegaliśmy się lania, ale gdy o ukaranych mówiono jak o bohaterach i męczennikach, kara za polską mowę stała się dla nas zaszczytna. Każdy z nas chciał, by o nim mówiono, i prowokował bakalarza do wymierzania ‘łapy’. Na pauzach szkolnych coraz głośniejsze, coraz krzykliwiejsze słyhać było mowę polską. Prawie że nikt nie lękał się cięgow. Ale im głośniejsze i krzykliwiejsze głos polski się rozlegał, tym głuchsi byli nasi nauczyciele prześladowcy. Aby polskiej mowy nie słyseć, nauczyciele nie przychodzili w czasie przerwy na dziedziniec szkolny i nie pilnowali ogólnego porządku. Zyskaliśmy nie tylko wolność słowa, ale i swobodę ruchów, mogliśmy gonić i hasać do woli. Nikt już nas nie zmuszał do grzecznego spacerowania w kółko dookoła dziedzińca jak ludzi z więzienia. Straciliśmy natomiast nasz nimb bohaterów i męczenników oraz okazję do zakładów, kto z nas większe zbierze lanie, a tym samym laury*<sup>58</sup>.

W latach 1906–1907 ponad 1000 dzieci z powiatu rawickiego bojkotowało naukę religii w języku niemieckim. Były nieugięte, pomimo że władze pruskie skróciły im wakacje o jeden tydzień i stosowały wobec nich karę aresztu, a rodziców straszono, że nauka ich dzieci zostanie przedłużona o jeden rok<sup>59</sup>. Jednak na skutek represji ze strony władz protesty ustały w 1907 r.<sup>60</sup> Strajk dzieci szkół

<sup>52</sup> Tamże, s. 175.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Tamże, s. 176.

<sup>55</sup> J. Dembieński, *Radości...*, s. 170.

<sup>56</sup> Cyt. za: L. Trzeciakowski, *Wpływ zaboru pruskiego na świadomość społeczeństwa*, w: *Dziedzictwo zaborów...*, s. 199.

<sup>57</sup> S. Nogaj, *Za bramą...*, s. 105–107.

<sup>58</sup> Tamże, s. 107.

<sup>59</sup> C. Poniecki, *Jesienny obrachunek*, Warszawa, LSW, 1983, s. 39.

<sup>60</sup> T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 109. Wydarzenia w zaborze pruskim były natchnieniem dla dzieci zaboru rosyjskiego. W 1901 r. uczniowie z Siedlec i Białej Podlaskiej, inspirowani strajkiem szkolnym we Wrześni, podarli rosyjskie podręczniki z religii, żądając nauki tego przedmiotu po polsku, ponadto modlili się po polsku. W 1902 r. w Białej wydano za to ze szkoły 229 uczniów, z których 202 pozwolono do niej wrócić.

ludowych miał również swoje reperkusje w gimnazjach. Władze pruskie mściły się na rodzicach popierających protesty – wydalano ich synów z gimnazjów. Z gimnazjum w Śremie usunięto 11 gimnazjalistów, których młodsze rodzeństwo brało udział w strajku szkolnym. Po pewnym czasie przyjęto ich z powrotem (z wyjątkiem 2), poddając ich uprzednio egzaminom z języka niemieckiego i łaciny<sup>61</sup>. Na Górnym Śląsku w niektórych szkołach również miały miejsce strajki, np. w Zabrze<sup>62</sup>. Podobnie było we Wrocławiu. Późniejszy pedagog i działacz oświatowy Florian Kozanecki (1889–1960) za uczestnictwo w nich został usunięty z gimnazjum, ale później z powrotem przyjęto go do szkoły<sup>63</sup>.

## PODSUMOWANIE

W przeanalizowanych źródłach widać wielkie przywiązanie dzieci i młodzieży do mowy polskiej. Uczniowie starali się ją pielęgnować i pomimo zakazów posługiwali się nią na terenie szkoły, ponosząc za to niekiedy bardzo surowe konsekwencje. Opierali się pruskiej indoktrynacji i starali się pielęgnować polskiego ducha narodowego, którego wynieśli z rodzinnych domów. Przecistawiali się zakłamywaniu przez pruską szkołę polskiej historii. Dzieci polskie poniosły wiele ofiar, uczestnicząc w szkolnych strajkach. Obraz ich patriotyzmu zaprezentowany w niniejszym szkicu jest niepełny z powodu ograniczoności miejsca. Osobnego opracowania domagają się chociażby prężnie działające wtedy tajne stowarzyszenia i organizacje o charakterze samokształceniowym i niepodległościowym.

## BIBLIOGRAFIA

- Becela T., *Spotkanie z nowym*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1977.
- Boniewicz L., *Na przestrzeni wieków. Wspomnienia z lat 1860–1956*, Warszawa, LSW, 1979.
- Burzyńska-Wentland L., *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2009.
- Dembieński J., *Radości mało – goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzana z lat 1879–1920*, oprac. A. Bukowski, Warszawa, PAX, 1985.
- Dziedzictwo zaborów. Wybór tekstów*, wyb. i red. nauk. J. Osica, Warszawa, KAW, 1983.
- Filipowicz T., *Moje wspomnienia (1860–1932)*, Poznań, Księgarnia J. Dippla w Poznaniu, 1933.

---

Zob. C. Galek, *Obraz szkoły w II połowie XIX wieku w zaborze rosyjskim w świetle pamiętników i literatury pięknej*, Zamość, WSZiA, 2015, s. 300.

<sup>61</sup> Zob. A. Markwicz, *Filomaci...*, s. 89–91.

<sup>62</sup> S. Truchim, *Polityka...*, s. 586.

<sup>63</sup> F. Kozanecki, *Pod znakiem Rodła*, w: *Pamiętniki nauczycieli w 75-lecie ZNP*, red. J. Chałasiński, Warszawa, WSiP, 1980, s. 215–216.

Galek C., *Obraz szkoły w II połowie XIX wieku w zaborze rosyjskim w świetle pamiętników i literatury pięknej*, Zamość, WSZiA, 2015.

Gębarski S., *W pruskich szponach*, Warszawa, Wydawnictwo Przyjaciela Dzieci, 1912.

Gomolec L., *W obronie mowy ojców*, Poznań, KAW, 1986.

*Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa, PWN, 1967.

*Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, red. E. J. Kryńska, Białystok, Trans Humana, 2006.

Jabczyński M., *Walka dziatwy polskiej z pruską szkołą*, Poznań, Nakł. Wydawnictw Szkolnych, 1930.

Jackowski T. G., *W walce o polskość*, Kraków, WL, 1972.

Jasiński J., *Świadomość narodowa na Warmii w XIX wieku. Narodziny i rozwój*, Olsztyn, Pojezierze, 1983.

Jeske-Choiński T., *Nad Wartą. Powieść*, Warszawa, druk Wł. L. Anczyca i spółki, 1888.

Konieczny J., Szymański K., *Dzieje szkolnictwa grudziądzkiego*, cz. 2, „Rocznik Grudziądzki” 1963, t. 3.

Kulczycki J. J., *Strajki szkolne w zaborze pruskim 1901–1907. Walka o dwujęzyczną oświatę*, Poznań, Urząd Wojewódzki w Poznaniu, 1993.

Kwas F., *Wspomnienia z mego życia*, Olsztyn, Pojezierze, 1957.

*Laknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*, wyb. i oprac. J. Landy-Tołwińska, H. Kasperowicz, Warszawa, LSW, 1968.

Markwicz A., *Filomaci (1816–1926)*, cz. 1: *Wilno, Wielkopolska*, Grudziądz, nakład autora, 1931.

*Pamiętniki nauczycieli w 75-lecie ZNP*, red. J. Chałasiński, Warszawa, WSiP, 1980.

*Pomorze i Ziemia Chełmińska w przeszłości*, Poznań, Nakładem Towarzystwa Miłośników Historii w Poznaniu, 1927.

Poniecki C., *Jesienny obrachunek*, Warszawa, LSW, 1983.

*Poznańskie wspominki. Starzy poznaniacy opowiadają*, przedmowę napisał J. Maciejewski, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1960.

Reymont W. S., *Nowele*, t. 3, Kraków, WL, 1957.

Staniewski T., *Dni strajku szkolnego we Wrześni*, Września, Nakładem i drukiem A. Prądyńskiego, 1923.

*Szkice brodnickie. Praca zbiorowa*, red. S. Bilski, Brodnica–Toruń, Towarzystwo Miłośników Ziemi Michałowskiej – Toruńskie Towarzystwo Kultury, 1988.

Trzebiatowski K., *Oświata i szkolnictwo polskie na Pomorzu Zachodnim w pierwszej połowie XX wieku 1900–1939*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1961.

Trzeciakowski L., *Pod pruskim zaborem 1850–1918*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1973.

Warneńska M., *Ulica dzieci wrzesińskich*, Poznań, KAW, 1983.

Wojciechowski J., *Życiorys własny robotnika*, Poznań, LSW, 1985.

*Wspomnienia opolan*, [cz. 1], red. W. Kornatowski, K. Malczewski, Warszawa, PAX, 1960.

*Wspomnienia opolan*, [cz. 2], red. A. Glińska, K. Malczewski, A. Pałosz, Warszawa, PAX, 1965.

Zientara-Malewska M., *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, oprac. i wstępem poprzedził B. Grześ, wyb. i oprac. A. Sieradzki, Warszawa, WSiP, 1985.

### ***The patriotism of Polish students under Prussian rule at the turn of the 19th and 20th centuries in memoirs and fiction***

#### **Summary**

During the second half of the 19th century, the authorities of the German Empire started implementing the process of the total Germanisation of Poles under the Prussian rule. Germanisation of schools was to play the key role in the process. The Polish language was systematically eliminated from school programmes, and German was introduced in its place. In school, the students were brutally punished if they communicated in Polish. The school falsified or concealed important Polish historical events and tried to raise Polish children and young people as loyal Prussian citizens. However, Polish students did not give in to the pressure. Despite bans and the policy of repression, they continued to use the Polish language in school. They withstood Prussian indoctrination and nurtured the Polish national spirit which they had learnt from their families, as well as the Catholic faith. They tried to learn about the true history of Poland. When school authorities ordered that prayers and religious education take place in German, the children objected with school strikes. The greatest number of the strikes took place throughout parts of Poland under the Prussian rule in 1901 and 1906. The children from Września in Wielkopolska in 1901 showed the greatest determination. Despite being tortured by their German teachers, they remained faithful to the Polish identity and Catholic faith. The generation of students who were to undergo Germanisation not only did not give in to it, but also contributed substantially to the Poland's ability to regain independence in 1918.

**Keywords:** the Prussian Partition in the 19th and 20th centuries, children and students in the 19th and 20th centuries, defending Polishness in the 19th and 20th centuries, school strikes in the 19th and 20th centuries.

ROMUALD GRZYBOWSKI  
Uniwersytet Gdański

DOI: 10.17460/2016.3\_4.06

## **SZKIC DO PORTRETU EDUKACJI GDYŃSKIEJ: OKOLICZNOŚCI POWSTANIA I ROZWÓJ SZKÓŁ ZAWODOWYCH W GDYNI W LATACH DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ**

### **1. POCZĄTKI SZKOLNICTWA W GDYNI ORAZ OGÓLNE PRAWIDŁO- WOŚCI ROZWOJU SZKÓŁ POWSZECHNYCH ORAZ ŚREDNICH OGÓL- NOKSZTAŁCĄCYCH**

Gdynia, będąc w latach Drugiej Rzeczypospolitej symbolem możliwości rozwojowych odradzającego się państwa polskiego, stała się też miastem niezaspokojonych potrzeb oświatowych jego mieszkańców<sup>1</sup>. Przyczyną tego stanu rzeczy były wyraźne dysproporcje pomiędzy żywiołowo wzrastającą liczbą ludności a możliwościami kadrowymi, a zwłaszcza lokalowymi gdyńskich szkół ogólnokształcących.

W pierwszej kolejności kłopoty szkolnictwa gdyńskiego ujawniły się na poziomie szkolnictwa powszechnego, które w krótkim czasie musiało zmierzyć się z zadaniami daleko przekraczającymi jego możliwości. Należy przypomnieć, że sieć szkół na terenie wsi Gdynia i okolicznych miejscowości (które już w niedługim czasie miały stać się jej dzielnicami)<sup>2</sup> tworzyły placówki jedno- lub dwuklasowe,

---

<sup>1</sup> Gdynia, jako „morskie okno na świat” Drugiej Rzeczypospolitej, stała się powodem do dumy pokolenia Polaków wychowanego w tym okresie. Doczekała się też wielu opracowań naukowych. Por. m.in.: *Gdynia*. (praca zbiorowa), aut. W. Szulist i in., Gdańsk 1968; *Dzieje Gdyni*, pod red. R. Wapińskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1980; D. Steyer, *Gdynia w latach 1920–1939*, w: *Szkiecy z dziejów Pomorza*, t. 3. *Pomorze u progu dziejów najnowszych*, Warszawa, KiW, 1961; *Gdynia. Sylwetki ludzi. Oświata i nauka. Literatura i kultura*, pod red. A. Bukowskiego, Gdańsk, Ossolineum, 1979; M. Widernik, *Główne problemy gospodarczo-społeczne miasta Gdyni w latach 1926–1939*, Gdańsk 1970; tenże, *Polityczne oblicze Gdyni w latach 1920–1939*, Gdańsk 1987; J. Szewmin, *Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920–1930*, Lwów 1933.

<sup>2</sup> Takich jak np. Oksywie, Chylonia, Cisowa, Obłuże, Orłowo, Kolibki.

mieszczące się w starych budynkach, niekiedy – jak w przypadku samej Gdyni – w chłopskiej chałupie<sup>3</sup>. Pojawił się też problem związany z dostosowaniem dawnych szkół pruskich do założeń organizacyjnych, obowiązujących w państwie polskim. Kolejnym wyzwaniem był brak polskich nauczycieli, którzy mogliby zagwarantować realizację programów kształcenia w języku polskim. W związku z tym, zgodnie z zarządzeniem władz<sup>4</sup>, wiosną 1920 r. przyjęto zasadę stopniowego wprowadzania nauki w języku polskim<sup>5</sup>. Dopiero z początkiem 1921 r. ostatecznie dokonano zespolenia szkolnictwa pomorskiego z systemem oświatowym Drugiej Rzeczypospolitej. Dzięki temu szkolnictwo ogólnokształcące w Gdyni zyskało stabilne podstawy organizacyjne<sup>6</sup>.

Pomimo tego sytuacja edukacyjna Gdyni systematycznie się pogarszała. Po uzyskaniu w 1926 r. praw miejskich liczba mieszkańców miasta szybko rosła<sup>7</sup>, natomiast liczba szkół powszechnych do 1928 r. nie uległa zwiększeniu. Systematycznie też poszerzał się obszar miasta poprzez włączanie do Gdyni sąsiadujących z nią miejscowości, takich jak Oksywie, Obluże, Chylonia, Grabówek, Witomino czy Mały Kack<sup>8</sup>. W zaistniałej sytuacji dla władz centralnych i lokalnych stało się jasne, że problemy oświatowe Gdyni mogą być rozwiązane jedynie poprzez inwestycje oświatowe. Stąd też w 1926 r. przystąpiono do wznoszenia 7-klasowej szkoły powszechnej przy ul. 10 Lutego. Jej budowę ukończono w połowie 1928 r., dzięki czemu część gdyńskich dzieci mogła rozpocząć nowy rok szkolny 1928/29 w nowym budynku szkolnym<sup>9</sup>. W latach trzydziestych XX wieku powstawały kolejne szkoły powszechne w Gdyni. Zlokalizowane były one w takich dzielnicach, jak Grabówek (dzielnica proletariatu gdyńskiego), Oksywie, Działki Leśne, Chylonia, Obluże, Mały Kack i Witomino. Ogółem w okresie międzywojennym w mieście wybudowano 13 nowych szkół powszechnych. W rezultacie w roku szkolnym 1937/38 w Gdyni funkcjonowało 16 publicznych szkół

<sup>3</sup> M. Widernik, *Oświata*, w: *Dzieje Gdyni...*, s. 148.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra b. Dzielnicy Pruskiej z dnia 10 marca 1920 r. w sprawie przemiany szkolnictwa, „Urzędowa Gazeta Szkolna dla Województwa Poznańskiego i Pomorskiego” 1920, nr 3/4.

<sup>5</sup> Język polski miał stać się językiem wykładowym najpierw dla uczniów polskich na lekcjach religii, a w dalszej kolejności w klasach I–III. Natomiast w klasach starszych język polski miał być systematycznie wprowadzany w miejsce języka niemieckiego w wymiarze co najmniej 6 godzin tygodniowo. Por.: W. Frąckowiak, *Szkolnictwo ogólnokształcące i oświata pozaszkolna w Gdyni okresu międzywojennego 1918–1939*, w: *Gdynia. Sylwetki ludzi...*, s. 195–196.

<sup>6</sup> Nastąpiło to 26 stycznia 1920 roku. Por.: K. Trzebiatowski, *Zasadnicze tradycje w rozwoju szkolnictwa powszechnego na Pomorzu w latach Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Rocznik Gdański” 1979, t. 29/30, s. 28–37; tenże, *Problem unarodowienia i unifikacji szkolnictwa powszechnego w województwie pomorskim w latach 1919–1923*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Prace Pomorzoznawcze” 1965, z. 13, s. 72–74.

<sup>7</sup> Według oficjalnej statystyki 1 stycznia 1927 r. Gdynia miała 13 780 mieszkańców, dwa lata później – 24 118, 9 grudnia 1931 r. – 37 300 mieszkańców, 31 grudnia 1933 r. – 48 600, 1 kwietnia 1935 r. – 55 950, 19 maja 1936 r. – 101 800, zaś 1 lipca 1939 r. – 129 000 mieszkańców. Por.: „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1926–1939.

<sup>8</sup> M. Widernik, *Powstanie i rozwój miasta*, w: *Dzieje Gdyni...*, s. 75–94.

<sup>9</sup> Nowa gdyńska szkoła powszechna nie dysponowała jednak (ze względu na trudności finansowe) salą gimnastyczną.



powszechnych, do których uczęszczało około 11,4 tys. uczniów, a uczyło w nich 204 nauczycieli<sup>10</sup>.

Obok publicznych szkół powszechnych działalność podjęły też cztery prywatne tego typu placówki. Pierwszą z nich założyły ss. urszulanki (w 1931 r.), kolejną zaś oo. jezuiti (na bazie przejętej w 1937 r. szkoły dr. Teofila Zegarskiego). Od 1933 r. działała Radosna Szkoła Ireny Górskiej oraz – założona w 1937 r. – Prywatna Szkoła Urzędniczej Spółdzielni Mieszkaniowej. W roku 1937/38 naukę pobierało w nich 307 uczniów (najwięcej – 125 – uczyło się w szkole ss. urszulanek, najmniej – 37 – w szkole Urzędniczej Spółdzielni Mieszkaniowej)<sup>11</sup>. Ogółem w 1938 r. licząca 122 tys. mieszkańców Gdynia posiadała 20 szkół powszechnych (publicznych i prywatnych)<sup>12</sup>.

O ile warunki rozwoju szkolnictwa powszechnego w Gdyni w latach Drugiej Rzeczypospolitej można określić jako trudne, o tyle uwarunkowania rozwoju szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Gdyni w tym okresie zasługują wręcz na określenie „dramatyczne”. Szkolnictwo tego szczebla należało bowiem tworzyć w Gdyni od podstaw. Do 1927 r. młodzież gdyńska zmuszona była dojeżdżać do szkół średnich w Wejherowie lub w Gdańsku. Szczególnie boleśnie odczuwany był brak państwowej szkoły średniej ogólnokształcącej, do której mogłaby uczęszczać młodzież z rodzin mniej zamożnych. Jednak także rodziny lepiej sytuowane materialnie (coraz liczniejsze rodziny urzędników państwowych i samorządowych, przedstawicieli wolnych zawodów, handlowców i innych zawodów) boleśnie odczuwały brak możliwości kształcenia dzieci w miejscowej szkole średniej. Starania władz miejskich o zmianę tego niekorzystnego stanu przyniosły efekt w postaci kolejno po sobie powstających prywatnych średnich szkół ogólnokształcących. Ich sieć tworzyły: Prywatne Koedukacyjne Gimnazjum Teofila Zegarskiego (założone w 1927 r., zlikwidowane w sierpniu 1936 r.); Prywatne Gimnazjum Żeńskie (a od 1937 r. także Liceum) ss. urszulanek; Prywatne Męskie Gimnazjum (od 1937 r. także Liceum) oo. jezuitów; Prywatne Męskie Gimnazjum (od 1937 r. także Liceum) Towarzystwa Szkoły Średniej oraz Prywatne Żeńskie Gimnazjum Towarzystwa Szkoły Średniej.

Wspomniane szkoły w dość krótkim czasie zdołały skompletować kadre nauczycielską oraz pokonać ogromne trudności lokalowe. Dzięki temu poziom nauczania większości z nich oceniany był przez ówczesne władze oświatowe jako wysoki<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938, tab. 89 i 90.

<sup>11</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938, tab. 96.

<sup>12</sup> W tym okresie Bydgoszcz (ze 137 tys. mieszkańców) dysponowała 37 szkołami, zaś Toruń (przy 64 tys. mieszkańców) miał 17 szkół powszechnych.

<sup>13</sup> Szerzej zagadnienie to omawiam w artykule: *Prywatne szkoły ogólnokształcące w Gdyni w latach 1920–1939*, w: *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*, pod red. T. Jałmużny i W. Leżańskiej, Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, 2002. s. 139–151.

## 2. RAMY ORGANIZACYJNO-PRAWNE ORAZ WARUNKI ROZWOJU SZKÓŁ ZAWODOWYCH W GDYNI

Obok prywatnych średnich szkół ogólnokształcących w Gdyni w latach Drugiej Rzeczypospolitej działały również szkoły zawodowe. Ich rozwój rozpoczął się dopiero w roku 1929. Szkoły zawodowe działające na terenie ówczesnej Gdyni dzieliły się na szkoły społeczne (znajdujące się pod kuratelą Izby Przemysłowo-Handlowej), szkoły prywatne i państwowe. Ostatnia z wymienionych grup było wyjątkowo szczupła – jedyną państwową szkołą zawodową była w tym czasie Szkoła Morska<sup>14</sup>.

Należy też podkreślić, że choć pierwsza szkoła zawodowa w Gdyni powstała w roku 1929, to jednak zasadnicza faza rozwoju szkolnictwa zawodowego w tym mieście przebiegała w myśl postanowień *Ustawy z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*<sup>15</sup>. Dzieliła ona szkoły zawodowe na dokształcające, szkoły zawodowe typu zasadniczego oraz szkoły przysposobienia zawodowego<sup>16</sup>. Szkoły zawodowe typu zasadniczego dzieliły się na szkoły stopnia niższego, gimnazjalnego oraz licealnego. Szkoły zawodowe stopnia niższego, oparte na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej, z założenia miały być szkołami o charakterze wybitnie praktycznym. Z kolei szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego, obok przygotowania praktycznego, miały dawać przygotowanie zawodowe teoretyczne, a także przewidziany ustawą zakres wykształcenia ogólnego. Program kształcenia w gimnazjach zawodowych, podobnie jak gimnazjach ogólnokształcących, oparto na drugim szczeblu szkoły powszechnej (świadectwo ukończenia 6 klasy)<sup>17</sup>. Natomiast szkoły zawodowe stopnia licealnego, oprócz przygotowania praktycznego, miały dawać głębsze przygotowanie zawodowe teoretyczne oraz uwzględniać w odpowiednim zakresie wykształcenie ogólne. Program liceów zawodowych (rozłożony na 2–3 lata) ustawodawca oparł o program gimnazjum ogólnokształcącego<sup>18</sup>. Ukończenie szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego bądź licealnego dawało identyczne uprawnienia jak ukończenie gimnazjum i liceum ogólnokształcącego.

Szkoły przysposobienia zawodowego zgodnie z postanowieniami ustawy z 11 marca 1932 r. były przeznaczone dla absolwentów *wszystkich szkół wszelkich stopni*<sup>19</sup>. Miały one dawać elementy wiedzy zawodowej dla wprowadzenia w zawód. Szkoły te realizowały roczny program kształcenia. Uzupełnieniem struktury

---

<sup>14</sup> M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe w Gdyni w okresie międzywojennym*, w: *Gdynia. Sylwetki ludzi...*, s. 219.

<sup>15</sup> Dziennik Ustaw RP (dalej: Dz. U. RP) z dnia 7 maja 1932 r., nr 38, poz. 389.

<sup>16</sup> *Ustawa z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, Dz. U. RP z dnia 7 maja 1932 r., nr 38, poz. 389.

<sup>17</sup> Tamże, art. 21.

<sup>18</sup> Tamże, art. 31.

<sup>19</sup> Tamże, art. 33.

szkół zawodowych były kursy zawodowe, przeznaczone dla osób specjalizujących się w pewnych działach danego zawodu. Czas ich trwania ustawodawca uzależnił od potrzeb danej specjalności<sup>20</sup>. Generalnie ocenia się, że rozwiązania odnoszące się do szkół zawodowych, przyjęte w ustawie z dnia 11 marca 1932 roku, były nowoczesne i korzystne dla tego sektora szkolnictwa<sup>21</sup>. Trzeba tu nadmienić, że wszystkie z wymienionych typów szkół zawodowych powstały w Gdyni.

Chronologicznie pierwszą zawodową szkołą o profilu morskim, która powołana została na terenie Gdyni, była Szkoła Handlu Morskiego i Techniki Portowej, która rozpoczęła działalność 1 października 1929 roku<sup>22</sup>. Była to szkoła o charakterze prywatnym, utworzona z inicjatywy Związku Obrony Kresów Zachodnich w Poznaniu, który początkowo planował założenie i prowadzenie w Gdyni kilku szkół skupionych pod wspólną nazwą Wyższej Szkoły Morskiej Handlowo-Przemysłowej. Zadaniem zespołu szkół skupionych pod tak brzmiącym szyldem miało być kształcenie kadr dla polskiej gospodarki morskiej. Jednak Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) zaproponowało, by tworzącą się szkołę nazwać Szkołą Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni<sup>23</sup>. Formalnie jej założycielem i właścicielem było Towarzystwo Szkoły Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni, utworzone w grudniu 1927 roku w Bydgoszczy, w wyniku porozumienia MWRiOP z Ministerstwem Przemysłu i Handlu<sup>24</sup>. Rolą członków Towarzystwa było udzielanie pomocy państwu polskiemu w budowie gmachów szkolnych, w murach których mieli kształcić się przyszli pracownicy gospodarki morskiej.

Towarzystwo Szkoły Handlu Morskiego i Techniki Portowej – jak wykazał Kazimierz Kubik, jeden z pierwszych badaczy tej problematyki – pozyskało z MWRiOP znaczne fundusze przeznaczone na rozwój szkolnictwa zawodowego dla rozwijającej się dynamicznie Gdyni i związanej z nią gospodarki morskiej<sup>25</sup>. Od władz Gdyni uzyskało zaś tereny budowlane o powierzchni około 8 ha, przeznaczone na zaspokojenie potrzeb lokalowych szkolnictwa zawodowego w tym mieście. Projekt zagospodarowania terenu położonego przy ulicy Morskiej przewidywał budowę na wspomnianym gruncie budynków szkolnych, warsztatów, burs i domów mieszkalnych dla nauczycieli<sup>26</sup>. W 1928 roku rozpoczęła się też budowa pierwszego z zaplanowanych gmachów szkolnych.

Początkowo Towarzystwo Szkoły Handlu Morskiego i Techniki Portowej planowało utworzenie w Gdyni czterech typów szkół, w tym placówek kształcących

---

<sup>20</sup> Tamże, art. 35.

<sup>21</sup> J. Miąso, *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław, Ossolineum, 1988, passim.

<sup>22</sup> Tamże, s. 224.

<sup>23</sup> Tamże, s. 223.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> K. Kubik, *Historia szkolnictwa morskiego w Polsce*, Gdańsk, Wydawnictwo Morskie, 1973, s. 46.

<sup>26</sup> Tamże, s. 46.

kadry dla handlu morskiego, dla rzemiosł związanych z potrzebami portu i morza, dla techniki budowlanej, drogowej i wodnej oraz innych dziedzin gospodarki morskiej<sup>27</sup>. Priorytetowym zadaniem Towarzystwa w pierwszych latach działalności była budowa gmachu dla projektowanej szkoły, bowiem w Gdyni nie było w tym okresie gotowych obiektów spełniających wymogi placówki edukacyjnej. Determinacja założycieli szkoły była na tyle duża, że nowoczesny budynek na jej potrzeby, zlokalizowany przy ul. Morskiej (nieopodal powstających w tym czasie budynków Szkoły Morskiej), wybudowano w niespełna dwa lata. Dzięki temu 1 października 1929 roku Szkoła Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni mogła rozpocząć działalność.

Szkoła Handlu Morskiego i Techniki Portowej już w chwili powołania była zaliczana do kategorii szkół wyższych niż szkoła średnia. W roku 1931 przekształcono ją w Instytut Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni<sup>28</sup>, a jego dyrektorem został absolwent Wyższej Szkoły Handlowej S. Siemiradzki. Celem Instytutu było kształcenie kadr dla biur spedycyjnych i przedsiębiorstw związanych z handlem zagranicznym, a także na potrzeby Rady Portu funkcjonującej przy Urzędzie Morskim oraz dla innych instytucji związanych z Izłą Przemysłowo-Handlowa w Gdyni<sup>29</sup>. W dalszej perspektywie Instytut – w myśl założeń jego twórców – miał zostać przekształcony w uczelnię wyższą. Planów tych nie udało się zrealizować, w wyniku czego Instytut pozostał szkołą średnią zawodową typu wyższego. Na prowadzonym przez szkołę (jedynym) Wydziale Eksportowo-Importowym kształcono kadry o profilu handlowym i towaroznawczym<sup>30</sup>. Nauka w Instytucie trwała 3 lata. Placówka rekrutowała kandydatów, którzy ukończyli 16 rok życia i legitymowali się świadectwem maturalnym lub świadectwem ukończenia 6 klas ówczesnego gimnazjum. Honorowano także świadectwo ukończenia równorzędnej w stosunku do gimnazjum szkoły zawodowej. Kandydatów bez matury obowiązywał egzamin konkursowy, m.in. z języka polskiego, matematyki, fizyki i chemii<sup>31</sup>. Nauka w szkole była odpłatna – czesne wynosiło 50 zł miesięcznie.

Warto podkreślić, że z myślą o potrzebach jednostek handlu zagranicznego przy Instytucie uruchomiono laboratorium towaroznawcze. Podnosiło to rangę szkoły oraz stwarzało dobre warunki kształcenia specjalistów z zakresu towaroznawstwa.

---

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 224.

<sup>29</sup> K. Kubik, *Historia szkolnictwa...*, s. 47.

<sup>30</sup> Założyciele szkoły przewidywali, że wydział drugi – rzemieślniczy – będzie przygotowywać fachowców do prac związanych z intensywną budową portu w Gdyni oraz samego miasta, wydział trzeci miał być wydziałem technicznym, kształcącym przyszłych techników niezbędnych w budownictwie komunalnym, drogowym i wodnym. Do uruchomienia tego wydziału do 1939 roku nie doszło. Por. K. Kubik, *Historia szkolnictwa...*, s. 46.

<sup>31</sup> M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 224.

W planie kształcenia dwóch pierwszych lat nauki dominowały przedmioty zawodowe oraz nauka dwóch języków obcych – angielskiego i niemieckiego. W trzecim roku w programie przeważały zagadnienia związane z handlem morskim<sup>32</sup>. Generalnie uczniowie mieli uzyskać w Instytucie gruntowne wykształcenie z zakresu obrotu i techniki portowej, opanować wiadomości z zakresu towaroznawstwa towarów eksportowych i importowych, kalkulacji przewozu oraz wyładunku i składowania towarów. Twórcy szkoły przewidywali, że jej słuchacze odbywać będą praktyki w biurach zagranicznych, głównie angielskich, norweskich i holenderskich<sup>33</sup>.

Podobnie jak szkoły ogólnokształcące w Gdyni w okresie międzywojennym, również Instytut Handlu Morskiego i Techniki Portowej borykał się z dużymi trudnościami wynikającymi m.in. z braku odpowiednio wykwalifikowanej kadry dydaktycznej. Na przełomie lat 20. i 30. XX wieku w Polsce brakowało specjalistów z wielu dziedzin. W sposób szczególny odnosi się to do handlu i gospodarki morskiej. Z konieczności więc całą działalność dydaktyczną Instytutu oparto na kadrze dochodzącej, związanej na co dzień z instytucjami zaangażowanymi w dzieło budowy portu w Gdyni. W następstwie tego zajęcia w Instytucie prowadzili głównie praktycy, absolwenci różnego rodzaju szkół wyższych, ale w większości bez cenzusu naukowego. Do wyjątków należeli: dr Bolesław Kasprowicz, wykładowca nauki skarbowości i ekonomiki transportu; Aleksander Szulc – późniejszy dyrektor Liceum Handlowego w Gdyni, zasłużony dla Gdyni i polskiej gospodarki morskiej działacz gospodarczy<sup>34</sup> oraz J. Kawczyński – dyrektor Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni.

Generalnie jednak przyjęte rozwiązania kadrowe okazały się dla Instytutu niekorzystne. Trudny program kształcenia, przeniesiony do szkoły gdyńskiej z renomowanych szkół handlowych Europy Zachodniej, przerósł możliwości kadry dydaktycznej. Nie poprawiały sytuacji Instytutu liczne korekty w zakresie treści kształcenia. Nie nastąpiła tak ważna dla każdej szkoły konsolidacja kadry kształcącej, co zagroziło dalszemu rozwojowi placówki. Dodatkowym źródłem trudności, na jakie napotykała szkoła w krótkim okresie swego istnienia, był fakt, że była ona szkołą prywatną. Kryzys gospodarczy, który dotknął gospodarkę światową, podkopał też fundamenty finansowe Towarzystwa Handlu Morskiego i Techniki Portowej, które było jej właścicielem. W rezultacie, po zaledwie czteroletnim okresie działalności, w roku 1933 Instytut zlikwidowano. Warto podkreślić, że mimo likwidacji Instytut doczekał się swoich absolwentów. Stało się tak m.in. za sprawą starań wykładowców, dzięki którym w roku 1934 szkołę opuściło 79 absolwentów, a w roku następnym – 55<sup>35</sup>. Wielu z nich znalazło pracę w Gdyni,

---

<sup>32</sup> Szkoła (Instytut) w warstwie programowej nawiązywała do programu najlepszych szkół (uczelnii) handlowych w ówczesnej Europie – w Antwerpii i w Trieście. Por. M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 224.

<sup>33</sup> K. Kubik, *Historia szkolnictwa...*, s. 46.

<sup>34</sup> Zamordowany w latach okupacji hitlerowskiej w Pisanicy. Por. K. Kubik, *Historia szkolnictwa...*, s. 49.

<sup>35</sup> K. Kubik, *Szkolnictwo morskie...*, s. 49.

w tym kilkunastu w gospodarce morskiej – żegludze lub w handlu morskim, ekspedycji, bankowości bądź przemyśle morskim. Tak więc, mimo krótkiego okresu działalności, Instytut Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni w pewnym stopniu przyczynił się do stworzenia kadrowych podstaw gospodarki morskiej w odrodzonej Rzeczypospolitej.

W miejsce zlikwidowanego Instytutu Izba Przemysłowo-Handlowa uruchomiła we wrześniu 1933 roku trzyletnie, koedukacyjne Liceum Handlowe, które przejęło siedzibę i część wyposażenia pozostałego po zlikwidowanym Instytucie<sup>36</sup>. Twórcy Liceum Handlowego podkreślali, że od początku swego istnienia szkoła ta miała mieć szczególny charakter, który wynikał z ulokowania jej w jedynym w ówczesnej Polsce ośrodku morskim z systematycznie rozbudowywanym portem i rozwijającym się na jego bazie handlem morskim. W związku z tym zadaniem szkoły miało być nie tylko dostarczanie rozwijającej się gospodarce polskiej pracowników odpowiednio przygotowanych do pracy w handlu, co było domeną wszystkich tego typu szkół w kraju, ale kształcenie pracowników przygotowanych do spełniania specjalnych zadań związanych z rozwijającym się handlem morskim. Absolwenci szkoły mieli być przygotowani do pracy przede wszystkim w samej Gdyni, ale także *w ośrodkach dyspozycyjnych handlu morskiego [...] oraz na jego terenach ekspansji w krajach zamorskich*<sup>37</sup>.

Takie zdefiniowanie zadań szkoły sprawiło, że na jej potrzeby stworzono oryginalny, specjalnie dostosowany do specyfiki ośrodka gdyńskiego i jedyny tego rodzaju w Polsce program nauczania<sup>38</sup>. Drugim wyzwaniem stała się rekrutacja odpowiedniej młodzieży, która pragnęłaby poświęcić się w przyszłości pracy w różnych zawodach związanych z funkcjonowaniem portu gdyńskiego oraz z handlem zagranicznym. Dodatkowo od kandydatów oczekiwano, że w przyszłości staną się w swych rodzinnych stronach propagatorami polskiej gospodarki morskiej.

W myśl tych nieco idealistycznych założeń szkoła rekrutowała kandydatów, którzy do dnia rozpoczęcia roku szkolnego nie przekroczyli 19 roku życia. Winni byli oni legitymować się ukończeniem 6 klasy gimnazjum lub trzyletniej szkoły handlowej – z obowiązkiem złożenia dodatkowych egzaminów uzupełniających.

Pomimo że nauka w Liceum Handlowym była stosunkowo droga, szkoła z roku na rok zyskiwała na popularności, zwiększając systematycznie liczbę rekrutowanych uczniów – zarówno chłopców, jak i dziewcząt. O ile w pierwszym roku istnienia Liceum do klasy pierwszej przyjętych zostało 15 uczniów, o tyle w roku 1937/38 do klas pierwszych zgłosiło akces 93 uczniów i uczennic, zgrupowanych

---

<sup>36</sup> *Liceum Handlowe w Gdyni, jego stan obecny i zadania, Przemówienie Aleksandra Szulca p.o. Dyrektora Liceum w dniu 10 listopada 1937 r.*, „Biuletyn Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni” z 15 listopada 1937, nr 21, s. 22.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże.

w dwóch klasach. W tymże roku w klasie drugiej było 44 uczniów i uczennic, a w klasie trzeciej 9 absolwentów. Łącznie we wspomnianym roku w szkole uczyło się 146 uczniów, spośród których 30% stanowiły dziewczęta<sup>39</sup>. Warto zauważyć, że aż 80% ogółu uczniów szkoły pochodziło spoza Gdyni. Uczniowie szkoły rekrutowali się ze wszystkich regionów Polski. Stąd też połowa z nich mieszkała w internatach – męskim i żeńskim, prowadzonych przez Towarzystwo Szkoły Handlu Morskiego.

Liceum Handlowe funkcjonowało jako szkoła trzyletnia, w której kończenie trzeciego roku miało charakter fakultatywny. Trzeci rok nauki, będący swoistą nadbudówką w stosunku do programu dwóch pierwszych lat nauki, przeznaczony był wyłącznie dla tych absolwentów liceów handlowych, którzy pragnęli poświęcić się specjalizacji w handlu morskim. Klasa ta, wskutek różnych perturbacji organizacyjnych, została uruchomiona dopiero na początku roku szkolnego 1937/38<sup>40</sup>, w piątym roku istnienia szkoły. Jak podkreślał w jednym ze swoich wystąpień dyrektor Aleksander Szulc, istnienie trzeciej klasy, która według ustawy oświatowej z 1932 roku miała nosić nazwę Wydziału Handlu Zagranicznego, było ukoronowaniem specjalnej struktury Liceum Handlowego w Gdyni i formą realizacji jego doniosłych zadań. Decydował o tym program tej szczególnej klasy, który miał dać uczniom gruntowne przygotowanie do pracy specjalisty handlu morskiego. Stąd znalazły się nim takie przedmioty, jak prawo morskie, transport morski i lądowy, porty morskie, eksploatacja statku, ubezpieczenia morskie, magazynoznawstwo oraz praktyczne stosowanie zdobywanych wiadomości i umiejętności w biurze wzorcowym. Dopelnieniem wspomnianych przedmiotów miała być dalsza nauka języka angielskiego i niemieckiego (pod kątem potrzeb korespondencji handlowej i słownictwa fachowego) oraz nauka stenografii. Ponadto przyszli specjaliści handlu morskiego – krajowego oraz zagranicznego – zaznajamiali się w trakcie nauki z prawem celnym, skarbowością, geografiami handlową, towaroznawstwem i polityką ekonomiczną. Uczestniczyli także w seminarium nauk gospodarczych oraz wysłuchiwali wykładów nadzwyczajnych, wygłaszanych przez zapraszanych do szkoły specjalistów z poszczególnych dziedzin handlu morskiego<sup>41</sup>.

Dyrekcja Liceum Handlowego poszukiwała też nowych, twórczych i aktywizujących metod kształcenia. Przykładem tego może być projekt kształcenia z wykorzystaniem ćwiczeń określanych jako „gra handlowa”. Miała ona polegać na stworzeniu przez gdyńską szkołę (we współpracy z inną uczelnią handlową w Polsce) „przedsiębiorstwa teoretycznego”, dokonującego operacji handlowych oraz załatwiającego korespondencję na wzór przedsiębiorstw realnie funkcjonujących<sup>42</sup>.

<sup>39</sup> *Liceum Handlowe...*, s. 23.

<sup>40</sup> Tamże, s. 22.

<sup>41</sup> Tamże, s. 23.

<sup>42</sup> A. Szulc, *Aktualne zadania i potrzeby Liceum Handlowego w Gdyni*, „Biuletyn Informacyjny Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni” z 15 czerwca 1934, nr 16, s. 18.

Podobnie jak inne szkoły średnie Gdyni w tym okresie, również Liceum Handlowe napotykało na różnorodne przeszkody i utrudnienia. Pokonywało je jednak dość skutecznie, między innymi dzięki pomocy władz oświatowych, wsparciu Izby Przemysłowo-Handlowej czy też wspomnianego kilkakrotnie Towarzystwa Szkoły Handlu Morskiego i Techniki Portowej i innych instytucji. Jednym z problemów napotykanym przez Liceum były praktyki wakacyjne uczniów, które dopiero w roku 1937/38 udało się zorganizować dla dwóch trzecich uczniów szkoły. Innym była trudna sytuacja materialna części uczniów z niezamożnych rodzin. Wpisowe w tej szkole wynosiło 20 zł, a czesne za rok – 450 zł płatne w dziesięciu ratach. Uczniom i uczennicom niezamożnym dyrekcja Liceum przyznawała ulgi w opłacie czesnego, uzależnione od sprawowania i postępów w nauce<sup>43</sup>. Generalnie dyrekcja stała na stanowisku, że borykająca się z trudnymi warunkami materialnymi młodzież, która wykazuje duże postępy w nauce i nienagannie się sprawuje, zasługuje na pomoc materialną, która umożliwiłaby jej ukończenie nauki. Istniejące w tym okresie rozwiązania nie miały jednak charakteru systemowego, a okazywana uczniom pomoc o charakterze jednostkowym pochodziła bądź od organizacji szkolnych, bądź od instytucji opiekujących się placówką, takich jak Zarząd Ligi Morskiej i Kolonialnej, który fundował stypendia dla wybranych uczniów.

Ostateczne efekty pracy Liceum Handlowego, mierzone liczbą absolwentów, nie są imponujące. Świadectwo dojrzałości uzyskało w nim 14 uczniów w roku szkolnym 1935/36, 21 w roku szkolnym 1936/37 oraz 32 w roku szkolnym 1937/38<sup>44</sup>. Również dla tej szkoły okres Drugiej Rzeczypospolitej okazał się dramatycznie krótki.

W roku 1937 rozpoczęła działalność kolejna szkoła zawodowa stopnia licealnego – Liceum Gospodarcze<sup>45</sup>. Placówka ta nie odegrała jednak większej roli w procesie rozwoju szkolnictwa zawodowego w Gdyni, głównie z powodu wybuchu II wojny światowej. Ponadto Liceum to nie cieszyło się popularnością wśród absolwentów gdyńskich gimnazjów. W pierwszym roku swej działalności naukę podjęło w nim zaledwie 13 dziewcząt<sup>46</sup>.

Ważną placówką edukacyjną w strukturze gdyńskich szkół zawodowych okazała się Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa, która, podobnie jak Instytut Handlu Morskiego i Techniki Portowej, została powołana do życia w roku 1929. Była ona szkołą zawodową na podbudowie szkoły powszechnej. Jej założycielem i organem prowadzącym było wspomniane Towarzystwo Szkoły Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni. Placówkę zlokalizowano w tym samym budynku

---

<sup>43</sup> Por.: *Zebrań dyskusyjnych w Instytucie Bałtyckim w sprawie szkolnictwa handlowego*, „Biuletyn Informacyjny Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni” z 5 czerwca 1934, nr 15, s. 14–15.

<sup>44</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938, Gdynia 1938, s. 46.

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże.



co Szkoła Handlu Morskiego i Techniki Portowej, położonym przy ulicy Morskiej, a jej dyrektorem został T. Zaleski<sup>47</sup>. Szkoła, w cyklu trzyletnim, kształciła fachowców do prac związanych z rozbudową miasta i portu w Gdyni oraz na potrzeby powstającego przemysłu okrętowego. Ponadto część absolwentów miała zasilić rzemiosło gdyńskie, znaleźć zatrudnienie w służbach komunalnych i w innych sektorach lokalnej gospodarki.

Szkoła była przeznaczona wyłącznie dla młodzieży męskiej, która mogła zdobywać w niej wykształcenie w kierunku ślusarsko-mechanicznym i stolarskim<sup>48</sup>. Warunkiem przyjęcia do niej było świadectwo ukończenia co najmniej 4 klasy szkoły powszechnej, wiek w granicach 14–17 lat oraz zdany egzamin z języka polskiego i matematyki<sup>49</sup>.

Nauka w szkole była odpłatna, a sama placówka droga i w pewnym sensie elitarna. Uczniowie musieli uiszczać wpisowe, czesne oraz kaucję na zabezpieczenie ewentualnych szkód w zakresie narzędzi i urządzeń warsztatowych<sup>50</sup>. Jednak nie zniechęcało to kandydatów do nauki w niej. Liczba uczniów wahała się od 61 w roku szkolnym 1933/34 do 171 w roku szkolnym 1936/37<sup>51</sup>.

Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa realizowała stosunkowo obszerny program kształcenia, na który składały się zarówno przedmioty ogólnokształcące, jak i zawodowe. W wymiarze 23 godzin w tygodniu jej uczniowie zdobywali wiedzę z zakresu korespondencji zawodowej, higieny, rachunków, zasad kalkulacji i rachunkowości, języka polskiego, fizyki, chemii, materiałoznawstwa, technologii, maszynoznawstwa, zasad elektrotechniki i rysunku zawodowego. Praktyczna nauka zawodu (także w wymiarze 23 godzin tygodniowo) odbywała się na warsztatach szkolnych zlokalizowanych w suterenie szkolnego budynku. Nauka zawodu połączona była z wytwarzaniem przez uczniów konkretnych przedmiotów (taczki, wiadra, polewaczki) na użytek konkretnych instytucji i klientów indywidualnych. Produkowano również pomoce naukowe dla gabinetów szkolnych. Część uczniów klas trzecich pracowała też w porcie i na terenie stoczni – przy demontażu statków przeznaczonych do remontu<sup>52</sup>. Ukończenie szkoły upoważniało jej absolwentów do przystąpienia do egzaminu czeladniczego.

Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa była przykładem nowoczesnego podejścia elit gospodarczych Gdyni do kształcenia kadr rzemieślników, co wzbudzało niechęć i opór cechów rzemieślniczych, domagających się ograniczenia jej funkcji do przygotowania uczniów tylko do roli kandydata na ucznia rzemieślniczego. Ci zaś, po jej ukończeniu, powinni byli przejść pod okiem mistrza co najmniej

---

<sup>47</sup> K. Kubik, *Historia szkolnictwa...*, s. 47.

<sup>48</sup> Tamże, s. 50.

<sup>49</sup> J. Szwemin, *Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920–1930*, Lwów 1933, s. 138. Omawiam za: M. Wiernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 226.

<sup>50</sup> K. Kubik, *Historia szkolnictwa...*, s. 51.

<sup>51</sup> *Uczniowie szkół zawodowych*, „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1936–1937, Gdynia 1937, s. 39.

<sup>52</sup> K. Kubik, *Historia szkolnictwa...*, s. 50.

dwuletnią praktykę upoważniającą do przystąpienia do egzaminu czeladniczego<sup>53</sup>. Jak zauważa M. Widernik, ataki cechów rzemieślniczych nie osłabiły jej pozycji, gdyż jej absolwenci byli dobrze przygotowani do zawodu. Sprawdzali się zwłaszcza w większych zakładach przemysłowych Gdyni, takich jak Stocznia Gdyńska czy Warsztaty Portowe Marynarki Wojennej, w których – mimo bezrobocia – znajdowali zatrudnienie.

Z nurtem kształcenia zawodowego w Gdyni w latach Drugiej Rzeczypospolitej związana też była działalność kilku grup innych szkół. Wśród nich były szkoły zawodowe szczebla gimnazjalnego, powstające w oparciu o wspomniane już postanowienia *Ustawy z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*<sup>54</sup>. Jedną z nich było Gimnazjum Kupieckie, utworzone w 1937 roku. Powstało ono na bazie czteroletniej koedukacyjnej Szkoły Handlowej Izby Przemysłowo-Handlowej, powołanej do życia w roku 1924 w Wejherowie i przeniesionej w roku 1932 do Gdyni<sup>55</sup>. Ponieważ w tym okresie prowadziło działalność wspomniane już Liceum Handlowe, podjęto decyzję (wymuszoną zapewne przez wspomnianą ustawę z 11 marca 1932 r.) o przekształceniu Szkoły Handlowej na Gimnazjum Kupieckie w Gdyni<sup>56</sup>. Dyrektorem szkoły został Stanisław Dzieciolowski<sup>57</sup>. Gimnazjum Kupieckie było szkołą o czteroletnim cyklu kształcenia. Placówka rekrutowała absolwentów klas szóstych szkół powszechnych, którzy pomyślnie zdali egzamin wstępny. Szkoła cieszyła się dużym powodzeniem wśród mieszkańców Gdyni. Świadczy o tym fakt, że w roku szkolnym 1937/1938 kształciło się w niej 268 uczniów, co stanowiło 52,1% ogółu uczniów szkół zawodowych w Gdyni<sup>58</sup>. Warto dodać, że Gimnazjum to było szkołą koedukacyjną, cieszącą się dużą popularnością wśród dziewcząt. Potwierdzeniem tego są statystyki szkolne, z których wynika, że we wspomnianym roku szkolnym 1937/1938 stanowiły one 65,6% ogółu uczniów tej szkoły<sup>59</sup>.

Drugą ze wspomnianych gdyńskich szkół zawodowych typu gimnazjalnego było Żeńskie Gimnazjum Krawieckie, powołane do życia w 1937 roku<sup>60</sup>. Organem założycielskim także tej szkoły było wspomniane kilkakrotnie Towarzystwo Szkoły Handlu Morskiego i Techniki Portowej<sup>61</sup>. Dyrektorem szkoły została Władysława Kraska. Podobnie jak inne szkoły zawodowe w Gdyni, również ta

---

<sup>53</sup> M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 227.

<sup>54</sup> Dz. U. RP z dnia 7 maja 1932 r., nr 38, poz. 389.

<sup>55</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938..., s. 46. Por. również: M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 227.

<sup>56</sup> Zarówno Liceum Handlowe, jak i Szkoła Handlowa funkcjonowały w tym samym budynku, położonym przy ul. Morskiej, obie też były prowadzone przez Izbę Przemysłowo-Handlową.

<sup>57</sup> M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 228.

<sup>58</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938..., s. 47. Obliczenia te nie obejmują Szkoły Morskiej w Gdyni, która ze względu na status szkoły państwowej, a także na specyfikę kształcenia, stanowiła szczególną, odrębną kategorię szkoły zawodowej.

<sup>59</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938..., s. 47.

<sup>60</sup> Tamże, s. 46.

<sup>61</sup> Por. plakat reklamujący Żeńskie Gimnazjum Krawieckie z roku 1939, w: M. Widernik, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 228.

placówka mieściła się w kompleksie budynków przy ulicy Morskiej. Celem tej szkoły było kształcenie kadr dla przemysłu odzieżowego, zakładów krawieckich i rzemieślniczych. W ramach przygotowania do zawodu uczennice przechodziły praktyczną naukę krawiectwa, poznawały rysunek połączony z elementami wiedzy o kompozycji, uczyły się materiałoznawstwa oraz zasad organizacji zakładu krawieckiego w wymiarze technicznym i handlowym. Realizowały też cykl kształcenia ogólnego, przewidziany w programie gimnazjum zawodowego. Należy dodać, że praktyczną naukę zawodu dziewczęta odbywały na terenie warsztatów szkolnych zlokalizowanych na terenie szkoły.

Kandydatki do nauki w Gimnazjum Krawieckim, podobnie jak w przypadku innych gimnazjów, obowiązywał limit wieku (13–18 lat) oraz egzamin wstępny z przedmiotów przewidzianych w programie drugiego szczebla szkoły powszechnej, wytypowanych przez MWRiOP. Nauka w szkole była odpłatna.

W latach 30. XX wieku, obok liceów i gimnazjów zawodowych, rozpoczęły działalność szkoły przysposobienia zawodowego. Zgodnie z postanowieniami wspomnianej już ustawy o ustroju szkolnictwa szkoły te mogły być organizowane dla absolwentów wszystkich typów szkolnictwa. W przypadku Gdyni, która w całym okresie międzywojennym odczuwała brak państwowych szkół średnich oraz zawodowych, szczególną rolę miały do odegrania te szkoły przysposobienia zawodowego, które były przeznaczone dla absolwentów szkół powszechnych. Dawały im one bowiem elementy wiedzy zawodowej, dzięki którym znacznie wzrastały ich szanse na znalezienie pracy. Pierwsza tego typu szkoła powstała w Gdyni w roku 1934. Była to Żeńska Szkoła Przysposobienia Zawodowego, przekształcona w roku szkolnym 1937/38 w Żeńską Szkołę Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym<sup>62</sup>. Odtąd też połączono ją organizacyjnie z nowo powstałym Liceum Gospodarczym w Gdyni. Żeńska Szkoła Przysposobienia Zawodowego początkowo realizowała jeden kierunek, na którym w roku szkolnym 1934/35 naukę pobierało 29 uczennic, w roku następnym 38, zaś w trzecim roku działalności uczyło się w niej już 60 uczennic<sup>63</sup>. Po przekształceniu w Żeńską Szkołę Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym szkoła uruchomiła dwa kierunki kształcenia: gospodarstwa domowego oraz krawiecko-bielżniarski i robót szydełkowych. Jednak liczba uczennic kształcących się w niej spadła – w roku szkolnym 1937/38 uczyło się ich zaledwie 28<sup>64</sup>.

Część potencjalnych uczennic tej szkoły prawdopodobnie podjęła naukę w utworzonej w tymże 1937 roku Żeńskiej Szkole Przysposobienia Krawieckiego i Bieliżniarskiego, funkcjonującej przy Żeńskim Gimnazjum Krawieckim w Gdyni<sup>65</sup>. Jak wskazywała nazwa tej placówki, kształciła ona dziewczęta na jednym

---

<sup>62</sup> Por.: „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1934–1935, Gdynia 1936, s. 49 oraz: „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938, s. 46–47.

<sup>63</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1936–1937, s. 39.

<sup>64</sup> Tamże, s. 46–47.

<sup>65</sup> Tamże, s. 46.

kierunku, w cyklu rocznym, w zakresie szeroko rozumianego krawiectwa i bieliźniarstwa. W roku szkolnym 1937/38 podjęło w niej naukę 27 uczennic<sup>66</sup>.

Szkoły przysposobienia zawodowego dawały swym absolwentkom zarówno przygotowanie do zawodu, jak i podstawy organizacji gospodarstwa domowego. Decydowały o tym m.in. takie przedmioty, jak elementy rachunkowości domowej, towaroznawstwo, przyrządzanie posiłków, opanowanie umiejętności szycia na maszynie oraz robót szydełkowych. Trudno też nie docenić przekazywanej dziewczętom wiedzy z zakresu opieki i wychowania dzieci. Zapewne dlatego absolwentki tych szkół były chętnie zatrudniane jako pomoce domowe i opiekunki dzieci. Tak więc wykształcenie zdobyte w szkole przysposobienia zawodowego znacznie poprawiało sytuację dziewcząt na trudnym rynku pracy Drugiej Rzeczypospolitej<sup>67</sup>.

Podsumowując przegląd wydarzeń, które można uznać za znaczące dla tworzącego się szkolnictwa zawodowego w Gdyni w latach Drugiej Rzeczypospolitej, należy podkreślić, że ten sektor szkolnictwa rozwijał się równoległe do szkolnictwa ogólnokształcącego, przy czym oba napotykały na podobne trudności. Zarówno szkoły średnie ogólnokształcące, jak i szkoły zawodowe – z wyjątkiem Szkoły Morskiej – były szkołami o charakterze prywatnym. Oznaczało to, że nauka w nich była odpłatna, a czesne stanowiło realną zaporę na drodze do realizacji marzeń edukacyjnych wielu reprezentantów młodzieży wywodzącej się z niezamożnych w swej masie rodzin gdyńskich. Bolączki te w niewielkim tylko stopniu niwelowały stypendia przyznawane najzdolniejszym uczniom przez różnorodne ciała społeczne i same szkoły.

Potwierdzeniem tej tezy jest skład społeczny uczniów szkół zawodowych w Gdyni. Na przykład w roku szkolnym 1937/38 na 514 uczniów tych szkół 17,7% stanowiły dzieci urzędników państwowych, 13,8% dzieci handlowców samodzielnych, 9,3% dzieci rzemieślników i 8,2% dzieci chłopów. Na drugim końcu tej listy znalazły się dzieci rodziców bezrobotnych (1,2%), sieroty (1,8%), dzieci inwalidów (0,8%) oraz robotników (4,3%). Wśród uczniów tych szkół nie liczne też były dzieci przemysłowców (1,2%) oraz dzieci wojskowych (4,1%)<sup>68</sup>. Co ciekawe, w gronie uczniów szkół zawodowych nie było dzieci rybaków, co musi dziwić o tyle, że w okresie międzywojennym Gdynia w znacznym stopniu zachowała charakter miasta rybackiego.

Struktura społeczna uczniów szkół zawodowych wskazuje, że konieczność uiszczania stosunkowo wysokich opłat za naukę zadecydowała o ich elitarnym charakterze. Potwierdzeniem tego może być jej porównanie ze składem społecznym uczniów publicznych szkół powszechnych w Gdyni. Przykładowo – we wspomnianym roku szkolnym 1937/38 wśród uczniów tych szkół dominowały dzieci z rodzin robotniczych (29,3%), rzemieślniczych (16,6%) oraz dzieci bez-

<sup>66</sup> Tamże, s. 47.

<sup>67</sup> M. Widernik, *Główne problemy...*, s. 85.

<sup>68</sup> „Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938..., s. 47.

robotnych (14,3%). Mniej liczną grupę (7,3%) stanowiły dzieci urzędników państwowych oraz tzw. funkcjonariuszy niższych (6,9%)<sup>69</sup>.

Zbliżony do struktury demograficznej uczniów szkół zawodowych był natomiast skład społeczny uczniów prywatnych szkół powszechnych w Gdyni. Dominowali wśród nich uczniowie pochodzenia inteligenckiego: dzieci urzędników prywatnych (20,3%), urzędników państwowych (17,6%), wolnych zawodów (15,3%) oraz tzw. handlowców samodzielnych (11,4%). W grupie tej nieliczne były dzieci robotników (0,3%), rybaków (0,3%) i bezrobotnych (0,3%). Nie było w niej natomiast sierot oraz dzieci inwalidów<sup>70</sup>. Pewnym ewenementem były dzieci rzemieślników, które w większości uczęszczały do publicznych szkół powszechnych (w roku szkolnym 1937/38 stanowiły tam 16,6% ogółu uczniów), podczas gdy w prywatnych szkołach powszechnych było ich tylko 5,2%<sup>71</sup>.

Oceniając tempo i kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego w Gdyni, należy podkreślić, jak wielką rolę w jego rozwoju odegrała Izba Przemysłowo-Handlowa w Gdyni, która przywiązywała dużą wagę do kształcenia nowych kadr dla handlu. Stąd też, poza działalnością typowo gospodarczą, Izba zajmowała się także problematyką szkolnictwa zawodowego o profilu handlowym i przemysłowym<sup>72</sup>. Dynamiczny rozwój miasta sprawił, że Izba dostrzegła zasadność utworzenia w nim swoich szkół (zakładów naukowych – jak to wówczas określano). Mając to na uwadze, w roku 1930 z Wejherowa do Gdyni została przeniesiona 4-klasowa Szkoła Handlowa Izby, a w roku 1933 otwarto 3-klasowe Liceum Handlowe<sup>73</sup>.

Działacze Izby wpływali na kształt szkolnictwa zawodowego w Gdyni także poprzez udział w pracach wspomnianego już Towarzystwa Szkoły Handlu Morskiego i Techniki Portowej, które było nie tylko organem prowadzącym poszczególne szkoły zawodowe w Gdyni, ale przede wszystkim stworzyło bardzo dobre warunki rozwoju materialnego dla kolejnych placówek, funkcjonujących w kompleksie budynków szkolnych, warsztatowych i mieszkalnych położonych przy ulicy Morskiej<sup>74</sup>.

Na koniec warto podkreślić, że niektóre z gdyńskich szkół zawodowych były placówkami unikalnymi w skali Drugiej Rzeczypospolitej. To w Gdyni kształcili się przyszli specjaliści z zakresu handlu morskiego i gospodarki morskiej, specjaliści z zakresu organizacji portów, a także specjalistyczne kadry dla tworzącego się od podstaw polskiego przemysłu stoczniowego.

<sup>69</sup> Tamże, s. 42.

<sup>70</sup> Tamże, s. 43.

<sup>71</sup> Tamże, s. 42.

<sup>72</sup> O skali jej zainteresowania sprawami szkolnictwa może świadczyć fakt, że w roku 1934 Izba prowadziła 2-klasowe Liceum Handlowe w Bydgoszczy, 4-klasową Szkołę Handlową w Toruniu, 3-klasową Szkołę Handlową w Grudziądzu i w Tczewie.

<sup>73</sup> A. Szulc, *Aktualne zadania i potrzeby Liceum Handlowego w Gdyni*, „Biuletyn Informacyjny Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni” z 15 czerwca 1934, nr 16, s. 17.

<sup>74</sup> Tamże, s. 46.

## BIBLIOGRAFIA

Opracowania:

*Dzieje Gdyni*, pod red. R. Wapińskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1980.

Frąckowiak W., *Szkolnictwo ogólnokształcące i oświata pozaszkolna w Gdyni okresu międzywojennego 1918–1939*, w: *Gdynia. Sylwetki ludzi. Oświata i nauka. Literatura i kultura*, pod red. A. Bukowskiego, Gdańsk, Ossolineum, 1979.

*Gdynia* (praca zbiorowa), aut. W. Szulist i in., Gdańsk 1968.

*Gdynia. Sylwetki ludzi. Oświata i nauka. Literatura i kultura*, pod red. A. Bukowskiego, Gdańsk, Ossolineum, 1979.

Grzybowski R., *Prywatne szkoły ogólnokształcące w Gdyni w latach 1920–1939*, w: *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*, pod red. T. Jałmużny i W. Leżańskiej, Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, 2002.

Kubik K., *Historia szkolnictwa morskiego w Polsce*, Gdańsk, Wydawnictwo Morskie, 1973.

Miąso J., *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław, Ossolineum, 1988.

Steyer D., *Gdynia w latach 1920–1939*, w: *Szkice z dziejów Pomorza*, t. 3. *Pomorze u progu dziejów najnowszych*, Warszawa, KiW, 1961.

Szwemin J., *Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920–1930*, Lwów 1933.

Trzebiatowski K., *Problem unarodowienia i unifikacji szkolnictwa powszechnego w województwie pomorskim w latach 1919–1923*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Prace Pomorzoznawcze” 1965, z. 13.

Trzebiatowski K., *Zasadnicze tradycje w rozwoju szkolnictwa powszechnego na Pomorzu w latach Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Rocznik Gdański” 1979, t. 29/30.

Widernik M., *Główne problemy gospodarczo-społeczne miasta Gdyni w latach 1926–1939*, Gdańsk, Ossolinem, 1970.

Widernik M., *Polityczne oblicze Gdyni w latach 1920–1939*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1987.

Widernik M., *Oświata*, w: *Dzieje Gdyni*, pod red. R. Wapińskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1980.

Widernik M., *Powstanie i rozwój miasta*, w: *Dzieje Gdyni*, pod red. R. Wapińskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1980.

Widernik M., *Szkolnictwo zawodowe w Gdyni w okresie międzywojennym*, w: *Gdynia. Sylwetki ludzi. Oświata i nauka. Literatura i kultura*, red. A. Bukowski, Gdańsk, Ossolineum, 1970.

Źródła:

*Liceum Handlowe w Gdyni, jego stan obecny i zadania, Przemówienie Aleksandra Szulca p.o. Dyrektora Liceum w dniu 10 listopada 1937 r.*, „Biuletyn Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni” 15 listopada 1937, nr 21.

„Rocznik Statystyczny Gdyni” 1933–1934, Gdynia 1934.

„Rocznik Statystyczny Gdyni” 1934–1935, Gdynia 1936.

„Rocznik Statystyczny Gdyni” 1936–1937, Gdynia 1937.

„Rocznik Statystyczny Gdyni” 1937–1938, Gdynia 1938.

Rozporządzenie Ministra b. Dzielnicy Pruskiej z dnia 10 marca 1920 r. w sprawie przemiany szkolnictwa, „Urzędowa Gazeta Szkolna dla Województwa Poznańskiego i Pomorskiego” 1920, nr 3/4.

Szulc A., *Aktualne zagadnienia i potrzeby Liceum Handlowego w Gdyni*, „Biuletyn Informacyjny Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni” 15 czerwca 1934, nr 16.

*Ustawa z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, Dz. U. RP z dnia 7 maja 1932 r., nr 38, poz. 389.

*Zebranie dyskusyjne w Instytucie Bałtyckim w sprawie szkolnictwa handlowego*, „Biuletyn Informacyjny Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni” z 5 czerwca 1934, nr 15.

### *The development of vocational schools in Gdynia and the context of their foundation in the Second Polish Republic – a sketch for a portrait of education in Gdynia*

#### Summary

The educational situation in Gdynia in the period between the two wars was exceptionally challenging. A fast growing sea port and the demographic growth of young Gdynia was not matched by the pace of development of the urban infrastructure. The problem concerned the entire educational system which, until September 1<sup>st</sup>, 1939 when the Second World War started, struggled with a lack of not only space, but also qualified teachers and funding. The situation was particularly difficult in vocational schools. The early ones were set up in 1929 and more were built until 1937. The majority of vocational middle or high schools in Gdynia were focused on trade, mainly training sea-born or international merchants or businessmen. There were also schools training craftsmen and highly qualified shipyard workers, manpower for port, construction and communal services or, in the case of women, seamstresses.

Shortly before the war private or community run schools started to prepare labourers for other professions. Most of these were funded and supervised by the Industry and Trade Chamber. The schools had good infrastructure, but faced problems with attracting enough qualified instructors and funding for their growth, which was interrupted by the Second World War.

**Keywords:** education, vocational schools, educational growth in Gdynia, Second Republic

JOLANTA DZIENIAKOWSKA  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

DOI: 10.17460/2016.3\_4.07

## **CZASOPISMO „OŚWIATA I WYCHOWANIE” (1929–1939) W SYSTEMIE PRASOWYM WŁADZ SZKOLNYCH DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ**

Władze państwowe Polski międzywojennej priorytetowo traktowały sprawy informacji i propagandy. Chodziło bowiem o kierowanie oraz kontrolę obiegu informacji, wartości i idei pożądaných z punktu widzenia organów władzy. Andrzej Notkowski uważa, że [...] *aparatus państwowy zmierzał do stworzenia związanego z nim politycznie i w większości wypadków zależnego od niego finansowo kompleksu środków przekazu systematycznie pracującego na rzecz wyrobienia afirmacji społecznej dla tradycji, na jakiej opierała się władza, oraz kreowanej przez władzę rzeczywistości*<sup>1</sup>. Jednym z istotnych narzędzi kształtowania opinii społecznej była prasa, a od drugiej połowy lat 20. stopniowo stawało się nim także radio.

Również władze szkolne z dużą powagą podchodziły – zwłaszcza po przewrocie majowym – do procesu tworzenia i upowszechniania informacji o sprawach dotyczących oświaty i wychowania. Nadrzędny cel tych działań, czyli kształtowanie opinii publicznej i tworzenie pozytywnego wizerunku administracji szkolnej, wynikający z założeń polityki prasowej rządu, przekładał się na liczbę wydawnictw periodycznych. Dokumentują to tytuły prasowe sygnowane przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (czyli władze szkolne<sup>2</sup> najwyższej, trzeciej instancji), a także kuratoria okręgów szkolnych (władze szkolne

---

<sup>1</sup> A. Notkowski, *Polska prasa prowincjonalna Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Warszawa–Łódź, PWN, 1982, s. 501.

<sup>2</sup> O władzach szkolnych Drugiej Rzeczypospolitej zob. m.in.: *Władze szkolne w latach 1917/18–1937/38*, oprac. T. Serafin, Warszawa, MWRiOP, 1938; M. Pollak, *Rozwój organizacji Ministerstwa W. R. i O. P. a jego statut obecny*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 1, s. 8–23.



drugiej instancji). Wydawnictwa te tworzyły system<sup>3</sup> prasowy władz szkolnych Drugiej Rzeczypospolitej. Do używania tegoż określenia, czyli: „system prasowy władz szkolnych Drugiej RP”, uprawnia kilka faktów, mianowicie: dysponenci, twórcy oraz współpracownicy redakcji periodyków (pracownicy pedagogiczni MWRiOP, kuratoriów, inspektoratów szkolnych, nauczyciele); liczba tytułów prasowych sygnowanych przez administrację szkolną (dwanaście pism urzędowych oraz sześć nieurzędowych); funkcje (informacyjne, propagandowe, społeczne, kulturowe, oświatowe) i zadania owych wydawnictw (usprawnienie obiegu informacji w sektorze oświaty i wychowania, „urabianie” opinii społecznej, wywoływanie akceptacji dla poczynań władz szkolnych, kreowanie pozytywnego ich obrazu, upowszechnianie osiągnięć pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, a także określonych kierunków wychowania, aktywizowanie szkolnych społeczności do angażowania się w różne akcje, działania publiczne itp.); cechy zewnętrzne; tematyka (publikacje z zakresu pedagogiki, dydaktyki, metodyki, kwestie odnoszące się do szeroko rozumianej oświaty i wychowania, oświaty pozaszkolnej, wiadomości dotyczące działalności władz szkolnych, instytucji oświaty, systemu edukacji itp.); adresaci (administracja szkolna, kierownictwa państwowych i prywatnych szkół; nauczyciele, pracownicy oświaty pozaszkolnej oraz organów samorządu szkolnego i terytorialnego).

System prasowy władz szkolnych Polski międzywojennej był logiczną całością, znakomitym narzędziem informacji i propagandy. Wyraźnie wyodrębnione jego części składowe, inaczej mówiąc: segmenty (podsystemy), powiązane ze sobą różnymi zależnościami, wspomagały dysponentów tegoż systemu w:

- informowaniu o bieżących i planowanych działaniach władz szkolnych;
- przekonywaniu o celowości i słuszności działań już realizowanych, a także dopiero zamierzonych;
- powiadamianiu o aktualnym stanie oraz koniecznych zmianach w infrastrukturze sektora oświaty i wychowania;
- wyjaśnianiu słuszności decyzji podejmowanych w tym zakresie;
- popularyzowaniu osiągnięć z zakresu pedagogiki, dydaktyki itp.

Ta działalność informacyjno-propagandowa administracji szkolnej, prowadzona planowo i systematycznie, implikowana była głównie sytuacją polityczno-społeczną i gospodarczą Polski, ale też rozwojem pedagogiki, przeobrażeniami w polskiej dydaktyce<sup>4</sup> oraz określonymi kierunkami wychowania<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Warto przypomnieć, że system można rozumieć jako [...] *skoordynowany układ elementów, zbiór tworzący pewną całość uwarunkowaną stałym, logicznym uporządkowaniem jego części składowych; koncepcja takiej całości [...]*, a także [...] *zasady organizacji czego; ogół przepisów, reguł obowiązujących, stosowanych w określonych dziedzinach [...]*. *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa, PWN, 1980, s. 723–724.

<sup>4</sup> Chodzi tu głównie o „nowe wychowanie” i „nową szkołę”. Więcej zob. m.in.: H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków, skł. gł. Gebethner i Wolff, 1926; *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, materiały zebrał W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, 1963; F. Berezniński, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.

<sup>5</sup> Więcej zob. np. F. W. Araszkiwicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, PWN, 1978.

System prasowy władz resortu oświaty i wychowania składał się z dwóch segmentów: urzędowego i nieurzędowego. Pierwszy z nich tworzyły pisma będące organami prasowymi władz szkolnych trzeciej i drugiej instancji, natomiast do drugiego segmentu, czyli nieurzędowego, należy zaliczyć czasopisma tematycznie związane z pedagogiką, oświatą i wychowaniem, o charakterze informacyjno-propagandowym, a także poradnikowym.

Segment urzędowy obejmował następujące wydawnictwa:

1. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1918–1939<sup>6</sup>,

2. „Dzienniki Urzędowe Kuratoriów Okręgów Szkolnych”<sup>7</sup>:
- Lwowskiego 1921–1939 (początkowo zatytułowany: „Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Lwowskiego”),
  - Poznańskiego 1921–1923, 1927–1939,
  - Krakowskiego 1922–1939 (pierwotny tytuł: „Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Krakowskiego”),
  - Wileńskiego 1922–1923, 1926–1939,
  - Łódzkiego 1922, 1927–1932,
  - Pomorskiego 1922/23, 1929–1932, 1937–1939,
  - Poleskiego (Brzeskiego) 1923–1939,
  - Warszawskiego 1923, 1931–1939,
  - Wołyńskiego (Łuckiego) 1924–1939,
  - Lubelskiego 1929–1939.

Segment nieurzędowy tworzyły niżej wymienione tytuły:

– „Szkoła Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P.”, Warszawa, MWRiOP, 1920–1928. Pierwszym redaktorem, w latach 1920–1921, była Aniela Szycówna<sup>8</sup>. Po jej śmierci w 1921 r.,

<sup>6</sup> O „Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” zob.: J. Dzienniakowska, *Sprawy książki i czasopisma w „Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1918–1939)”*, w: *Studia z dziejów książki, prasy i bibliotek. Stan badań za lata 2010–2013*, pod red. Z. Kropidłowskiego i D. Spychały, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2014, s. 243–254.

<sup>7</sup> Powoływanie, funkcjonowanie, zawieszanie i zamykanie „Dzienników Urzędowych Kuratoriów Okręgów Szkolnych” determinowane było tworzeniem i likwidowaniem okręgów szkolnych oraz kondycją finansową kuratoriów.

<sup>8</sup> Aniela Szycówna – pedagog, psycholog, metodyk nauczania początkowego; wykładowczyni na tajnych kursach dla nauczycieli seminariów nauczycielskich i szkół elementarnych, kursach pedagogicznych dla kobiet, w Instytucie Pedagogicznym, kierownik Katedry Pedagogiki w Wolnej Wszechnicy Polskiej, współorganizatorka – ze Stefanią Sempołowską – terenów do gier i zabaw dziecięcych, twórczyni Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi, propagatorka upowszechniania oświaty wśród dorosłych, pedagogizacji rodziców; redaktorka czasopisma dla dzieci „Moje Pisemko”, współredaktorka „Nowych Torów”, współpracownica „Przeglądu Pedagogicznego” oraz „Głosu”. Więcej zob.: J. Ciembroniewicz, *Aniela Szycówna (1869–4 II 1921)*, „Szkoła Powszechna” 1921, z. 3–4, s. 269–281; D. Drynda, *Szycówna Aniela*, w: *Słownik pedagogów polskich*, pod red. W. Bobrowskiej-Nowak i D. Dryndy, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 198–200.

w drugim roku edycji pisma, od zeszytu drugiego, redakcję objął Zygmunt Ziemiński<sup>9</sup>. Pełnił on obowiązki redaktora do zamknięcia pisma w 1928 r.

– „Bibliografia Pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych”, Warszawa, MWRiOP, 1921–1928. Pismo, deklarowane jako kwartalnik, ukazywało się nieregularnie. Funkcję redaktora w latach 1921–1926 pełnił Jan Szarota<sup>10</sup>. W 1926 r., po śmierci pierwszego redaktora, na stanowisko to został powołany Bolesław Kielski, który redagował czasopismo od zeszytu 3–4/1926 do momentu jego likwidacji w 1928 r.

– „Oświata i Wychowanie. Czasopismo wydawane nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”, Warszawa, MWRiOP, 1929–1939. Obowiązki redaktora pełnili kolejno: Bolesław Kielski, Hugo Kaufman, Aleksander Kawalkowski, Eugeniusz Zdrojewski (w zastępstwie redaktora naczelnego), Tadeusz Rakowski.

– „Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szkołach Średnich Ogólnokształcących i w Seminarjach Nauczycielskich”, Warszawa, MWRiOP, 1929–1939. W 1934 r. zmieniono tytuł na: „Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szkołach Ogólnokształcących”. Było to spowodowane zapisami ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r., likwidującej seminaria nauczycielskie<sup>11</sup>. Pierwszym redaktorem pisma (ukazują-

---

<sup>9</sup> Zygmunt Ziemiński, dr, pracownik MWRiOP, pierwszy kierownik Biblioteki MWRiOP (od 1922 r.); członek Komisji Pedagogicznej MWRiOP; Komisji Książek i Pomocy Szkolnych, Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej; redaktor *Biblioteki Przekładów Dziel Pedagogicznych*, „Oświata i Wychowania”, „Kwartalnika Pedagogicznego”, długoletni członek Związku Młodzieży Polskiej oraz Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Zob.: H. G. [H. Grotowska], *Komisja Książek i Pomocy Szkolnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 545; *Komisja do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1924, seria 2, t. 2, s. 338–339; *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 23 listopada 1923 r. w sprawie utworzenia Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1923, nr 21, poz. 187; *Komisja Pedagogiczna Ministerstwa WRiOP*, „Rocznik Pedagogiczny” 1924, seria 2, t. 2, s. 336–337; „Przegląd Pedagogiczny” 1939, nr 7–8, s. 144.

<sup>10</sup> Jan Szarota – pracownik Wydziału Programowego MWRiOP, Naczelnny Inspektor Harcerski, przewodniczący Komisji Książek i Pomocy Szkolnych; krytyk literacki, romanista, autor m.in. antologii *Współczesna poezja francuska* (Lwów 1917) oraz wielokrotnie wznawianych w latach dwudziestych XX wieku podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół powszechnych i średnich; redaktor odpowiedzialny pisma „Pobudka”, ukazującego się we Lwowie, opatrzonemu podtytułem: „Organ Wojska Polskiego we Lwowie. Wychodzi z ramienia Naczelnej Komendy” (1918–1919). Zob.: *Skład osobowy M. W. R. I Oświecenia Publicznego (w ostatnim kwartale 1921 r.)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 542; H. G. [H. Grotowska], *Komisja...*, s. 545; *Komisja do...*, s. 338–339; H. Grotowska, *Kwalifikacja Książek i Pomocy Szkolnych*, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 8, s. 712, 716.

<sup>11</sup> Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. likwidowała pięcioletnie seminaria nauczycielskie, powoływała natomiast trzyletnie licea pedagogiczne, oparte na gimnazjum ogólnokształcącym. Od roku szkolnego 1932/1933 nie prowadzono już naboru na kurs pierwszy seminariów nauczycielskich. Ostatecznie zamknięto je w roku szkolnym 1936/1937. Jednocześnie przystąpiono do opracowania sieci liceów pedagogicznych, które zainaugurowały działalność w roku szkolnym 1937/1938. Zob. m.in.: *Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r.*, „Dziennik Ustaw” 1932, nr 38, poz. 389, rozdz. VI, art. 40; *Przemówienie P. Ministra WRiOP Prof. dr Wojciecha Świątostawskiego na posiedzeniu Sejmu 21 lutego 1936 r.*, „Oświata i Wychowanie” 1936, z. 2, s. 97–98.

cego się nieregularnie), został Kazimierz Pieracki<sup>12</sup> (1929–1931), następnie Tadeusz Łazowski<sup>13</sup> (1932), a od 1933 r. – Bronisław Brycki<sup>14</sup>.

– „Oświata Pozaszkolna. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Biuletyn konferencji kwartalnych Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”, Warszawa, MWRiOP, 1921–1923. W 1923 r. nastąpiła zmiana podtytułu na: „Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Wydawane przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Min. W.R. i O.P.” Stanowisko redaktora objął Eustachy Nowicki<sup>15</sup>. Czasopismo ukazywało się raz na kwartał w 1921, następnie – do końca 1923 r. – co dwa miesiące<sup>16</sup>.

– „Urządowy Wykaz Druków Wydanych w Rzeczypospolitej Polskiej i Druków Polskich lub Polski Dotyczących Wydanych Zagranicą” (warianty tytułu: „Urządowy Wykaz Druków Nieperjodycznych Wydanych na terenie Rzeczypospolitej Polskiej”; „Urządowy Wykaz Druków Nieperjodycznych Wydanych w Rzeczypospolitej Polskiej”). Tygodnik wydawany był przez Wydział Bibliotek MWRiOP w latach 1928–1930. Natomiast od 1931 r. jego wydawcą jest Biblioteka Narodowa.

<sup>12</sup> Kazimierz Pieracki – pedagog, nauczyciel szkół średnich ogólnokształcących, dyrektor seminariów nauczycielskich w Lublinie i Warszawie, minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego, wizytator szkół (1924–1928), kurator Okręgu Szkolnego Lubelskiego (1928), naczelnik wydziału szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w MWRiOP (1929–1930), podsekretarz stanu w tymże ministerstwie (1931–1934), dyrektor Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych (1934–1936), kierownik Działu Szkolnictwa Zawodowego Zarządu Miejskiego w Warszawie (od 1936), organizator, wiceprezes i członek honorowy Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, organizator i prezes Towarzystwa Oświaty Zawodowej, zastępca komendanta oddziału warszawskiego Koła Piątaków, członek Zarządu Okręgu Stołecznego Związku Legionistów. Więcej zob. *Czy wiesz kto to jest*, pod ogólną red. S. Łoży, Warszawa, Główna Księgarnia Wojskowa, 1938, s. 233.

<sup>13</sup> Tadeusz Łazowski – nauczyciel, pracownik Wydziału Programowego MWRiOP (wizytator), członek Komisji Książek i Pomocy Szkolnych. Zob. H. Grotowska, *Kwalifikacja...*, s. 713, 716; *Skład...*, s. 542.

<sup>14</sup> Bronisław Brycki – nauczyciel, dyrektor Państwowego Gimnazjum Żeńskiego im. Emilii Szczerbińskiej w Łodzi w latach 1924–1925 (obecnie IV LO) oraz Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Łodzi w latach 1930–1931 (obecnie I LO), współpracownik „Oświaty i Wychowania”, autor i współautor publikacji dotyczących m.in. filmu jako szkolnej pomocy dydaktycznej. Zob. np.: J. Mirski, B. Brycki, *Film jako pomoc naukowa w szkołach polskich*, „Oświata i Wychowanie” 1936, z. 7, 549–568; B. Brycki, *Pierwszy rok stosowania filmu jako pomocy szkolnej*, „Oświata i Wychowanie” 1938, z. 5, s. 461–471; Internet, (dostęp: 23.11.2016 r.), dostępny: <http://www.liceum.pl/index.php/informacje-o-szkole/8-dyrektorzy-w-historii-szkoly>; [http://www.wikiwand.com/pl/I\\_Liceum\\_Og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce\\_im.\\_Miko%C5%82aja\\_Kopernika\\_w\\_%C5%81odzi](http://www.wikiwand.com/pl/I_Liceum_Og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce_im._Miko%C5%82aja_Kopernika_w_%C5%81odzi).

<sup>15</sup> Eustachy Nowicki, dr, kurator okręgów szkolnych: lubelskiego (I XII 28–2 IV 1931), krakowskiego (I V 1931–30 IX 1933), wołyńskiego (od I V 1935); kurator Liceum Krzemienieckiego (I VII 1934–30 IV 1935). Zob. *Władze...*, s. 124–125, 129, 131.

<sup>16</sup> W 1924 r. „Oświata Pozaszkolna” została przejęta przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Zmiana wydawcy przyniosła również zmiany w tytule i podtytule, bowiem pismo właśnie od roku 1924 do 1934 nosiło tytuł „Polska Oświata Pozaszkolna. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych wydawane przez Związek Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych”. Redaktorem nadal był Eustachy Nowicki, a redaktorem odpowiedzialnym Aleksander Patkowski. W 1925 r. nastąpiła zmiana podtytułu na: „Dwumiesięcznik Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych poświęcony sprawom oświaty dorosłych”. Od roku 1934/1935 wprowadzono nowy tytuł: „Przewodnik Pracy Społecznej. Organ Związku Nauczycielstwa Polskiego”. Pod tą nazwą pismo ukazywało się do 1939 r. Wydawcą z ramienia Związku Nauczycielstwa Polskiego był Stanisław Machowski (do 1935 r.), następnie Stanisław Kwiatkowski (1936–1939). Pismo redagowali kolejno: Stanisław Machowski, Jan Nowak, Kazimierz Maj.

Na początku roku 1929 ukazał się pierwszy numer pisma zatytułowanego „Oświata i Wychowanie”, opatrzonego podtytułem: „Czasopismo wydawane nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”. Twórcy periodyku informowali: *MWRiOP wydawało dotychczas dwa czasopisma o charakterze pedagogicznym: „Szkołę Powszechną” i „Bibliografię Pedagogiczną”. Wobec reorganizacji Ministerstwa, której wyrazem jest m.in. połączenie Departamentów Szkolnictwa Powszechnego i Szkolnictwa Średniego w jeden Departament Szkolnictwa Ogólnokształcącego, głównie zaś ze względu na potrzebę rozszerzenia ram działalności publicystycznej Ministerstwa, w miejsce obu tych czasopism, mniej lub więcej specjalnych, które przestano wydawać z ostatnim numerem z r. 1928, podejmuje Ministerstwo wydawanie czasopisma nowego, mającego uczynić zadość zmienionym warunkom i ujawniającym się nowym potrzebom*<sup>17</sup>.

W cytowanym fragmencie ważne jest zdanie mówiące o reorganizacji MWRiOP, implikowanej przeobrażeniami politycznymi, społecznymi i kulturowo-oświatowymi Polski. Wspomniane wyżej połączenie dwóch departamentów, czyli Szkolnictwa Powszechnego i Szkolnictwa Średniego, w jeden Departament Szkolnictwa Ogólnokształcącego odbyło się na mocy statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, zatwierdzonego w 1928 roku<sup>18</sup>. Ponadto na podstawie tegoż statutu powołano nową agendę w Departamencie Ogólnym, mianowicie Wydział Sprawozdawczy. Do jego zadań należało m.in. prowadzenie działalności informacyjno-propagandowej w zakresie szkolnictwa, nadzorowanie biblioteki i czytelni pedagogicznej Ministerstwa, centralnych bibliotek pedagogicznych funkcjonujących przy kuratoriach okręgów szkolnych, a także kierowanie redakcją i administracją „Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” oraz czasopisma „Oświata i Wychowanie”<sup>19</sup>. Warto dodać, że kilka lat później, na podstawie kolejnego statutu organizacyjnego MWRiOP z 1931 r.<sup>20</sup>, zlikwidowano Wydział Sprawozdawczy, a jego agendy i ich zadania przekazano nowo utworzonemu Wydziałowi Polityki Oświatowej, funkcjonującemu jak jego poprzednik w ramach Departamentu Ogólnego. Wśród zadań nowego wydziału znalazło się m.in. prowadzenie *akcji informacyjno-propagandowej*, czyli: [...] *przegląd prasy i opracowywanie sprawozdań, akcja prasowa w kraju (komunikaty, sprostowania, opracowywanie wywiadów), opracowywanie i wydawanie czasopism i wydawnictw związanych z zakresem polityki oświatowej („Oświata i Wychowanie”)* oraz

<sup>17</sup> *Słowo wstępne*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 1, s. 3.

<sup>18</sup> *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 sierpnia 1928 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Statut organizacyjny Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, „Monitor Polski” 1928, nr 212, poz. 488.

<sup>19</sup> Tamże, § 8.

<sup>20</sup> *Uchwała Rady Ministrów z dnia 9 września 1931 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Statut organizacyjny Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, „Monitor Polski” 1931, nr 213, poz. 287.

redakcja i wydawnictwo biuletynów periodycznych o bieżącym życiu oświatowym i kulturalnym<sup>21</sup>. Kolejne zmiany w strukturze organizacyjnej MWRiOP nastąpiły w 1936 r., bowiem mocą nowego (już ostatniego) statutu organizacyjnego<sup>22</sup> z tegoż roku w Departamencie Ogólnym zlikwidowano Wydział Polityki Oświatowej, którego zadania częściowo przejął Wydział Prawny (redakcja „Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”), częściowo zaś Wydział Prezydialny niewchodzący w skład departamentów (sprawy prasowe)<sup>23</sup>.

Wydawcą i nakładcą „Oświaty i Wychowania” było, co już sygnalizowano, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dlatego też organizację redakcji, sprawy formalno-wydawnicze, cele i zadania czasopisma, jego tematykę, zawartość treściową, sposoby finansowania, rozpowszechnianie itd. określały regulaminy stanowiące załączniki do zarządzeń wewnętrznych MWRiOP. Pierwszy – *Regulamin wewnętrzny dot. procedury redagowania czasopisma „Oświata i Wychowanie”* – został uchwalony 9 stycznia 1929 r.<sup>24</sup>, drugi natomiast – *Zarządzenie wewnętrzne nr 5 z dnia 4 stycznia 1932 r. (I. Pol-4491/32) w sprawie czasopisma „Oświata i Wychowanie”* – 4 stycznia 1932<sup>25</sup>. Na podstawie zmian programowych periodyku i deklaracji redakcji można wnioskować, że w drugiej połowie 1935 r. zmieniono po raz kolejny ministerialne zarządzenie wewnętrzne w sprawie „Oświaty i Wychowania”. Warto dodać, że modyfikacje zapisów regulaminowych wiązały się bezpośrednio z priorytetowymi – w danym okresie – działaniami władz szkolnych i, co zrozumiałe, bezpośrednio z nich wynikającymi celami akcji informacyjno-propagandowych. Dokumentują to artykuły wstępne redakcji, informujące o zmianach programowych czasopisma, jakie miały nastąpić.

Analiza zapisów regulaminowych, komunikatów redakcyjnych oraz treści programowych „Oświaty i Wychowania” pozwala na wyodrębnienie trzech charakterystycznych periodów w funkcjonowaniu czasopisma, obejmujących lata: 1929–1932, 1933–1935, 1936–1939.

W pierwszym okresie (1929–1932) kwestią priorytetową dla dysponentów i twórców „Oświaty i Wychowania” stało się zintensyfikowanie działań informacyjno-propagandowych MWRiOP, co wynikało m.in. z założeń polityki prasowej rządów pomajowych. Trzeba pamiętać, że nowo powołane czasopismo miało być

<sup>21</sup> Tamże, § 3, pkt 19–21.

<sup>22</sup> *Uchwała Rady Ministrów z dnia 2 lipca 1936 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, „Monitor Polski” 1936, nr 158, poz. 285.

<sup>23</sup> *Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 15 lipca 1936 r. o organizacji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1936, nr 5, poz. 112, pkt I.1, VII.

<sup>24</sup> Archiwum Akt Nowych, zespół Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego [dalej: AAN, MWRiOP], sygn. 151, k. 26.

<sup>25</sup> Tamże, k. 24.

narzędziem informacji o sprawach dotyczących oświaty i wychowania, kształtującym opinię publiczną, wspomagającym tworzenie pozytywnego wizerunku administracji szkolnej. Dwa wcześniej wydawane tytuły o charakterze specjalnym, „Szkoła Powszechna” i „Bibliografia Pedagogiczna”, nie mogły realizować tych zadań ze względu na ograniczoną problematykę. Dlatego już w pierwszym numerze „Oświaty i Wychowania” można przeczytać: *Jak tytuł wskazuje, ma być to organ poświęcony sprawom oświaty i wychowania i w tym charakterze odpowiadać niemal całokształtowi działalności Ministerstwa. Działalność oświatowa i wychowawcza MWRiOP ma za przedmiot nie tylko młodzież szkolną, ale sięga ona także w głąb społeczeństwa [...]. Treść czasopisma stanowić więc będą zagadnienia oświaty i wychowania, inaczej mówiąc: kultury (duchowej i fizycznej), powstające zarówno w szkole, jak i w społeczeństwie*<sup>26</sup>. Tak zdefiniowana tematyka pomieszczana była w kilku działach: działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (teksty informacyjne – powiadamiające o działaniach władz szkolnych, wyjaśniające i wskazujące celowość prac już zrealizowanych oraz planowanych, komentujące akty normatywne, a także polemiczne – mające na celu wywołanie publicznej dyskusji na temat wybranych zagadnień itp.); publicystyka (teksty nadesłane, popularnonaukowe poruszające kwestie z zakresu pedagogiki, dydaktyki, szkolnictwa, kształcenia, wychowania itd. w Polsce i za granicą); przegląd książek i czasopism pedagogicznych (w Polsce i za granicą); kronika (zjazdy, wystawy, inne wydarzenia ze sfery kultury i oświaty, aktualności)<sup>27</sup>.

Hasłem przewodnim drugiego etapu funkcjonowania „Oświaty i Wychowania” (1933–1935) stała się reforma systemu edukacji, o czym odbiorcy periodyku dowiedzieli się już w grudniu 1932 roku<sup>28</sup> i ponownie w styczniu kolejnego roku<sup>29</sup>. Wytyczne dotyczące nowych zadań pisma oraz jego budowy i zawartości, opracowane na początku stycznia 1932 r., zostały uwzględnione w cytowanym już regulaminie czasopisma „Oświata i Wychowanie”: *§ 1. Celem czasopisma jest działalność informacyjna i propagandowa w dziedzinie prac Ministerstwa, a w szczególności prac związanych z reformą szkolną, przy czym uwydatniany być powinien związek tych spraw z innymi dziedzinami życia polskiego oraz ich stosu-*

<sup>26</sup> *Słowo*..., s. 3, 5.

<sup>27</sup> Tamże, s. 5–6.

<sup>28</sup> *Reforma szkolna, podjęta przez władze oświatowe, weszła w roku bieżącym w długotrwały okres realizacji. [...] Z Nowym Rokiem czasopismo nasze dążyć będzie ku temu, by stać się wyrazem zadań, wytyczonych przez władze oświatowe, prac realizowanych i zamierzeń na przyszłość. Informować o nich i oświetlać ich znaczenie, śledzić postępy w realizacji, ale zarazem i trudności, które są do przezwyciężenia – będziemy odtąd uważali za nasze główne zadanie. Zob. **Od Redakcji**, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 10, s. 893.*

<sup>29</sup> *[...] czasopismo nasze będzie odtąd poświęcone przede wszystkim sprawie reformy szkolnej podjętej przez władze oświatowe. Nie zmniejszy się przez to zakres spraw, którymi pismo nasze będzie się zajmowało [...]. Jednakże wysiłki nasze pójdą w tym kierunku, by dobór spraw i ich ujęcie wiązały się głównie z pracą wprowadzającą w życie przebudowę szkolnictwa polskiego. Zob. **Od Redakcji**, „Oświata i Wychowanie” 1933, z. 1, s. 1.*

nek do spraw analogicznych za granicą. § 2. [...] winno czasopismo zawierać następujące działy: a. artykuły informujące oraz propagujące konkretną i aktualną działalność, względnie zamierzenia władz oświatowych, b. kronikę, która winna obejmować: 1. przegląd sprawozdawczy z prac dokonanych, względnie podjętych przez MWRiOP, 2. kronikę krajową ze szczególnym uwzględnieniem spraw związanych z realizacją reformy szkolnej, 3. kronikę zagraniczną ze szczególnym uwzględnieniem działalności i usiłowań reformatorskich w szkolnictwie, 4. materiały organizacyjne, ustawodawcze itp., c. przegląd wydawnictw pedagogicznych krajowych i zagranicznych<sup>30</sup>. W tym etapie charakterystyczne było ponadto podjęcie próby zwiększenia zasięgu społecznego pisma. Chodziło mianowicie o włączenie do grupy odbiorców również osób spoza środowiska zawodowo związanego z sektorem oświaty i wychowania – interesujących się wspomnianymi zagadnieniami.

Trzeci natomiast period (1936–1939) charakteryzował się poszerzeniem zakresu treściowego „Oświaty i Wychowania”<sup>31</sup> oraz kontynuowaniem działań mających na celu zwiększenie grupy adresatów<sup>32</sup>. Dla realizacji tych zadań po raz kolejny zmieniono nieco układ pisma, a od 1936 r. wprowadzono następujące działy: A) artykuły z zakresu zagadnień polityki oświatowej i kulturalnej, B) artykuły informujące o konkretnej i aktualnej działalności i zamierzeniach władz oświatowych w Polsce, C) artykuły odnoszące się do różnych dziedzin i zagadnień oświatowo-kulturalnych i pedagogicznych, D) kronikę, która będzie obejmować: a) przegląd sprawozdawczy z prac dokonanych, względnie podjętych, przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, b) kronikę krajową, obrazującą problemy kulturalno-oświatowe w Polsce, c) kronikę zagraniczną, zapoznającą z problemami kulturalno-oświatowymi za granicą, d) materiały ustawodawcze, organizacyjne, statystyczne itp., E) przegląd wydawnictw oświatowych i pedagogicznych krajowych i zagranicznych, F) informacje w sprawach tyjących się stosunków służbowych nauczycieli<sup>33</sup>.

Pracami redakcyjnymi zajmowały się komitety redakcyjne – międzydepartamentowy i wydziałowy. Ten ostatni – złożony z pracowników (naczelników i innych osób wskazywanych przez podsekretarza stanu – bezpośrednio nadzorującego Departament Ogólny) wcześniej wymienionych wydziałów, czyli: sprawozdawczego, polityki oświatowej, prawnego, prezydialnego, tworzył re-

<sup>30</sup> AAN, MWRiOP, sygn. 151, k. 25.

<sup>31</sup> *Reforma szkolnictwa [...] nie może ograniczać treści pisma. [...] zadaniem czasopisma [...] będzie oświetlanie całokształtu zagadnień polityki kulturalno-oświatowej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, działalność informacyjna w dziedzinie wszelkich prac podejmowanych przez Ministerstwo, oraz omawianie wszelkich problemów oświatowych, przy czym uwidatniany będzie związek tych wszystkich spraw z innymi dziedzinami życia polskiego oraz ich stosunek do spraw analogicznych za granicą.* Zob. *Od Redakcji*, „Oświata i Wychowanie” 1935, z. 8–9, s. 591.

<sup>32</sup> *Redakcja sądzi, iż dokonana zmiana korzystnie wpłynie na nawiązanie kontaktu z nauczycielstwem i sferami społeczeństwa, interesującymi się zagadnieniami kultury, oświaty i wychowania.* Tamże, s. 592.

<sup>33</sup> Tamże.



dakcję periodyku. Redaktor naczelny, mianowany przez podsekretarza stanu, odpowiadał za wybór sekretarza redakcji oraz podział czynności redakcyjnych. Pierwszym redaktorem pisma – w latach 1929–1933 – był Bolesław Kielski<sup>34</sup>, po nim stanowisko to piastowali: Hugo Kaufman (styczeń 1934 – czerwiec 1935), Aleksander Kawalkowski<sup>35</sup> (wrzesień – listopad 1935), Eugeniusz Zdrojewski<sup>36</sup> (grudzień 1935 – maj 1939; obowiązki redaktora sprawował w zastępstwie redaktora naczelnego, co sygnowano w tytułaturze „Oświaty i Wychowania”), Tadeusz Rakowski<sup>37</sup> (czerwiec 1939).

Współpracownikami redakcji mogli być urzędnicy innych wydziałów, departamentów, wizytatorzy ministerialni, a spoza MWRiOP – kadra pracownicza kuratoriów, inspektoratów<sup>38</sup>. Ponadto redakcja dopuszczała możliwość współpracy z osobami spoza struktur administracji szkolnej. Na łamach periodyku można znaleźć informacje treści następującej: *Czasopismo o szerokim zakresie zagadnień, jakim być ma „Oświata i Wychowanie”, wymaga oczywiście całego zastępu współpracowników. [...] Komitet Redakcyjny zwraca się niniejszym z gorącą prośbą o współpracę do wszystkich tych, którzy istotnie mają coś ważkiego do powiedzenia w dziedzinie oświaty i wychowania*<sup>39</sup>; czy też: [...] *winna ułatwiona być możliwość wypowiedzania się ludzi, działających na polu kultury, oświaty i szkolnictwa [...]*<sup>40</sup>.

Teksty przygotowywane do druku zatwierdzał podsekretarz stanu lub – w wyjątkowych sytuacjach – naczelnicy wydziałów. Natomiast międzydepartamentowy komitet redakcyjny (organ opiniodawczy złożony z redaktora naczelnego i członków wydziałowego komitetu redakcyjnego, czasami też przedstawicieli poszczególnych wydziałów) powoływano w celu usprawnienia kontaktów między redakcją „Oświaty i Wychowania” a poszczególnymi departamentami, organizowania współpracy w *zakresie informacyjno-propagandowym*. Do zadań członków tegoż komitetu należało m.in.: dostarczanie materiałów informacyj-

---

<sup>34</sup> Bolesław Kielski – pracownik MWRiOP, naczelnik Wydziału Sprawozdawczego, powołanego w 1928 r. mocą statutu organizacyjnego MWRiOP w ramach Departamentu Ogólnego; jednym z obowiązków B. Kielskiego było zarządzanie ministerialną biblioteką oraz kuratorskimi księżnicami pedagogicznymi; członek Komisji Książek i Pomocy Szkolnych; przewodniczący (od maja 1930 r.) komitetu organizacyjnego Muzeum Oświaty i Wychowania (pierwszym przewodniczącym był Władysław Przanowski). Więcej zob. J. Hellmann, *Muzeum Oświaty i Wychowania*, „Oświata i Wychowanie” 1930, z. 6, s. 564–565; J. Dziemiałowska, *Państwowe biblioteki dla nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej. Studium historyczno-bibliologiczne*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2009, s. 174, 188, 224–225, 329.

<sup>35</sup> Aleksander Kawalkowski, plk. dypl., pracownik MWRiOP, naczelnik Wydziału Polityki Oświatowej. Zob. AAN, MWRiOP, sygn. 151, k. 54.

<sup>36</sup> Eugeniusz Zdrojewski, dr, pracownik MWRiOP, członek Komisji Książek i Pomocy Szkolnych. Zob. H. Grotowska, *Kwalifikacja...*, s. 713.

<sup>37</sup> Tadeusz Rakowski, dr, pracownik MWRiOP, naczelnik Wydziału Prezydyalnego. Zob. AAN, MWRiOP, sygn. 6989, k. 444.

<sup>38</sup> Tamże, sygn. 151, k. 25–26.

<sup>39</sup> *Słowo...*, s. 7.

<sup>40</sup> *Od Redakcji*, „Oświata i Wychowanie” 1935, z. 8–9, s. 591.

nych i propagandowych z wydziałów przez nich reprezentowanych; opiniowanie artykułów przedstawianych przez redaktora naczelnego; inicjowanie zmian zmierzających do udoskonalenia czasopisma<sup>41</sup>.

Redakcja przez pierwsze dwa lata istnienia „Oświaty i Wychowania” (1928–1929) mieściła się w pomieszczeniach zajmowanych przez Bibliotekę MWRiOP, przy ul. Foksal 18, a administracja pisma – w budynku ministerstwa przy ul. Bagatela 12. W maju 1930 r. nastąpiła przeprowadzka MWRiOP do nowego gmachu przy al. Szucha 25, wybudowanego specjalnie na jego potrzeby. Tu przeniesiono wszystkie ministerialne biura (poza samodzielnym Wydziałem Archiwów Państwowych, który został w dotychczasowym lokalu przy ul. Długiej). W nowej siedzibie MWRiOP znalazło się również miejsce dla „Oświaty i Wychowania”: redakcja otrzymała pomieszczenie na pierwszym piętrze (pok. nr 30), a administracja – na parterze (pok. nr 43)<sup>42</sup>.

„Oświata i Wychowanie”, ukazująca się od stycznia 1929 r. do czerwca 1939, tłoczona była w warszawskich oficynach, początkowo w Drukarni P.K.O., a następnie w Drukarni Państwowej w przeciętnym nakładzie 5000 egzemplarzy<sup>43</sup>. W pierwszym roku edycji periodyk wydawano co dwa miesiące, oprócz lipca i sierpnia (przerwa wakacyjna); w 1930 r. przekształcono go w miesięcznik. Taka częstotliwość została utrzymana do końca edycji pisma, czyli czerwca 1939 r. Czasopismo finansowane było z budżetu MWRiOP oraz z zysków z prenumeraty i sprzedaży detalicznej. Prenumerata roczna oraz cena pojedynczego zeszytu „Oświaty i Wychowania” kształtowały się na podobnym poziomie przez cały okres istnienia pisma: w 1929 r. prenumerata roczna (5 zeszytów) z przesyłką pocztową wynosiła 6 zł; zeszyt pojedynczy kosztował 1,50 zł; natomiast w 1938 r. roczna prenumerata (10 zeszytów) – 10 zł, półroczna (5 zeszytów) – 5 zł, a pojedynczy zeszyt – 1,50 zł. Pewne zyski przynosiły też reklamy i ogłoszenia urzędów, instytucji, przedsiębiorstw państwowych oraz samorządowych. Za ogłoszenia w sprawach oświatowych pobierano: 100 zł za inseraty całostronicowe, 60 zł za pół stronicy, a za ćwierć – 30 zł<sup>44</sup>.

Pismo rozpowszechniano bezpłatnie (darmowe egzemplarze przekazywano poszczególnym agendum MWRiOP, kuratoriom okręgów szkolnych, inspektoratom oraz innym instytucjom według rozdzielnika ministerstwa *dla celów reklamowych i propagandowych*, a także na zasadzie wymiany z wydawcami innych tytułów); poprzez prenumeratę oraz sprzedaż detaliczną<sup>45</sup>.

Format omawianego czasopisma wynosił 22 cm, objętość wahała się od ok. 60–80 stron w przypadku pojedynczych numerów, do ponad 100–120 przy

<sup>41</sup> AAN, MWRiOP, sygn. 151, k. 25–26.

<sup>42</sup> Więcej o pomieszczeniach MWRiOP zob. M. Pollak, *Nowa siedziba Ministerstwa W. R. i O. P.*, „Oświata i Wychowanie” 1931, z. 1, s. 3–27; z. 2, s. 89–114.

<sup>43</sup> *MWRiOP. Materiały do sprawozdania z działalności w roku 1929*, „Oświata i Wychowanie” 1930, z. 7, s. 602.

<sup>44</sup> Zob. np. „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 3; 1938, z. 10.

<sup>45</sup> AAN, sygn. 20, k. 586.

numerach podwójnych. W ramach całych roczników stosowano ciągłą paginację stron. Szata graficzna była raczej skromna – w czasopiśmie nie zamieszczano ilustracji, teksty sporadycznie opatrywano fotografiami; przez cały okres edycji winieta pozostawała bez zmian, zmieniano jedynie krój i wielkość czcionki. W tytulaturze znajdowały się podstawowe elementy (pisemne, bez graficznych): tytuł, podtytuł, redaktor naczelny, oznaczenie kolejnego roku edycji pisma, data wydania (miesiąc, rok) oraz numer bieżącego zeszytu. Układ kolumny był jednokolumnowy; statyczny, teksty pomieszczano w stałych działach i rubrykach. Ich nazwy i liczba zmieniały się w poszczególnych okresach wydawniczych, co wyżej sygnalizowano. Czasopismo posiadało spis treści (również w języku francuskim) na drugiej, czasami na trzeciej stronie okładki.

„Oświata i Wychowanie” należała do grupy czasopism pedagogicznych o charakterze informacyjno-propagandowym. Problematyka tekstów pomieszczanych na szpaltach periodyku oscylowała wokół zagadnień z zakresu pedagogiki, dydaktyki, metodyki, oświaty, wychowania, oświaty pozaszkolnej. Ważne miejsce zajmowały wiadomości na temat działalności władz szkolnych, systemu edukacji, reformy oświaty, zasad organizacji szkolnictwa, kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli itp. Na uwagę zasługują ponadto dwa cenne dodatki do czasopisma, mianowicie: ***Władze szkolne w latach 1917/18–1937/38. Zbiór ustaw, dekretów, rozporządzeń dotyczących ustroju i organizacji władz szkolnych Rzeczypospolitej Polskiej*** (opracował Tomasz Serafin, Warszawa 1938) – publikacja dołączona do dziesiątego rocznika „Oświaty i Wychowania” i ***Polska Bibliografia Pedagogiczna*** za rok 1937 (zestawił Michał Ambros, Warszawa 1939) – dodatek do ostatniego, jedenastego rocznika czasopisma. Wymienione dodatki znakomicie dopełniały problematykę podejmowaną przez redakcję pisma.

Zakres tematyczny pisma pozwala sądzić, że twórcy „Oświaty i Wychowania” wiedzieli, czego oczekują odbiorcy. Czasopismo bowiem adresowano do osób wykształconych, związanych zawodowo z systemem edukacji: przedstawicieli władz szkolnych wszystkich instancji, pracowników różnorodnych instytucji oświaty szkolnej i pozaszkolnej – publicznych i niepublicznych, a w ostatnich latach edycji także do rodziców uczniów i innych osób spoza struktur administracji szkolnej, zainteresowanych zagadnieniami dotyczącymi szeroko rozumianej kultury, oświaty i wychowania. W 1929 r. redakcja „Oświaty i Wychowania” informowała: *Publicznością tą, do której zwracać się będzie czasopismo, będzie społeczeństwo wykształcone, ta mianowicie jego część, która sama kształci i wychowuje, a więc wszelkiego rodzaju współtwórcy wychowania publicznego i prywatnego, oraz ta, która sprawami oświaty i wychowania żywo się interesuje i, jeśli nie bezpośrednio, to pośrednio bierze w nich czynny udział*<sup>46</sup>. Liczba odbiorców pisma dochodziła do kilku tysięcy; w 1930 r. notowano 3579 prenumeratorów<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> *Słowo*..., s. 4.

<sup>47</sup> MWRiOP. *Materiały*..., s. 602.

Warto przypomnieć, że od powołania „Oświaty i Wychowania” jej dysponenti zakładali, że będzie „platformą” publiczną dla różnorodnych opinii, sądów, poglądów, ułatwi kontakty między nadawcami i odbiorcami, właśnie m.in. poprzez zamieszczanie na jej szpaltach również wypowiedzi czytelników. Dokumentuje to kolejna deklaracja: [...] *Komitet Redakcyjny, jako wykonawca myśli Ministerstwa, [...] zamierza uczynić z czasopisma niejako teren, na którym będą się spotykać zarówno władze szkolne różnych instancji, jak i wychowawcy stojący przy praktycznym warsztacie wychowania i oświaty, jak również ci, którzy badaniami swymi torują nowe drogi tym sprawom, jak wreszcie ci, którzy w jakikolwiek inny sposób na losach szkolnictwa, oświaty i wychowania zaważyć mogą*<sup>48</sup>. Ponieważ ta publiczna dyskusja miała być *kierowana przez Komitet Redakcyjny*<sup>49</sup>, a teksty do druku aprobował podsekretarz stanu, można domniemywać, że materiały nadchodzące do redakcji musiały podlegać selekcji. Było to zgodne z zadaniami, jakie miała realizować „Oświata i Wychowanie”, czyli m.in. wspieraniem kampanii propagandowo-wizerunkowej MWRiOP. Należy dodać, że pod koniec lat 30. XX w. czynnikiem dynamizującym wspomnianą kampanię stało się radio<sup>50</sup>. Władze szkolne chętnie korzystały z tego kanału informacji w celu upowszechniania kwestii związanych z szeroko rozumianą oświatą i wychowaniem. Przekazy radiowe pomagały odpowiednio kształtować opinię publiczną, tym bardziej że ministerstwo umiejętnie wzmacniało i utrwalalo treści przekazywane przez radio dzięki publikowaniu ich w omawianym czasopiśmie. Dało się to zauważyć zwłaszcza w roku 1937, co dokumentują dwa zeszyty „Oświaty i Wychowania” z tegoż roku (majowy i czerwcowy), wydane tuż przed zakończeniem roku szkolnego 1936/1937. Zamieszczono w nich łącznie siedem tekstów dotyczących reformowanego szkolnictwa średniego. Były to „utrwalone drukiem” odczyty radiowe<sup>51</sup>.

<sup>48</sup> *Słowo...*, s. 5.

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> W Polsce pierwsza doświadczalna radiostacja działała w Warszawie od 1 lutego 1925 r. Polskie Radio Warszawa emitowało stały program od 18 kwietnia 1926 r. Rok później rozgłośnie radiowe powstały w Krakowie, Poznaniu i Katowicach, w 1928 – w Wilnie, w 1930 – Lwowie i Łodzi, w 1935 – Toruniu. W 1937 r. zaczęła pracę druga rozgłośnia w Warszawie, a w 1938 – w Baranowiczach. Popularność radia systematycznie wzrastała, rosła też liczba radioabonentów: w 1925 r. notowano ich 200, a w 1939 – ponad milion, w tym mieszkańców miast – 689,6 tys., natomiast wsi – 324,6 tys. Różnice pod względem liczby zarejestrowanych radioabonentów występowały też w poszczególnych województwach. W 1938 r. (stan na 1 IV) na tysiąc mieszkańców przypadało 29 radioabonentów; najwięcej w Warszawie – 121,5; województwie śląskim – 96,6 oraz lwowskim – 87,0. Najmniej radioabonentów było w województwie nowogrodzkim: tylko 11,6 na tysiąc mieszkańców. Zob. *Mały rocznik statystyczny 1939*, Warszawa, nakł. Głównego Urzędu Statystycznego, 1939, tabl. 19, 20, s. 349.

<sup>51</sup> Zob.: *W jakiej szkole kształcić młodzież po ukończeniu gimnazjum. (Przemówienie przez radio P. Ministra W. R. i O. P. prof. dr Wojciecha Świętosławskiego)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 5, s. 430–434; S. Seweryn, *Liceum ogólnokształcące. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, tamże, s. 435–438; B. Suchodolski, *Program liceum ogólnokształcącego. (Odczyt wygłoszony przez radio dla rodziców)*, tamże, s. 439–442; B. Suchodolski, *Program liceum ogólnokształcącego. (Odczyt wygłoszony przez radio dla nauczycieli)*, tamże, s. 443–446; B. Suchodolski, *Wyniki dyskusji nad projektami programu liceum ogólnokształcącego. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, tamże, s. 447–451; Z. Szulczyński, *O organizacji państwowych liceów pedagogicznych. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 6, s. 522–525; B. Suchodolski, *Program liceum pedagogicznego. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, tamże, s. 526–529.

Skumulowanie tych materiałów w dwóch zeszytach wydaje się uzasadnione nie tylko ze względu na wagę problematyki, ale też na fakt, że właśnie w roku szkolnym 1937/1938 rozpoczęły działalność nowe licea ogólnokształcące oraz pedagogiczne.

System prasowy władz szkolnych Drugiej Rzeczypospolitej powstał w wyniku przemyślanej koncepcji. Dokumentuje to: funkcjonowanie dwóch segmentów – urzędowego i nieurzędowego – wzajemnie się uzupełniających; określone miejsce i zadania dla każdego czasopisma w strukturach całego systemu i w ramach segmentów; zdefiniowane formuły redakcyjne periodyków. Te ostatnie precyzowały m.in. zakres działań informacyjno-propagandowych realizowanych przez poszczególne tytuły prasowe. W odniesieniu do segmentu urzędowego władze szkolne musiały przede wszystkim zapewnić miejsce na: wiadomości urzędowe, czyli wszelkiego rodzaju akty normatywne (ustawy, rozporządzenia, zarządzenia, okólniki), regulujące różnorodne kwestie organizacyjne i merytoryczne, odnoszące się do administracji szkolnej, systemu oświaty oraz wyznań religijnych; informacje dotyczące szkolnictwa powszechnego, średniego ogólnokształcącego, zawodowego, wyższego; zagadnienia związane z kształceniem, doszkalaćaniem, doskonaleniem zawodowym i samokształceniem nauczycieli. Należy dodać, że w periodykach urzędowych zazwyczaj stosowano informację czystą, nie skomentowaną. Wprawdzie w dziennikach urzędowych władz szkolnych tworzono części nieurzędowe, jednak ze względu na ograniczenia ramowe i koncepcyjne redakcje raczej nie mogły poszerzać działów publicystycznych. Podobną sytuację można zaobserwować w segmencie nieurzędowym. Czasopisma tu zaliczone również ograniczone były określonymi formułami redakcyjnymi, implikującymi ich charakter (specjalistyczny, informacyjno-poradnikowy), tematykę oraz wartość treściową.

Nie ulega wątpliwości, że wszystkie pisma tworzące system prasowy władz szkolnych włączano w działania informacyjno-propagandowe MWRiOP. Jednak mając na uwadze nadrzędny cel tych działań, czyli kształtowanie opinii publicznej oraz kampanię wizerunkową władz szkolnych, można wnosić, że w największym stopniu zaangażowana w to była „Oświata i Wychowanie”, odgrywająca tym samym szczególną rolę w systemie prasowym. Tezę tę potwierdzają następujące fakty:

– czasopismo założono z myślą o wspomaganii ministerialnej *akcji informacyjno-propagandowej*, poszerzeniu *ram publicystycznych Ministerstwa*, co niejednokrotnie podkreślali dysponenci i twórcy periodyku. Chodziło przede wszystkim o komentowanie, wyjaśnianie działań władz szkolnych, interpretowanie aktów normatywnych itd. Te zabiegi miały pomóc w kreowaniu pozytywnego wizerunku organów władzy;

– wśród zadań czasopisma znalazło się – na co również zwracano uwagę – stworzenie szerokiego forum wymiany opinii na aktualne tematy. Tej inicjatywy nie deprecjonowało nawet to, że publiczne dyskusje toczono nad zagadnieniami „wywoływanymi” przez władze;

– „Oświata i Wychowanie” w systemie prasowym władz szkolnych była właściwie jedynym ministerialnym tytułem z segmentu nieurzędowego (po wcześniej wydawanej „Szkoła Powszechna”), gdzie zapewniano miejsce na publiczne polemiki, upowszechnianie różnorodnych informacji z zakresu oświaty i wychowania, pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, organizacji administracji szkolnej itp., stosowano zróżnicowane wypowiedzi (gatunki dziennikarskie i niedziennikarskie) oraz środki wyrazu.

Władze szkolne Polski międzywojennej przy pomocy systemu prasowego mogły kontrolować obieg oficjalnych wiadomości dotyczących oświaty i wychowania, upowszechniać treści zgodne z polityką kolejnych rządów, systematycznie realizować przemyślaną od strony koncepcyjnej i organizacyjnej akcję informacyjno-propagandową, kształtować opinię publiczną. Istotną rolę w tych działaniach, co należy raz jeszcze zaakcentować, odegrała „Oświata i Wychowanie”. Dziś warto do niej sięgać ze względu na bogactwo materiału faktograficznego, niezwykle pomocnego w rekonstrukcji dziejów oświaty i wychowania dwudziestolecia międzywojennego.

## BIBLIOGRAFIA

Archiwum Akt Nowych, zespół Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. 20, 151, 6989.  
„Oświata i Wychowanie” 1929–1939.

Araszkiewicz F. W., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, PWN, 1978.

Bereźnicki F., *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.

Ciembroniewicz J., *Aniela Szycówna (1869–4 II 1921)*, „Szkoła Powszechna” 1921, z. 3.

*Czy wiesz kto to jest*, pod og. red. S. Łozy, Warszawa, Główna Księgarnia Wojskowa, 1938.

Drynda D., *Szycówna Aniela*, w: *Słownik pedagogów polskich*, pod red. W. Bobrowskiej-Nowak i D. Dryndy, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

Dzieniakowska J., *Państwowe biblioteki dla nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej. Studium historyczno-bibliologiczne*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2009.

Dzieniakowska J., *Sprawy książki i czasopisma w „Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” (1918–1939)*, w: *Studia z dziejów książki, prasy i bibliotek. Stan badań za lata 2010–2013*, pod red. Z. Kropidłowskiego i D. Spychały, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2014.

*Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, materiały zeb. W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, 1963.

Grotowska H., *Kwalifikacja Książek i Pomocy Szkolnych*, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 8.

H. G. [H. Grotowska], *Komisja Książek i Pomocy Szkolnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1.

Hellmann J., *Muzeum Oświaty i Wychowania*, „Oświata i Wychowanie” 1930, z. 6.

*Komisja do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1924, seria 2, t. 2.

*Komisja Pedagogiczna Ministerstwa WRiOP*, „Rocznik Pedagogiczny” 1924, seria 2, t. 2.

*Mały rocznik statystyczny 1939*, Warszawa, nakł. Głównego Urzędu Statystycznego, 1939.

*MWRiOP. Materiały do sprawozdania z działalności w roku 1929*, „Oświata i Wychowanie” 1930, z. 7.

Notkowski A., *Polska prasa prowincjonalna Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Warszawa–Łódź, PWN, 1982.

*Od Redakcji*, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 10.

*Od Redakcji*, „Oświata i Wychowanie” 1933, z. 1.

*Od Redakcji*, „Oświata i Wychowanie” 1935, z. 8–9.

Pollak M., *Nowa siedziba Ministerstwa W. R. i O. P.*, „Oświata i Wychowanie” 1931, z. 1.

Pollak M., *Nowa siedziba Ministerstwa W. R. i O. P. (Dokończenie)*, „Oświata i Wychowanie” 1931, z. 2.

Pollak M., *Rozwój organizacji Ministerstwa W. R. i O. P. a jego statut obecny*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 1.

*Przemówienie P. Ministra WRiOP Prof. dr Wojciecha Świętosławskiego na posiedzeniu Sejmu 21 lutego 1936 r.*, „Oświata i Wychowanie” 1936, z. 2.

Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków, skł. gł. Gebethner i Wolff, 1926.

*Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 23 listopada 1023 r. w sprawie utworzenia Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1923, nr 21, poz. 187.

*Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 sierpnia 1928 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Statut organizacyjny Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, „Monitor Polski” 1928, nr 212, poz. 488.

Seweryn S., *Liceum ogólnokształcące. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 5.

*Skład osobowy M. W. R. i Oświecenia Publicznego (w ostatnim kwartale 1921 r.)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1.

*Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa, PWN, 1980.

*Słowo wstępne*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 1.

Suchodolski B., *Program liceum ogólnokształcącego. (Odczyt wygłoszony przez radio dla rodziców)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 5.

Suchodolski B., *Program liceum ogólnokształcącego. (Odczyt wygłoszony przez radio dla nauczycieli)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 5.

Suchodolski B., *Program liceum pedagogicznego. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 6.

Suchodolski B., *Wyniki dyskusji nad projektami programu liceum ogólnokształcącego. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 5.

Szulczyński Z., *O organizacji państwowych liceów pedagogicznych. (Odczyt wygłoszony przez radio)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 6.

*Uchwała Rady Ministrów z dnia 2 lipca 1936 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, „Monitor Polski” 1936, nr 158, poz. 285.

*Uchwała Rady Ministrów z dnia 9 września 1931 r. w sprawie statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Statut organizacyjny Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, „Monitor Polski” 1931, nr 213, poz. 287.

*Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r.*, Dziennik Ustaw 1932, nr 38, poz. 389.

*W jakiej szkole kształcić młodzież po ukończeniu gimnazjum. (Przemówienie przez radio P. Ministra W. R. i O. P. prof. dr Wojciecha Świątosławskiego)*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 5.

*Władze szkolne w latach 1917/18–1937/38*, oprac. T. Serafin, Warszawa, MWRiOP, 1938.

*Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 15 lipca 1936 r. o organizacji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1936, nr 5, poz. 112.

### *The “Education and Pedagogy” magazine (1929–1939) in the press system of school authorities in the Second Polish Republic*

#### **Summary**

The subject of the article is the magazine “Education and Pedagogy” [“Oświata i Wychowanie”], published between 1929 and 1939 by the Ministry of Religion and Public Education [Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego]. The magazine can be included as part of the print media system of Interwar Poland’s school authorities due to its publisher (MWRiOP), authors, editorial orga-



nization, function, tasks and topics covered (a wide range of issues associated with pedagogy and education, as suggested by the title). The main part of this system were the official journals of the Ministry of Religion and Public Education and its Department of Education, whereas the informative-and-propagandist didactical magazine, “Education and Pedagogy”, was an addition. In the first year, the periodical was published every two months, except for July and August (summer break), and in 1930 it was turned into a monthly paper. Monthly frequency was kept until 1939 and the paper was incorporated into the Ministry’s (MWRiOP’s) organization and wide editorial formula. This facilitated information diffusion, intensified and actuated propaganda measures, and shaped public opinion through the opportunity to raise various issues significant for culture and education. These issues included political, economical, educational and cultural changes in Poland, and the development of pedagogy and similar areas. The periodical was aimed at educated people professionally linked to the educational system: school authorities’ representatives of all regions and employees of various educational academic and extracurricular institutions, both public and non-public. During the final years of publication, it was also directed to students’ parents and other people interested in the issues mentioned. The article describes the characteristics of the periodical “Education and Pedagogy” and is an attempt to define its role in the press system of Interwar Poland’s school authorities.

**Keywords:** The Second Polish Republic, school authorities, system of “Education and Pedagogy”.

ALEKSANDRA FELINIAK  
WIESŁAWA LEŻAŃSKA  
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/2016.3\_4.08

## **ORGANIZACYJNE FORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI W ŁODZI W LATACH 1945–1989**

### TRUDNE LATA POWOJENNE

W pierwszych latach po II wojnie światowej w dziedzinie wychowania przedszkolnego, podobnie jak i w innych obszarach życia, dążono przede wszystkim do odbudowy zniszczeń poczynionych przez hitlerowski okupanta. Zarazem jednak poszukiwano nowych form działalności, odpowiadających zmienionym stosunkom społecznym i rodzącym się nowym potrzebom.

Trudności startu dotyczyły zarówno bazy materialnej, jak i sytuacji kadrowej. W roku 1945 na ogólną liczbę 3758 zatrudnionych w przedszkolach wychowawczyń połowa z nich nie posiadała podstawowych kwalifikacji zawodowych<sup>1</sup>.

W tych trudnych latach właściwie każda zdrowa i lubiąca dzieci kobieta mogła podjąć pracę w przedszkolu, a więc spełniać wszelkie zadania opiekuńczo-wychowawcze, kierować rozwojem fizycznym i psychicznym dzieci oraz przygotować je do szkoły. Toteż do przedszkoli trafiał personel zupełnie przypadkowy, często nieposiadający świadomości dokonanego wyboru. Wielokrotnie było to przyczyną rezygnacji z podjętej pracy, która okazywała się znacznie trudniejsza, niż się spodziewano. Władze oświatowe podejmowały zatem wysiłki w kierunku związania kobiet z zawodem przez organizowanie krótszych bądź dłuższych kursów zawodowych.

Wszystkie one miały charakter przejściowy i wynikały z potrzeby chwili, kształciły szybko, ale powierzchownie. Większość kursów ograniczała się do treści zawodowych i to tylko w niezbędnym zakresie. Z czasem natomiast coraz

---

<sup>1</sup> Z. Woźnicka, *Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej*, Warszawa, PZWS, 1972, s. 40.

ważniejsze miejsce w programach zaczynały odgrywać przedmioty polityczno-społeczne.

Wraz z gospodarczym rozwojem kraju wzrastała socjalna funkcja przedszkola. Z tego względu instrukcja Ministerstwa Oświaty w sprawie organizacji wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 1948/49 podkreślała konieczność uruchamiania przedszkoli przede wszystkim w ośrodkach przemysłowych. Ta sama instrukcja dawała pierwszeństwo przyjmowania dzieci rodziców pracujących w produkcji, instytucjach społecznych i państwowych. *Przedszkole w okresie planu sześcioletniego jest placówką, która zapewniając opiekę dzieciom pozwala kobietom wziąć czynny udział w budowaniu socjalizmu*<sup>2</sup>.

Państwowe wychowanie przedszkolne zyskiwało coraz lepszą ocenę społeczeństwa. Wzrastała liczba rodziców ubiegających się o umieszczenie dzieci w placówkach przedszkolnych. Ich przyrost był jednak niewspółmiernie mały w stosunku do potrzeb. Wychowanie przedszkolne stało się więc przedmiotem zainteresowania całego społeczeństwa. Problemy wychowania małego dziecka i zapewnienia mu właściwej opieki stały się przedmiotem dyskusji na wielu konferencjach, obradach resortowych i posiedzeniach związków zawodowych.

W tej sytuacji rozbudowanie sieci przedszkolnej wymagało opracowania systemu kształcenia wychowawczyń opartego o zakłady stałe. Co prawda równolegle z organizacją kursów wznowiono kształcenie wychowawczyń w seminariach, ale ich liczba była znikoma, a program kształcenia skrócony do lat trzech – chociaż bazował na programie czteroletniego seminarium z 1939 roku.

Organizacja wszystkich państwowych seminariów dla wychowawczyń przedszkoli była początkowo realizowana jeszcze według rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 12 kwietnia 1938 roku<sup>3</sup>. W myśl przytoczonego aktu prawnego nauka w seminariach miała trwać cztery lata, ale w okresie przejściowym stosowano skrócony czas kształcenia<sup>4</sup>.

Powojenna Łódź, mimo znaczących osiągnięć oświatowych okresu międzywojennego, odradzała się jako miasto robotnicze, o słabym nasyceniu w przedszkola oraz szkoły podstawowe i średnie. Jeszcze pod koniec lat pięćdziesiątych niski poziom oświaty i wykształcenia mieszkańców stanowił poważny problem. Rozwijający się dynamicznie przemysł tekstylny, generujący miejsca pracy dla kobiet, uwidaczniał też braki w sieci przedszkoli. Do roku 1952 udało się zorganizować 113 placówek przedszkolnych, które objęły opieką 11 tysięcy dzieci<sup>5</sup>, ale braki kadrowe w organizowanych przedszkolach były oczywiste. Dlatego władze oświatowe Łodzi bardzo szybko podjęły działania w zakresie kształcenia wychowawczyń.

<sup>2</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty [dalej: Dz. Urz. MO] 1951, nr 6, poz. 86.

<sup>3</sup> Rozporządzenie zostało oparte na ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r., Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389.

<sup>4</sup> Zarządzenie Ministra Oświaty z 17 września 1945 r., Dz. Urz. MO 1945, nr 4, poz. 176.

<sup>5</sup> S. Berezowski, *Łódź i województwo łódzkie*, Łódź, Wiedza Naukowa, 1953, s. 38.

Państwowe Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi zostało utworzone już z początkiem roku szkolnego 1945/46, na mocy zarządzenia Ministra Oświaty z 31 sierpnia 1945 roku (nr II WP–1010/45)<sup>6</sup>. Jak większość seminariów, zakład łódzki rozpoczął pracę w systemie dwuletnim<sup>7</sup>.

Do roku 1947 seminarium funkcjonowało w budynku Szkoły Podstawowej nr 132 przy ul. Wierzbowej 57<sup>8</sup>. Z uwagi na trudne warunki lokalowe zajęcia w seminarium odbywały się w godzinach popołudniowych<sup>9</sup>. W pierwszych latach działalności funkcję przedszkola ćwiczeń dla tej placówki pełniło przedszkole przy ul. Zagajnikowej 21<sup>10</sup>. Początkowo, z uwagi na brak własnego internatu, z nauki w seminarium mogły korzystać przede wszystkim uczennice miejscowe<sup>11</sup>.

Warunki pracy zdecydowanie poprawiły się od roku 1947, wówczas bowiem seminarium otrzymało samodzielny lokal przy ul. Roosevelta. Był to trzypiętrowy budynek, w którym na parterze zorganizowano własne, trzyoddziałowe przedszkole ćwiczeń<sup>12</sup>, uruchomiono także bibliotekę oraz świetlicę<sup>13</sup>. Swoją działalność rozpoczęły też organizacje młodzieżowe oraz koła zainteresowań<sup>14</sup>. Bardzo ważnym dla procesu edukacyjnego wydarzeniem było uruchomienie przy szkole internatu<sup>15</sup>.

W początkowym okresie łódzkie seminarium zatrudniało pięciu nauczycieli oraz dyrektora. Funkcję tę, przez cały okres istnienia placówki, pełniła Hanna Ożogowska<sup>16</sup>.

---

<sup>6</sup> Dz. Urz. MO, nr 4, poz. 142.

<sup>7</sup> Archiwum Muzeum Oświaty m. Łodzi, *Zbiory Marty Jakubowskiej – nauczycielki LPWP w Łodzi*, zespół nr 109,teczka 109. Seminarium dla Wychowawczyń przedszkoli w Łodzi z czasem przekształcono w zakład trzyletni.

<sup>8</sup> Archiwum Państwowe Miasta Łodzi [dalej: AP w Łodzi], *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli z dnia 5 listopada 1945*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 10.

<sup>9</sup> Tamże, sygn. 1, s. 11; AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli z dnia 23 kwietnia 1947*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 65. W roku 1946/47 szkoła dysponowała jedynie dwiema salami wykładowymi, które były zajęte od godziny 8.00 do 19.30.

<sup>10</sup> AP w Łodzi, *Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 54.

<sup>11</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli z dnia 8 lutego 1946*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 17; Tamże, s. 4–5.

<sup>12</sup> Archiwum Muzeum Oświaty m. Łodzi, *Zbiory Marty Jakubowskiej – nauczycielki LPWP w Łodzi*, zespół nr 109,teczka 109.

<sup>13</sup> AP w Łodzi, *Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 73.

<sup>14</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli z dnia 3 września 1946*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 53; AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli z dnia 3 lutego 1948*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 81–83. Na terenie szkoły prowadzono także Koło Czerwonego Krzyża oraz opiekowano się Schroniskiem dla Dzieci Repatriantów.

<sup>15</sup> Archiwum Muzeum Oświaty m. Łodzi, *Zbiory Marty Jakubowskiej...*

<sup>16</sup> Tamże.

Rekrutacja dziewcząt do seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli [dalej: SWP] w Łodzi, tak samo jak we wszystkich seminariach w kraju, początkowo odbywała się według zarządzeniu Ministra WRiOP z dnia 12 kwietnia 1938 roku<sup>17</sup> ze zmianami wprowadzonymi 20 maja 1946 roku (nr II KN–2305/46)<sup>18</sup>. Na mocy tego zarządzenia do seminarium przyjmowano kandydatki, które ukończyły co najmniej 14 lat, ale nie przekroczyły 17 roku życia, po uprzednim sprawdzeniu ich przygotowania z programu siedmiu klas szkoły powszechnej<sup>19</sup>. Zmiany w rekrutacji nastąpiły dopiero od roku 1947/48.

W roku szkolnym 1946/47 w łódzkim SWP funkcjonowały różnorodne formy kształcenia, tj.: pierwszy rok seminarium w trybie normalnym, drugi rok w trybie przyspieszonym, organizowany po raz szósty, dwumiesięczny kurs wprowadzający w zagadnienia wychowania przedszkolnego oraz pierwszy kurs pięciomiesięczny<sup>20</sup>. Z uwagi na ciągle braki kadrowe w przedszkolach różnorodność form kształcenia utrzymywała się w kolejnych latach<sup>21</sup>.

Kursy nie dawały oczywiście pełnych kwalifikacji zawodowych, dlatego ich absolwentki zatrudniano jako zastępcze wychowawczynie przedszkola. Przysługiwało im jednak prawo zdobywania pełnych kwalifikacji na kursach dokształcających, które organizowano w miarę potrzeb i możliwości środowiska lokalnego.

Rozszerzając możliwości kształcenia na mocy wydanej przez Ministerstwo Oświaty *Instrukcji w sprawie planu kształcenia wychowawczyń przedszkoli*<sup>22</sup>, jeszcze w roku 1945 powołano półtoraroczne kursy o rozszerzonym programie kształcenia. Z dniem 1 lutego 1947 roku te właśnie kursy otrzymały nazwę Państwowych Seminarium dla Czynnych Niekwalifikowanych Wychowawczyń Przedszkoli<sup>23</sup>. Na terenie Łodzi pierwsze tego rodzaju formy kształcenia organizowano przy działającym SWP. Podjęto jednak decyzję, że zarówno seminarium, jak i kursy będą jedynie przejściową formą kształcenia łódzkich wychowawczyń przedszkoli. Zakładano, iż jest to rozwiązanie tymczasowe, związane z dużym zapotrzebowaniem na kadry dla rozrastającej się sieci przedszkolnej. Wraz z gospodarczym rozwojem miasta wzrastała bowiem socjalna funkcja przedszkola.

Proces kształtowania moralności socjalistycznej zdominował życie społeczne i ekonomiczne całego kraju. Przebiegał on dwiema drogami: pośrednio przez dokonywanie zmian w bazie ekonomiczno-społecznej oraz bezpośrednio po-

<sup>17</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1938, nr 4, poz. 88.

<sup>18</sup> *Instrukcja* z 16 maja 1946 r., Dz. Urz. MO 1946, nr 5, poz. 142.

<sup>19</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1938, nr 4, poz. 88.

<sup>20</sup> Warto zauważyć, że we wrześniu 1945 roku do łódzkiego seminarium zgłosiło się jedynie 16 dziewcząt. Z czasem jednak ich liczba znacząco wzrastała.

<sup>21</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli z dnia 16 czerwca 1948*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 93–94. W roku szkolnym 1947/48 w łódzkim seminarium funkcjonowały dwie klasy pierwsze i klasa druga.

<sup>22</sup> Dz. Urz. MO 1945, nr 6, poz. 255.

<sup>23</sup> Dz. Urz. MO 1947, nr 1, poz. 7.

przez oddziaływanie ideologiczne już w przedszkolu, szkole i innych instytucjach oświatowych, przez organizacje społeczne i środki masowego przekazu.

W toku realizacji *Trzyletniego Planu Odbudowy Gospodarczej* (1947–49)<sup>24</sup> zrekonstruowano stosunkowo dużą część bazy materialnej oraz potencjału gospodarczego kraju. W tym okresie starano się zatem dostosować *czas trwania zajęć w przedszkolach do czasu zatrudnienia kobiet pracujących oraz tworzyć warunki zapewniające wszechstronny rozwój dzieci klasy robotniczej, pracującego chłopstwa i inteligencji pracującej*<sup>25</sup>.

W związku z powyższym wprowadzano także zmiany w kształceniu przyszłych wychowawczyń przedszkoli. Od roku 1948/49 seminaria dla wychowawczyń przedszkoli ulegały stopniowej likwidacji z racji powoływania trzyletnich liceów dla wychowawczyń przedszkoli<sup>26</sup>.

## ZMIANY STRUKTURALNE W KSZTAŁCENIU ŁÓDZKICH NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI W LATACH PIĘĆDZIESIĄTYCH I SZEŚĆDZIESIĄTYCH

Trzyletnie licea dla wychowawczyń przedszkoli, oparte na siedmiu klasach szkoły podstawowej, otwierano na podstawie ustawy z 11 marca 1932 roku<sup>27</sup>, na wniosek właściwego kuratora oświaty. Były to szkoły państwowe, zawodowe, stopnia licealnego, z początkowym trzyletnim okresem nauczania. W celu pełnej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w liceach dla wychowawczyń przedszkoli Ministerstwo Oświaty zalecało zatrudniać *najbardziej wartościową pod względem ideologicznym i naukowym obsadę nauczycielską, zapewniać najlepszą bazę materialną (lokal, pracownie, świetlice, wyposażenie itp.), a także pogłębiać współpracę z ośrodkami doskonalenia kadr*<sup>28</sup>. Zgodnie z tym zaleceniem licea dla wychowawczyń przedszkoli powinny były posiadać również internaty<sup>29</sup>.

Na podstawie zarządzenia nr II KN–4637/48 z dniem 1 września 1948 roku w Łodzi uruchomiono Państwowe Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli [dalej: LWP]. Początkowo placówka podlegała Wojewódzkiej Radzie Narodowej, a następnie Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego<sup>30</sup>. Liceum powstało w wy-

---

<sup>24</sup> We wrześniu 1946 r. Krajowa Rada Narodowa podjęła uchwałę zatwierdzającą wytyczne planu gospodarczego na okres kolejnych trzech lat. Ustawę określającą zadania planu uchwalili Sejm 2 lipca 1947 r.; *Ustawa o Planie Odbudowy Gospodarczej*, Dz. U. 1947, nr 53, poz. 285.

<sup>25</sup> *Wytyczne w sprawie reorganizacji przedszkoli*, Dz. Urz. MO 1950, nr 7, poz. 114.

<sup>26</sup> *Instrukcja w sprawie planu kształcenia wychowawczyń przedszkoli z 19 października 1945 r.*, Dz. Urz. MO 1945, nr 6, poz. 255.

<sup>27</sup> Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389.

<sup>28</sup> Dz. Urz. MO 1952, nr. 6, poz. 48.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Dz. Urz. MO 1948, nr 10, poz. 190; Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego rozpoczęło swoją działalność 1 lipca 1958 roku jako organ administracji do spraw oświaty i wychowania.

niku przekształcenia SWP. W pierwszym roku w szkole funkcjonowały: dwie klasy I liceum, II i III klasa seminarium, drugi semestr kursu pięciomiesięcznego oraz pierwszy semestr kursu rocznego<sup>31</sup>.

Wszystkie zajęcia nadal odbywały się w starym budynku przy ul. Roosevelta 11/13, w siedzibie dawnego seminarium<sup>32</sup>. Trudna sytuacja ekonomiczna Łodzi nie pozwalała ani na rozbudowę istniejących budynków szkolnych, ani na ich modernizację i remonty<sup>33</sup>. Tymczasem w szkole brakowało pracowni przedmiotowych, laboratoriów, a nawet podstawowych środków dydaktycznych, co bardzo utrudniało proces pedagogiczny.

Z dniem 1 lipca 1949 roku, gdy Towarzystwo Przyjaciół Dzieci objęło patronat nad wszystkimi zakładami kształcenia nauczycieli<sup>34</sup>, *Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi przeszło pod Zarząd TPD. Łódzka placówka była pierwszą tego rodzaju szkołą, pełniła więc rolę pionierską w wychowaniu nowego obywatela*<sup>35</sup>.

Bardzo ważnym problemem organizacyjnym trzyletniego liceum była wówczas rekrutacja. Zakładano, że kandydatki do liceów będą kierowały się świadomym wyborem tej właśnie szkoły i zawodu wychowawczynie. Niestety, w dużym stopniu o wyborze liceum decydowało jego położenie oraz możliwość zamieszkania w internacie. Pierwszą rekrutację kandydatek do trzyletniego Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi przeprowadzono w roku szkolnym 1948/49. W myśl Instrukcji z 13 maja 1948 roku do klas pierwszych przyjęto uczennice w wieku od 14 do 18 lat, które ukończyły siedem klas szkoły powszechnej<sup>36</sup>. W następnym roku ograniczono jednak wiek rekrutowanych dziewcząt, obniżając górną granicę do lat 17<sup>37</sup>. W roku szkolnym 1949/50 uruchomiono równoległe klasy pierwsze oraz drugie<sup>38</sup>, przyjmując do nich, zgodnie z wytycznymi ministerstwa, przede wszystkim dziewczęta pochodzenia robotniczego lub chłopskiego<sup>39</sup>.

---

<sup>31</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 1 września 1948*, zespół 2205, sygn. 1, s. 96.

<sup>32</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli TPD w Łodzi z dnia 28 czerwca 1950*, zespół 2205, sygn. 1, s. 220.

<sup>33</sup> AP w Łodzi, SN w Zgierzu, LWP w Łodzi, *Protokół nr 16 z konferencji powizytacyjnej z dnia 20 maja 1954 r.*, zespół 2205, sygn. 6, brak numeracji stron. Pracownie: biologiczna, chemiczna i robót ręcznych.

<sup>34</sup> B. Tracewski, *Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (TPD)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom VI, pod red. T. Pilcha, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, 2007, s. 729, 733–734.

<sup>35</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 19 maja 1949 r.*, zespół 2205, sygn. 1, s. 115; AP w Łodzi, *LWP w Łodzi*, zespół 2205, sygn. 1, s. 173.

<sup>36</sup> *Instrukcja z 13 maja 1948 roku o organizacji roku szkolnego 1948/49*, Dz. Urz. MO 1948, nr 6, poz. 110.

<sup>37</sup> Dz. Urz. MO 1949, nr 8, poz. 148.

<sup>38</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi*, zespół 2205, sygn. 1, s. 116. W roku szkolnym 1949/50 istniały: dwie klasy I liceum, dwie klasy II liceum, III klasa semestralna oraz szereg kursów pięciomiesięcznych.

<sup>39</sup> *Komunikat w sprawie rekrutacji młodzieży do zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli*, Dz. Urz. MO 1950, nr 4, poz. 67.

Przy łódzkim zakładzie kształcenia wychowawczyń przedszkoli, w myśl okólnika nr 5 z 19 lutego 1949 roku, powoływano społeczno-pedagogiczne komisje kwalifikacyjne w celu racjonalnego wyboru zgłaszających się kandydatek<sup>40</sup>. Organizowano badania lekarskie, sprawdzano słuch muzyczny oraz weryfikowano wiedzę przyszłych uczennic na podstawie egzaminów z języka polskiego, matematyki oraz nauki o Polsce i świecie współczesnym<sup>41</sup>.

*Nowe tendencje w polityce społecznej, a zarazem oświatowej, pojawiły się w nowym programie kształcenia wychowawczyń przedszkoli. Realizację tego programu, który należy uznać za wyraz pierwszej koncepcji kształcenia wychowawczyń przedszkoli w Polsce Ludowej, podjęto w roku szkolnym 1950/51. Koncepcja ta miała wyraźnie znamiona tymczasowości i plasowała kształcenie wychowawczyń na poziomie szkół zawodowych przygotowujących do pracy szwaczki, fryzjerów itp.*<sup>42</sup>

Zawodowy charakter liceum dla wychowawczyń przedszkoli nakładał na wszystkich nauczycieli tej szkoły obowiązek praktycznego przygotowania uczniów do zawodu, poprzez ściśle powiązanie procesu nauczania liceum z programem zajęć w przedszkolu.

Blok przedmiotów zawodowych miał przede wszystkim wyposażyć przyszłe wychowawczynie w podstawową wiedzę pedagogiczną oraz umiejętności niezbędne do pracy w przedszkolu. W ramach cyklu zawodowego usiłowano także kształtować osobowość wychowawczynie, rozbudzić prawdziwe zainteresowanie małym dzieckiem i jego potrzebami oraz wdrażać do ciągłego doskonalenia się.

W ciągu całego okresu funkcjonowania Państwowe Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi prowadziło swoiste działania promocyjne na własnym terenie oraz na terenie miasta. Obejmowały one między innymi pogadanki dla dziewcząt z klas siódmych szkół podstawowych, projekcje filmów krótkometrażowych, prezentacje fotografii z życia placówki, audycje radiowe o wyborze zawodu, a także działania terenowe tzw. *czwórek propagandowych*<sup>43</sup>. Poszczególne nabory do łódzkiego LWP poprzedzano serią artykułów do gazet, w których opisywano zadania, organizację i uprawnienia szkoły, a także prezentowano możliwości zawodowe absolwentek. Zapoznanie ze szkołą umożliwiały również dni otwarte. Promocja placówki była niezbędna, ponieważ trzyletnie liceum było w zasadzie ślepą uliczką – nie dając matury, uniemożliwiało podejmowanie studiów wyższych.

<sup>40</sup> Okólnik nr 7 z 3 marca 1949 r., Dz. Urz. MO 1949, nr 4, poz. 56.

<sup>41</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli TPD w Łodzi z dnia 20 maja 1950*, zespół 2205, sygn. 1, s. 202.

<sup>42</sup> W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Łódź, Wydawnictwo UŁ, 1998, s. 74–75.

<sup>43</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli TPD w Łodzi z dnia 14 kwietnia 1950 r.*, zespół 2205, sygn. 1, s. 190.



Podczas wszystkich rekrutacji brano pod uwagę pochodzenie kandydatów, nastawienie ideologiczne oraz przydatność fizyczną i umysłową do zawodu wychowawcy przedszkola. Przestrzegano również stosunku liczbowego młodzieży z poszczególnych grup społecznych, określanego rokrocznie przez Ministerstwo Oświaty<sup>44</sup>.

Kadrę pedagogiczną w łódzkim LWP stanowiło 12 osób. Funkcję dyrektora pełniła nadal Hanna Ożogowska, zaś jej zastępcy – Irena Plocer. Pozostałe dziesięć osób było specjalistami jednego przedmiotu bądź jednej grupy przedmiotów<sup>45</sup>.

W myśl postulatu, że *należy zerwać z apolitycznością szkoły, że szkoła powinna być bliżej życia, a życie miało być do głębi przeniknięte zagadnieniami polityczno-ideologicznymi*, od nauczycieli wymagano włączania do pracy edukacyjnej zagadnień polityczno-społecznych, niezbędnych w moralnym wychowaniu młodzieży. *Słabych i mniej ambitnych nauczycieli usuwano z placówki, uznając, że tylko lepsza praca nauczycieli rzutuje na wykształcenie lepszych, odpowiednio przygotowanych absolwentów*<sup>46</sup>.

Liczba uczennic uczęszczających do łódzkiego LWP była stosunkowo duża. W latach 1952–1955 rokrocznie znacznie przekraczała 200 osób<sup>47</sup>.

LWP dysponowało internatem przeznaczonym dla uczennic korzystających ze stypendiów oraz pobierających naukę poza miejscem zamieszkania<sup>48</sup>. Zgodę na zamieszkanie w internacie wydawał dyrektor<sup>49</sup>. Wewnętrzną organizację bursy regulował *Załącznik* do Zarządzenia Ministra Oświaty z 19 lutego 1946 roku<sup>50</sup>.

<sup>44</sup> Tamże, poz. 48, s. 71.

<sup>45</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z 30 sierpnia 1949 roku*, zespół 2205, sygn. 1, s. 121–123.

<sup>46</sup> AP w Łodzi, SN w Zgierzu, *Protokół nr 9 Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z 1953 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 3, brak numeracji stron.

<sup>47</sup> AP w Łodzi, SN w Zgierzu, *Protokół nr 3 Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 4 września 1952 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 2; AP w Łodzi, *Protokół nr 7 Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 11 listopada 1954 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 4; AP w Łodzi, *Protokół nr 3 Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 16 września 1953 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 3; AP w Łodzi, *Protokół nr 13 Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 27 stycznia 1955 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 4, brak numeracji stron.

<sup>48</sup> Zarządzenie Ministra Oświaty z 19 lutego 1946 r. w sprawie internatów przy państwowych szkołach średnich i załącznik do tego zarządzenia – *Statut internatów przy państwowych szkołach średnich*, Dz. Urz. MO 1946, nr 1, poz. 10; E. Dereń, *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–70*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010, s. 139; T. Nowacki, *Praca wychowawcza w internacie szkoły zawodowej*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, 1972, s. 11. Podstawową funkcją internatu było przygotowanie *do przyszłych zadań, do pracy zawodowej, czynnego udziału w życiu społecznym i uczestnictwa w kulturze*.

<sup>49</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 2 października 1953 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 3, brak numeracji stron.

<sup>50</sup> Tamże, poz. 10, brak numeracji stron. Jednocześnie uchylono Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 5 lutego 1923 r. L. 1779/I w sprawie regulaminu internatów utworzonych przy seminariach nauczycielskich (Dz. Urz. MWRiOP 1923, nr 3, poz. 18) i Zarządzenie z dnia 4 grudnia 1930 r. w sprawie regulaminu internatów przy państwowych szkołach zawodowych (Dz. Urz. MWRiOP 1923, nr 12, poz. 191).

Internat stanowił integralną część szkoły, tym samym sprzyjał *realizacji długofalowego i zorganizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego* [...] <sup>51</sup>. Kształtował światopogląd naukowy oraz wychowywał w duchu ideologii socjalistycznej. W internacie szczególny nacisk kładziono na planowanie zajęć, dyscyplinę podczas nauki indywidualnej oraz uaktywnienie młodzieży. Prowadzono system dyżurów jednostkowych oraz odpowiedzialności zbiorowej małych grup, a życie w nim podlegało ciągłej kontroli <sup>52</sup>.

LWP w Łodzi, podobnie jak inne tego rodzaju placówki, prowadziło także działalność pozalekcyjną i pozaszkolną. Zajęcia pozalekcyjne odgrywały ważną rolę w całym procesie pedagogicznym: pogłębiały dojrzałość ideowopolityczną, kształtowały światopogląd, poszerzały wykształcenie uczennic, służyły rozwijaniu zainteresowań sztuką, techniką i życiem społecznym, a także pomagały w osiągnięciu lepszych wyników w nauce. Zajęcia te odbywały się zgodnie z instrukcją stanowiącą *Załącznik* do Zarządzenia Ministra Oświaty z 12 lipca 1952 roku <sup>53</sup>. Niezależnie od formy miały charakter dobrowolny, a za ich organizację odpowiedzialny był dyrektor zakładu oraz wyznaczeni opiekunowie.

Zajęcia pozalekcyjne obejmowały: koła sportowe, koła zainteresowań (np. matematyczne), teatr lalkowy oraz chór, odbywały się pod opieką wyznaczonych nauczycieli, a liczba członków poszczególnych kół oraz proponowane rodzaje zajęć podlegały ciągłym zmianom. Jednak z uwagi na zbyt duże podporządkowanie obowiązującym wówczas programom nauczania często przeobrażały się w bezpłatne korepetycje poświęcone wyjaśnianiu trudniejszych partii materiału będącego przedmiotem lekcji w szkole <sup>54</sup>.

Duże znaczenie w funkcjonowaniu pozalekcyjnym łódzkiego LWP miała aktywność sportowa uczennic. Szkolne koła sportowe działały podobnie jak sekcje naukowe i były swoistą formą przygotowania przyszłych wychowawczyń do prowadzenia wychowania fizycznego w przedszkolu. Zajęcia sportowe miały także charakter wychowawczy – w czynnie społecznym dziewczęta uczestniczyły bowiem w działaniach na rzecz konserwacji boisk lub pracowały przy ich urządzaniu itp.

Istotny element zajęć pozalekcyjnych stanowiła także aktywność artystyczna uczennic. W placówce funkcjonowały zespoły muzyczne, wokalne, recytatorskie, taneczne oraz chór szkolny <sup>55</sup>.

---

<sup>51</sup> E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918–1970)*, Myslowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2010, s. 181–183.

<sup>52</sup> Sprawdzano obecność w czasie przeznaczonym na odrabianie lekcji, tj. od godz. 17.00 do 19.00, oraz stan sypialni przed wyjściem dyżurnego nauczyciela o godz. 22.00. Uczennice miały *wolne w niedziele i święta od obiadu do 18.00*.

<sup>53</sup> Dz. Urz. MO 1952, nr 12, poz. 95.

<sup>54</sup> Uczennice łódzkiego LWP mogły należeć tylko do jednego koła naukowego i koła sportowego. Musiały także mieć z danego przedmiotu przynajmniej ocenę dobrą, a z pozostałych przynajmniej dostateczną. AP w Łodzi, *Protokół nr 3 Rady Pedagogicznej Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z dnia 16 września 1953 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 3, brak numeracji stron.

<sup>55</sup> AP w Łodzi, LWP w Łodzi, *Internat kronika, wpis z 6 marca 1955 roku*, zespół 2205, sygn. 20, brak numeracji stron. *Chór szkolny miał za sobą wiele cennych osiągnięć i sukcesów w wystąpieniach na zewnątrz.*

Wszelka działalność pozalekcyjna odbywała się zazwyczaj na terenie szkoły i była traktowana jako integralny element planów pracy dydaktyczno-wychowawczej. Działalność pozaszkolna natomiast obejmowała prace społeczno-użyteczne na rzecz środowiska. Obok walorów wychowawczych często przynosiły one również wymierne korzyści materialne – zarobione pieniądze przekazywano do samorządu szkolnego, a następnie przeznaczano na organizację wycieczek lub zakup niezbędnych pomocy dydaktycznych.

W zajęciach pozaszkolnych największą jednak rolę odgrywały organizacje młodzieżowe, które dawały swoim członkom możliwość społecznego działania w środowisku lokalnym, angażowały do pracy społecznej na rzecz szkoły i otoczenia, zapoznawały z życiem politycznym kraju oraz mocno zabiegały o właściwy światopogląd przyszłych wychowawczyń. Dominującą rolę wśród organizacji odgrywał Związek Młodzieży Polskiej, którego podstawową formą działania były systematyczne szkolenia ideowopolityczne<sup>56</sup>.

Łódzkie LWP nie było w stanie pokryć pełnego zapotrzebowania na nowe kadry licznie powstających przedszkoli. Dlatego na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z 16 kwietnia 1950 roku oraz zarządzenia Ministra Oświaty z 21 lutego 1950 roku<sup>57</sup> pozostawiono w nim kursy roczne<sup>58</sup> oraz kursy pięciomiesięczne, wprowadzające w zagadnienia wychowania przedszkolnego<sup>59</sup>.

Na mocy zarządzenia Ministra Oświaty z 27 czerwca 1949 roku<sup>60</sup> przy łódzkim LWP powołano także Komisje Rejonowe, które w okresie zimowych ferii i letnich wakacji organizowały i prowadziły kursy ułatwiające nauczycielom bez kwalifikacji zdobycie wykształcenia niezbędnego do wykonywania zawodu wychowawczynie przedszkola. Była to popularna, zaoczna forma kształcenia, kierująca działalnością samokształceniową uczennic-eksternistek<sup>61</sup>.

Lata 1948–55 to okres dynamicznych przemian politycznych i społecznych, dlatego przy odtwarzaniu ówczesnych koncepcji edukacyjnych nie do końca można odtworzyć granicę między tym, co wynikało bezpośrednio z wymogów sytuacji, a tym, co było konsekwencją ideologii.

---

<sup>56</sup> AP w Łodzi, LWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z 25 czerwca 1954 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 4, brak numeracji stron.

<sup>57</sup> Dz. Urz. MO 1950, nr 3, poz. 46.

<sup>58</sup> Dz. Urz. MO 1950, nr 11, poz. 155. Kursy roczne były przeznaczone dla kandydatek, które ukończyły klasę IX szkoły ogólnokształcącej lub równorzędną klasę szkoły zawodowej. Ich absolwentki uzyskiwały pełne kwalifikacje do pracy w przedszkolach.

<sup>59</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli z dnia 16 czerwca 1948*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 1, s. 93–94.

<sup>60</sup> Dz. Urz. MO 1949, nr 10, poz. 181. W skład Komisji Rejonowych wchodził: dyrektor placówki, jego zastępca, a także nauczyciele z danego lub innego zakładu kształcenia wychowawczyń przedszkoli powoływani przez łódzkie kuratorium.

<sup>61</sup> AP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej Państwowego Liceum TPD dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi z 11 marca 1950 r.*, zespół 2205, sygn. 1, s. 178.

Dzięki różnym przyspieszonym formom nauki w pierwszym powojennym dziesięcioleciu wyrównane zostały podstawowe braki kadrowe w placówkach przedszkolnych. Lata te można w zasadzie nazwać okresem przejściowym. Kursy kształciły szybko i źle, bardziej opiekunki niż wychowawczynie, seminaria i licea borykały się z problemami organizacyjnymi i nieprzemyślanymi decyzjami politycznymi. Kształcenie przyszłych wychowawców stało się bowiem ważną sprawą polityczną. *Deklarowano „specjalny nacisk” na rozbudowę zakładów kształcenia nauczycieli, na ich poziom naukowy, wychowawczy i ideologiczny. Można przypuszczać, że takie stanowisko przyczyniło się do zmian w systemie kształcenia wychowawczyń przedszkoli*<sup>62</sup>. Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 25 kwietnia 1955 r. trzyletnie licea zostały przekształcone w licea czteroletnie, traktowane jako etap przejściowy do pełnej szkoły pięcioletniej. Dlatego ministerstwo nie wydawało nowych programów, a tylko instrukcje do poszczególnych przedmiotów.

Łódzkie liceum pracę w systemie czteroletnim rozpoczęło 1 września 1955 roku. Powstał nowy typ szkoły, który dawał maturę, a tym samym prawo wstępu na wyższe uczelnie, podobnie jak licea ogólnokształcące i licea pedagogiczne dla nauczycieli szkół podstawowych.

W wyniku dalszych przekształceń organizacyjnych i programowych od września 1959 roku rozpoczęły działalność pięcioletnie licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli [dalej: LPWP], które na przestrzeni czternastu lat stały się podstawowym zakładem kształcenia. LPWP było bezpłatną szkołą żeńską, a jego otwarcie następowało na podstawie orzeczenia wydanego przez właściwe kuratorium, za zgodą Ministerstwa Oświaty<sup>63</sup>.

Pięcioletnie LPWP umożliwiało zdobycie kwalifikacji do pełnienia funkcji wychowawczynie i kierowniczką przedszkola oraz wychowawczynie ogniska i dziecińca przy szkole podstawowej. Uprawniało także do pracy z grupą dzieci w wieku przedszkolnym w domu dziecka i w domu wczasów dziecięcych<sup>64</sup>. Zgodnie z zapisami Ministerstwa Oświaty absolwentka pięcioletniego LPWP miała charakteryzować się: *dobrym stanem zdrowia, estetycznym wyglądem, bogatą wyobraźnią, pomysłowością, odpowiedzialnością, samodzielnością, zdyscyplinowaniem, chęcią doskonalenia swojej osobowości i kwalifikacjami zawodowymi [...]*<sup>65</sup>.

Niestety często o wyborze łódzkiego zakładu kształcenia bardziej decydowała możliwość zamieszkania w internacie niż zainteresowania zawodowe. W konsekwencji do szkoły trafiało wiele uczennic *bez sprecyzowanych zamiło-*

<sup>62</sup> W. Leżańska, *Kształcenie...*, s. 86.

<sup>63</sup> Dz. Urz. MO 1960, nr 7, poz. 105.

<sup>64</sup> AP w Łodzi, LPWP w Łodzi, *Założenia organizacyjno-programowe*, zespół 2205, sygn. 41, s. 29.

<sup>65</sup> Tamże, sygn. 41, s. 30.

wań i oczekiwanych zdolności pedagogicznych<sup>66</sup>, jak również po wcześniejszym odrzuceniu przez inne szkoły. Pojawiające się problemy w rekrutacji najczęściej dotyczyły braku predyspozycji zawodowych. Należy wspomnieć, że nadzór nad przebiegiem i wynikami rekrutacji sprawowało Kuratorium Oświaty w Łodzi<sup>67</sup>.

Stanowisko dyrektora łódzkiego LPWP powierzono Janinie Marczyńskiej, która funkcję tę pełniła najdłużej ze wszystkich dyrektorek. W trakcie swojej długoletniej pracy przyczyniła się do zaniechania przez ówczesne władze pomysłu likwidacji placówki oraz do przyznania szkole nowego, większego lokalu przy ul. Dziewanny 24<sup>68</sup>.

Dyrektorami omawianej szkoły były: Hanna Ożogowska, Anna Krzemieńska, Zofia Pawłowska i wspomniana Janina Marczyńska. Liczba nauczycieli sukcesywnie wzrastała i w roku 1959 wynosiła 18<sup>69</sup>.

Liceum dysponowało internatem zlokalizowanym przy ul. Piotrkowskiej 165, w którym w 1958 roku mieszkało 51 uczennic. Internat był jednak tylko sypialnią, nie posiadał ani stołówek, ani miejsc do odrabiania prac domowych. Z tego powodu uczennice praktycznie cały dzień spędzały w szkole, gdzie zjadały posiłki i odrabiały lekcje<sup>70</sup>. W 1961 roku internat został zlikwidowany, a lokal przy ul. Piotrkowskiej *przeznaczono wówczas na mieszkania dla przyszłych wychowawczyń przedszkoli tego miasta*<sup>71</sup>.

Życie uczennic łódzkiego LPWP nie ograniczało się jedynie do uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych. Nadal na terenie szkoły aktywnie działały różnego typu organizacje młodzieżowe oraz koła zainteresowań. Najbardziej prężną była działalność Związku Młodzieży Socjalistycznej (173 członków) oraz 78 Drużyny Harcerskiej im. Bohaterów Monte Cassino. Rozwijala się obrzędowość szkolna. Uczennice nosiły tarcze z herbem miasta. Celebrowano wszystkie święta państwowe i rocznice szkolne. Z tego właśnie powodu Łódzkie LPWP wyróżniano wśród najlepszych w kraju pod względem efektów wychowawczych i obrzędowości.

---

<sup>66</sup> W. Leżańska, *Kształcenie...*, s. 74.

<sup>67</sup> *Komunikat w sprawie rekrutacji młodzieży do zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli*, Dz. Urz. MO 1950, nr 4, poz. 67.

<sup>68</sup> Archiwum Muzeum Oświaty m. Łodzi, *Zbiory Marty Jakubowskiej...*

<sup>69</sup> AP w Łodzi, SN w Zgierzu, LPWP w Łodzi, zespół 2205 (spis z 2003 r.), *Protokół z 15 czerwca 1959 r. Rady Pedagogicznej LPWP w Łodzi*, sygn. 9. W skład Rady Pedagogicznej LPWP w Łodzi wchodziłi wówczas: Janina Marczyńska (dyrektor), Brygida Fiszer (wicedyrektor), Maria Stolarska, Henryka Jaklicz (kierownik internatu), Marta Jakubowska, Emanuela Drozdowska, Barbara Musiałek, Zofia Rybak, Joanna Pletkiewicz, Kazimierz Dziwerek, Włodzimierz Nasteruk, Ryszard Ogorzelski, Marian Zyzman, Waclaw Polcer, Zofia Łuczak, Alicja Rykalska, Oleksy Juszczo, Maria Pólchłopek.

<sup>70</sup> AP w Łodzi, SN w Zgierzu, LPWP w Łodzi, zespół 2205 (spis z 2003 r.), *Protokół z 15 czerwca 1959 r. Rady Pedagogicznej LPWP w Łodzi*, sygn. 9. Jak wynika ze sprawozdania ówczesnej kierowniczki internatu H. Jaklicz, w placówce, poza kierowniczką, zatrudniano trzy wychowawczynie, intendentkę, księgową, troje pracowników kuchni, sprzątaczkę, dwie praczki, dozorcę, lekárkę oraz higienistkę.

<sup>71</sup> Archiwum Muzeum Oświaty m. Łodzi, *Zbiory Marty Jakubowskiej...*

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI W SYSTEMIE POMATURALNYM I AKADEMICKIM

Od roku 1966 wstrzymano rekrutację do liceów pedagogicznych i zaczęto kształcić nauczycieli wyłącznie w studiach nauczycielskich i szkołach wyższych.

Z biegiem lat wzrastała liczba wychowawczyń z dodatkowymi kwalifikacjami. W roku szkolnym 1969/70 spośród 25 441 wychowawczyń 22,2% posiadało wykształcenie więcej niż średnie, uzyskane drogą ukończenia dziennych lub zaocznych studiów nauczycielskich, a około 0,5% – wykształcenie wyższe. Z uwagi na taki „stan posiadania” uległy ograniczeniu, a w późniejszym czasie likwidacji korespondencyjne licea dla wychowawczyń przedszkoli<sup>72</sup>.

W rezultacie kryzysu społeczno-ekonomicznego końca lat sześćdziesiątych, wywołującego narastające niezadowolenie społeczeństwa, którego kulminacyjnym punktem były tragiczne wydarzenia w grudniu 1970 roku, nastąpiły zmiany w kierownictwie PZPR i władzach państwa. Ster rządów przejęła ekipa nowego I sekretarza KC PZPR – Edwarda Gierka. Nowa władza postulowała zmianę strategii rozwoju kraju, której zasadniczym elementem była industrializacja, realizowana w dużej mierze w oparciu o środki z zagranicznych pożyczek. Wszystkim działaniom towarzyszyła nieodłączna propaganda, rozpowszechniająca informacje o sukcesach gospodarczych, osiągnięciach społecznych i kulturalnych oraz wyraźnej poprawie warunków życia obywateli. W połowie dekady pojawiły się jednak pierwsze symptomy problemów gospodarczych, spowodowanych nadmiernymi wydatkami inwestycyjnymi. Podwyżki cen niektórych towarów, stopniowe ograniczenie środków budżetowych na budownictwo mieszkaniowe i sferę socjalną, obcięcie nakładów na naukę, oświatę i kulturę skutkowało protestami coraz liczniejszych grup społecznych, oburzonych pogarszającą się sytuacją ekonomiczną kraju i obniżeniem poziomu życia społeczeństwa<sup>73</sup>.

Początek lat siedemdziesiątych był jednak okresem dynamicznego rozwoju wszystkich działów oświaty i wychowania, wśród nich najintensywniej rozwijało się wychowanie przedszkolne<sup>74</sup>. Władza komunistyczna podjęła ostatnią próbę poważnych przeobrażeń strukturalnych i programowych w dziedzinie szkolnic-

---

<sup>72</sup> *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945–1975)*, red. J. Jarowiecki, B. Nowacki, Z. Ruta, Kraków, Wyd. Naukowe WSP, 1983, s. 60.

<sup>73</sup> E. Kahl, *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012, s. 67–69; E. Kahl, *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944–1989). Uwarunkowania. Przejawy. Konsekwencje*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 125–127.

<sup>74</sup> M. Rataj, *O reformie systemu oświatowego i niektórych zadaniach SWP*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1976, nr 10, s. 18.

twa, które miały doprowadzić do ukształtowania nowego obywatela *wychowanego w duchu moralności socjalistycznej, odznaczającego się patriotyzmem, internacjonalizmem, socjalistycznym stosunkiem do pracy i poczuciem dyscypliny społecznej*<sup>75</sup>.

Znaczący wpływ na zmiany strukturalne kształcenia przyszłych wychowawczyń miała uchwalona przez Sejm w dniu 27 kwietnia 1972 roku **Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela**<sup>76</sup>. Umożliwiła ona ustalenie zadań oraz uprawnień spoczywających na nauczycielach, a także poziomu ich kwalifikacji, również w odniesieniu do wychowawczyń (nazywanych odąd nauczycielkami przedszkola), co istotnie wpłynęło na podniesienie prestiżu tego zawodu<sup>77</sup>.

Uchwała Sejmu w sprawie systemu edukacji narodowej z dnia 13 października 1973 roku rozpoczęła budowę nowoczesnej oświaty. W zawartych w dokumencie zapisach wskazano m.in. na założenia kierunkowe dotyczące upowszechniania wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi oraz zalecenie, by różne formy wychowania przedszkolnego obejmowały w pierwszej kolejności dzieci przynajmniej na rok przed podjęciem obowiązku szkolnego. W przywoływanym dokumencie poszerzono także zakres oddziaływań wychowania przedszkolnego, włączając do jego powinności zapewnienie właściwego rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego dziecka. Realizacja przytoczonych postulatów wymagała także zmian w kształceniu nauczycieli, które w myśl uchwały miało odbywać się w systemie studiów magisterskich oraz w systemie zorganizowanego szkolnictwa wyższego dla pracujących. Jednakże ze względu na pogarszającą się sytuację gospodarczą i społeczno-polityczną kraju szybka realizacja proponowanych zmian nie była możliwa.

Łódź była miastem biednym – jeszcze w roku 1977 liczba placówek przedszkolnych w przeliczeniu na liczbę mieszkańców była dwukrotnie niższa od średniej krajowej. W województwie łódzkim opieką przedszkolną obejmowano tylko 60% dzieci w wieku 3–6 lat<sup>78</sup>.

Na mocy Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z 30 maja 1973 roku (nr KO–400–13/1/73) zrezygnowano z kształcenia nauczycieli przedszkoli na poziomie średnim i wprowadzono specjalistyczne kształcenie w systemie pomaturalnym, licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli przekształcono w studia wychowania przedszkolnego<sup>79</sup>.

Studium Wychowania Przedszkolnego w Łodzi rozpoczęło swoją działalność 1 września 1973 roku za zgodą ówczesnego Kuratora Okręgu Szkolnego miasta

<sup>75</sup> E. Kahl, *Związkowe doskonalenie...*, s. 128.

<sup>76</sup> Dz. U. 1972 r. Nr 16, poz. 114.

<sup>77</sup> W. Leżańska, *Kształcenie...*, s. 91–92.

<sup>78</sup> *Województwo miejskie łódzkie. Zarys dziejów, obraz współczesny, perspektywy rozwoju*, Łódź, Uniwersytet Łódzki, Urząd Miasta Łodzi, 1981, s. 252.

<sup>79</sup> *Zarządzenie w sprawie przekształcenia liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli w studia wychowania przedszkolnego*, Dz. Urz. MOiW 1973, nr 11, poz. 87.

Łodzi Henryka Grendy<sup>80</sup>. Instytucja ta była koedukacyjnym zakładem kształcenia nauczycieli nadającym kwalifikacje do pracy w przedszkolach i innych placówkach wychowania przedszkolnego<sup>81</sup>. Łódzkie SWP pracowało w myśl zaleceń kolejnych posiedzeń KC PZPR – wychowując aktywnego i zaangażowanego obywatela<sup>82</sup>.

W zakładzie funkcjonował podział wydziałów kształcenia na: formę dzienną, dla kandydatów do zawodu, i zaoczną – dla czynnych nauczycieli przedszkoli (zwany wydziałem dla pracujących)<sup>83</sup>. Zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania<sup>84</sup> wydziałyienne łódzkiego SWP kształciły kandydatów do zawodu nauczyciela przedszkola – w zależności od przygotowania i wykształcenia kandydatów – w systemie 12, 4 i 3 semestrów<sup>85</sup>.

Wydział dla pracujących w łódzkim SWP uruchomiono w roku szkolnym 1974/75<sup>86</sup>. Kształcono wówczas czynnych wychowawców przedszkoli w formie studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych. Aż do chwili zamknięcia, tj. do 1984 roku, łódzkie SWP mieściło się w budynku przy ul. Smugowej 10/12<sup>87</sup>. Warunki lokalowe szkoły były stosunkowo dobre, jednak wraz z upływem czasu, rozwojem placówki i powiększającą się liczbą słuchaczy stawały się niewystarczające.

SWP cieszyło się stosunkowo dużym zainteresowaniem młodzieży, ale głównie płci żeńskiej. Podczas rekrutacji do klas I brano pod uwagę: *cenzurki szkolne, sprawność fizyczną, słuch kandydatów oraz ich prawidłową wymowę*<sup>88</sup>. Niestety, świadectwa osób wstępujących do Studium zazwyczaj były słabe. W roku 1976 na 96 złożonych dokumentów w 67 przeważały oceny dostateczne.

Rekrutacja na I semestr wydziału dla pracujących, niezależnie od systemu nauczania (zaocznego, wieczorowego lub eksternistycznego), odbywała się na podstawie zaświadczeń o posiadanym średnim wykształceniu pedagogicznym i co najmniej dwuletnim doświadczeniu zawodowym, zdobytym w przedszkolu lub innej placówce przedszkolnej. Kandydatów do Studium (w wyżej wymienio-

---

<sup>80</sup> Zarządzenie KOS m. Łodzi z 1 września 1973 r., nr KOS. V-023-70/73.

<sup>81</sup> *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 15 czerwca 1974 r. w sprawie nadania statutu studium wychowania przedszkolnego* (KO-4200-3/1/74), Dz. Urz. MOiW 1974, nr 6, poz. 39.

<sup>82</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej nr 9 z dnia 31 sierpnia 1973*, sygn. 17, brak numeracji stron.

<sup>83</sup> *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 15 czerwca 1974 r. w sprawie nadania statutu studium wychowania przedszkolnego* (KO-4200-3/1/74), Dz. Urz. MOiW 1974, nr 6, poz. 39.

<sup>84</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Statut Studium Wychowania Przedszkolnego*, zespół 2205, sygn. 29, s. 1.

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 31 sierpnia 1973*, zespół 2205, sygn. 17, brak numeracji stron.

<sup>87</sup> Tamże. Na parterze mieściły się: pokój dyrektora i jego zastępców, sekretariat oraz sala gimnastyczna z magazynem do zajęć wychowania fizycznego. Na każdej z kondygnacji funkcjonowało po pięć sal lekcyjnych. Na ostatnim piętrze budynku zorganizowano pracownie: muzyczną, fizyczno-chemiczną, biologiczną oraz wychowania technicznego.

<sup>88</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 26.06.1975 r.*, sygn. 33, brak numeracji stron.



nych trybach) kierowały poszczególne wydziały Urzędu Miasta Łodzi: oświaty i wychowania, kultury, kultury fizycznej i turystyki<sup>89</sup>.

Wyniki badań efektywności kształcenia zawodowego nauczycieli w łódzkim SWP wykazały nieco lepsze przygotowanie nauczycieli w cyklu dwuletnim. Najwięcej trudności zaobserwowano w zakresie wychowania muzycznego, zajęć praktyczno-technicznych, wprowadzania elementów pisania oraz prowadzenia dokumentacji szkolnej<sup>90</sup>. Wymienione zastrzeżenia dotyczyły niestety ważnych kwestii z punktu widzenia podstawowych zadań wychowania przedszkolnego.

Łódzkie Studium każdego roku prowadziło po kilkanaście oddziałów. Najmniejszą ich liczbę odnotowano w roku szkolnym 1973/74. Placówka zatrudniała początkowo 27 nauczycieli z wykształceniem wyższym magisterskim lub wyższym zawodowym – wśród nich 21 zatrudniono na pełen etat<sup>91</sup>. Większość pracowników stanowili pedagodzy z dużym stażem zawodowym, zdobywanym między innymi w istniejącym wcześniej Liceum Pedagogicznym dla Wychowawczyń Przedszkoli<sup>92</sup>. Całokształtem działalności dydaktyczno-wychowawczej w SWP w Łodzi kierowali kolejni dyrektorzy przy współudziale Rady Studium<sup>93</sup>. Ich pracę regulowały obowiązujące przepisy prawa i wytyczne organów państwowych. Funkcje dyrektorów SWP pełnili: Zofia Pawłowska, Grażyna Szymańska i Jerzy Jagoda<sup>94</sup>.

Łódzkie SWP organizowało różnego typu zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Były one istotne z punktu widzenia funkcjonowania placówki, uzupełniały proces dydaktyczny oraz rozwijały zainteresowania słuchaczy. Jak czytamy w *Protokołach Rad Pedagogicznych*, zajęcia dodatkowe *niekiedy przewyższały swoją pedagogiczną i ideową wartością to, co było realizowane w procesie pracy lekcyjnej*<sup>95</sup>.

---

<sup>89</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 11 czerwca 1976 r.*, zespół 2205, (spis z 2003 r.), sygn. 35, brak numeracji stron. Na rok szkolny 1976/77 do łódzkiego SWP przyjęto 122 uczennice. We wrześniu tego samego roku zorganizowano dodatkowy egzamin dla uczennic, które z przyczyn losowych nie mogły się pojawić w pierwszym terminie.

<sup>90</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 27 kwietnia 1978 r.*, zespół 2205, (spis z 2003 r.), sygn. 35, brak numeracji stron.

<sup>91</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Pismo Studium Wychowania Przedszkolnego w sprawie zatwierdzenia godzin ponadwymiarowych z dn. 24.04.1974 r.*, zespół 2205 (spis z 2003 r.), sygn. 33, brak numeracji stron; AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 22 czerwca 1976 r.*, zespół 2205, (spis z 2003 r.), sygn. 35, brak numeracji stron. W latach 1974–76 zmieniło się grono pedagogiczne szkoły. Na 26 nauczycieli (w ciągu 2 lat) przybyło 16 nowych; AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 21 czerwca 1977 r.*, zespół 2205, (spis z 2003 r.), sygn. 35, brak numeracji stron. W roku 1976/77 w SWP w Łodzi zatrudnionych było 49 osób, w tym 42 pełnozatrudnione.

<sup>92</sup> Tamże, sygn. 33, brak numeracji stron. W roku szkolnym 1974/75 łódzkie SWP, w związku z uruchomieniem dodatkowych oddziałów, uzyskało zgodę Kuratorium Okręgu Szkolnego na realizację przez 20 nauczycieli dodatkowo 65 godzin ponadwymiarowych.

<sup>93</sup> Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 16 czerwca 1974 r., Dz. Urz. MO 1974, nr 6, poz. 39. W skład Rad Studium wchodził: dyrektorzy, ich zastępcy, kierownicy internatów, dyrektorzy przedszkoli oraz szkół ćwiczeń i nauczyciele.

<sup>94</sup> Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z 16 czerwca 1974 r., Dz. Urz. MO 1974, nr 6, poz. 39.

<sup>95</sup> R. Marzec, *Organizacja zajęć pozalekcyjnych w szkole a potrzeby uczniów*, „Życie Szkoły” 1983, nr 4, s. 201.

W roku 1975 w Studium działało dziesięć kół zainteresowań prowadzonych społecznie przez nauczycieli. Funkcjonował także chór oraz zespół muzyczny. W zajęciach pozalekcyjnych uczestniczyły niemal wszystkie uczennice<sup>96</sup>.

Brały one także czynny udział w pracach społeczno-użytecznych na rzecz dzielnicy i miasta, szkoły oraz przedszkoli<sup>97</sup>. Na przykład w roku szkolnym 1975/76 przepracowały 15 937 godzin w czynie społecznym<sup>98</sup>.

Zwieńczeniem procesu kształcenia (obejmującego osiem semestrów na wydziale dziennym) był egzamin dojrzałości<sup>99</sup>. Nauka w Studium kończyła się egzaminem dyplomowym, a dyplom dawał uprawnienia do pracy w przedszkolu i innych placówkach wychowania przedszkolnego *przy zaszeregowaniu do grupy nauczycieli posiadających ukończone studium nauczycielskie*<sup>100</sup>. Dyplom uprawniał także, podobnie jak ukończenie SN, do wstępu na II rok studiów o profilu wychowania przedszkolnego.

Od początku powołania SWP główny nacisk położono na jakość pracy nauczycieli i kadry kierowniczej, mając na uwadze znaczenie społeczne szkoły i wychowawców. Oni właśnie decydowali o organizacji i poziomie pracy Studium. W większości byli dobrze przygotowani do wypełniania swoich zadań i rozumieli specyfikę szkoły, w której pracowali.

Jak większość szkół zawodowych, Studium było szkołą o profilu praktycznym, dlatego problem jego współpracy z przedszkolami ćwiczeń nieustannie stanowił zagadnienie pierwszej wagi. Łódzkie SWP aktywnie podtrzymywało współpracę z metodykami poszczególnych przedmiotów oraz wizytatorami, a także zachęcało *swoich nauczycieli do doskonalenia pracy poprzez podnoszenie kwalifikacji zawodowych, samokształcenie, studia podyplomowe, seminaria i kursy, publikowanie badań pedagogicznych oraz wymianę doświadczeń z innymi Studiami w ramach konferencji szkoleniowych makroregionu*<sup>101</sup>.

Zabezpieczenie dobrego personelu, o wysokich kwalifikacjach, oraz możliwie najlepszych warunków kształcenia sprzyjało dobrej organizacji procesu nauczania i wychowania w Studium. Miało to ogromne znaczenie, ponieważ jego absolwenci mieli w sposób pośredni decydować o powodzeniu reform edukacyjnych.

---

<sup>96</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 26.06.1975 r.*, sygn. 33, brak numeracji stron.

<sup>97</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 22 czerwca 1976 r.*, zespół 2205, (spis z 2003 r.), sygn. 35, brak numeracji stron.

<sup>98</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 11 czerwca 1976 r.*, zespół 2205, (spis z 2003 r.), sygn. 35, brak numeracji stron.

<sup>99</sup> W 1976 roku do egzaminu dojrzałości w łódzkim SWP przystąpiło 108 uczennic. Pierwszy i drugi etap (egzamin pisemny i obronę prac pisemnych) zaliczyli wszyscy, zaś trzeciego (egzaminów ustnych) nie zaliczyły tylko dwie osoby.

<sup>100</sup> H. R., *Powstaje Studium Wychowania Przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1973, nr 10, s. 539.

<sup>101</sup> Tamże.

W celu przygotowania młodzieży do aktywnego uczestnictwa w rozwoju społeczno-gospodarczym kraju do SWP wprowadzono obowiązek pracy społecznie użytecznej, w wymiarze jednego tygodnia pracy szkolnej, w czasie wolnym od zajęć obowiązkowych<sup>102</sup>.

W takiej strukturze studia wychowania przedszkolnego przetrwały dziesięć lat. W celu ujednoczenia form kształcenia wszystkich nauczycieli zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania<sup>103</sup> likwidowano studia wychowania przedszkolnego, a w ich miejsce powoływano w Studiach Nauczycielskich kierunek wychowanie przedszkolne.

Z dniem 1 września 1985 roku ówczesny prezydent Łodzi Józef Niewiadomski, korzystając z uprawnień przysługujących terenowym organom administracji państwowej<sup>104</sup>, powołał jedyną tego typu placówkę w województwie łódzkim – Studium Nauczycielskie w Zgierzu<sup>105</sup>.

Licea pedagogiczne, SN i SWP, niewątpliwie efektywnie kształcały kadry w zakresie praktycznym, nie spełniały jednak odpowiednich kryteriów kształcenia teoretycznego. Na podstawie tych przesłanek na początku lat siedemdziesiątych podjęto zatem decyzję o wprowadzeniu obowiązku uzyskania wykształcenia magisterskiego przez ponad 160 000 osób, tj. ogół nauczycieli w wieku do 35 lat – kobiet i do 40 lat – mężczyzn<sup>106</sup>. Tym samym, poczynając od roku 1973, dokonywał się proces organizowania nowego systemu kształcenia nauczycieli. Prawie powszechnym stało się przekonanie, że praca z dziećmi w wieku przedszkolnym wymaga specjalnych umiejętności oraz szerokiej wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii, dlatego też postulowano organizację kształcenia wychowawczyń przedszkoli w ramach studiów akademickich.

Kształcenie nauczycieli przedszkoli w Uniwersytecie Łódzkim zainaugurowano w roku akademickim 1973/74<sup>107</sup> na czteroletnich zaocznych studiach zawodowych, organizowanych w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filozoficzno-Historycznym<sup>108</sup>.

W styczniu 1978 roku na Uniwersytecie Łódzkim, w trybie niestacjonarnym, studiowało 828 osób, w tym 127 przyszłych nauczycieli przedszkoli. Niestety, zbyt duża liczba studentów na specjalnościach nauczycielskich znacząco utrud-

---

<sup>102</sup> AP w Łodzi, SWP w Łodzi, *Protokół Rady Pedagogicznej z dnia 31 sierpnia 1973*, zespół 2205, sygn. 17, brak numeracji stron.

<sup>103</sup> Dz. Urz. MOiW 1984, nr 5, poz. 28.

<sup>104</sup> AP w Łodzi, SN w Zgierzu, zespół 2205, *Inwentarz*, s. 26–27.

<sup>105</sup> Tamże, *Inwentarz*, s. 28–33. W 1984 r. w Łodzi działało jeszcze ostatni rok Studium Wychowania Przeszkolnego przy ul. Wielkopolskiej oraz Studium Nauczania Początkowego przy ul. Smugowej. Jednocześnie w budynku dawnego Studium Nauczycielskiego w Zgierzu mieściła się Katedra Kształcenia Nauczycieli Wychowania Muzycznego i Wychowania Technicznego. Właścicielem budynku od 1971 r. był Uniwersytet Łódzki, który najpierw prowadził studia 3-letnie, tzw. WSN, a potem pięcioletnie studia magisterskie.

<sup>106</sup> J. Górski, *Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977, nr 4, s. 33.

<sup>107</sup> Archiwum UŁ, *Wykaz studentów, którzy zaliczyli IV rok nauki w roku 1976/77*, sygn. 157, brak numeracji stron. Pedagogikę Przeszkolną studiowało wówczas 40 osób.

<sup>108</sup> Tamże.

niała organizację procesu dydaktycznego. Negatywny wpływ na efektywność studiowania wywierał również niedobór podręczników i prac naukowych w księgozbiorach bibliotek uniwersyteckich i lokalnych.

W Instytucie Pedagogiki i Psychologii zajęcia prowadziło wówczas siedmioro samodzielnych pracowników nauki, 27 starszych wykładowców, wykładowców i adiunktów oraz siedmioro asystentów. SeminaRIA magisterskie zaś prowadziło pięcioro samodzielnych pracowników nauki i dziesięcioro adiunktów, starszych wykładowców i wykładowców ze stopniem doktora<sup>109</sup>.

Wraz z rozpoczęciem sesji zimowej roku akademickiego 1978/79 osoby studiujące na I i II roku zawodowych studiów zaocznych pedagogiki zaliczono do grona studentów jednolitych studiów magisterskich zaocznych pedagogiki o specjalności wychowanie przedszkolne<sup>110</sup>.

W wyniku podziału Instytutu Pedagogiki i Psychologii na katedry wychowanie przedszkolne znalazło się pod opieką naukową Katedry Historii i Teorii Wychowania, zaś nauczanie początkowe pod opieką Katedry Dydaktyki. Katedrą Historii i Teorii Wychowania kierowała wówczas prof. dr Eugenia Podgórska<sup>111</sup>.

Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w trybie dziennym rozpoczęto na Wydziale Filozoficzno-Historycznym w roku akademickim 1982/83. Według pierwszych planów studia dzienne obejmowały 3150 godzin dydaktycznych łącznie ze śródrocznymi praktykami pedagogicznymi. Na studiach zaocznych studentów obowiązywało wówczas 890 godzin dydaktycznych<sup>112</sup>. Trudne warunki lokalowe łódzkiego uniwersytetu powodowały, że zajęcia na studiach pedagogicznych odbywały się w kilku budynkach, rozproszonych po mieście, co znacznie utrudniało proces kształcenia.

Warunkiem dopuszczenia do postępowania rekrutacyjnego na wyżej wymieniony kierunek studiów było dostarczenie przez kandydatów orzeczenia lekarskiego stwierdzającego brak przeciwwskazań do wykonywania zawodu

---

<sup>109</sup> Przeciętnie na seminarium magisterskim na jednego pracownika przypadają ponad 32 osoby. Większość dydaktyków prowadziła równolegle wymienione zajęcia na III i IV roku studiów. Zdarzały się sytuacje, że w jednej grupie seminaryjnej było ponad 20, a nawet 30 słuchaczy.

<sup>110</sup> Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego, *Pismo z dnia 12 grudnia 1978 r.*, Dział Nauczania, sygn. 89, brak numeracji stron. Zaliczono osoby, które rozpoczęły naukę na studiach zawodowych w roku szkolnym 1977/78 i 1978/79; W. Leżańska, *Kształcenie...*, s. 150. Zadaniem nowych studiów pedagogicznych było: *wyposażenie studentów we wszechstronną wiedzę pedagogiczną uzupełnioną niezbędnymi elementami wykształcenia filozoficznego, psychologicznego i socjologicznego; wyrobienie umiejętności pedagogicznego myślenia, analizowania rzeczywistości wychowawczej, samodzielnego formułowania i klasyfikowania problemów pedagogicznych oraz optymalnego ich rozwiązywania; rozwijanie zainteresowań pedagogicznych zarówno teoretycznych, jak i praktycznych oraz kształtowanie postawy identyfikacji z zawodem; przekazanie podstawowych umiejętności ułatwiających realizację procesu wychowawczego w różnego typu placówkach; stworzenie podstaw do samokształcenia.*

<sup>111</sup> Archiwum UŁ, *Wydział Filozoficzno-Historyczny, Organizacja i struktura Wydziałów, Instytutów, Zakładów i Katedr, Pismo Dziekana Wydziału Filozoficzno-Historycznego doc. dr hab. Jana Gregorowicza do Senatu UŁ*, sygn. 682, s. 57.

<sup>112</sup> J. Cieliszak, *Kształcenie nauczycieli przedszkoli na studiach magisterskich*, „Wychowanie w Przed-szkolu” 1976, nr 2, s. 75.

nauczyciela (na formularzu wg wzoru zamieszczonego w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 1967 roku<sup>113</sup>).

Rekrutację przyszłych studentów przeprowadzano na podstawie egzaminu pisemnego z literatury polskiej z gramatyką oraz egzaminów ustnych: z literatury polskiej z gramatyką oraz – do wyboru – z biologii, historii lub fizyki<sup>114</sup>. Proces rekrutacyjny obejmował także sprawdziany praktyczne *uzdolnień muzycznych oraz umiejętności użycia środków plastycznych i posługiwania się prostymi narzędziami i materiałami*<sup>115</sup>.

Wydział Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie Łódzkim utworzono na podstawie art. 49 *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 roku<sup>116</sup> oraz na mocy uchwały Senatu Uniwersytetu Łódzkiego z 13 września 1991 roku, a siedzibę znalazł w budynku przy ul. Kopernika 55.

Jego utworzenie sprzyjało otwarciu nowych kierunków studiów i wprowadzeniu specjalności edukacyjnych, w tym pedagogiki wieku dziecięcego.

Zmiany edukacji nauczycielskiej nakreślone w latach osiemdziesiątych miały *przyczynić się do stworzenia racjonalnego i spójnego wewnątrznie swoistego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Miały także wpłynąć na podniesienie jakości edukacji nauczycielskiej. Kolejne dziesięć lat wykazało, że ich charakter był zbyt ogólny i mało perspektywiczny [...]. Przyczyny tego stanu rzeczy nie wynikały tylko ze słabości systemu kształcenia nauczycieli, ale były uwarunkowane określoną polityką oświatową oraz sytuacją społeczno-ekonomiczną*<sup>117</sup>.

Kształcenie nauczycieli stało się zatem problemem wiecznie żywym i wiecznie powracającym, a wydłużenie okresu studiów do lat pięciu nie przyniosło oczekiwanej poprawy. Wypracowanie naukowo uzasadnionej koncepcji kształcenia nauczycieli przedszkoli wymagało znalezienia nowych podstaw teoretycznych i nowych zasad organizacyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Muzeum Oświaty m. Łodzi:

Zbiory Marty Jakubowskiej – nauczycielki LPWP w Łodzi, Zespół nr 109, teczka 109.

Archiwum Państwowe w Łodzi:

zespół 2205 (spis z 2003 r.):

---

<sup>113</sup> Dz. Urz. MOiSzW 1967, nr B–6, poz. 58.

<sup>114</sup> Tamże, s. 49.

<sup>115</sup> Tamże, s. 51. *Sprawdzian uzdolnień muzycznych obejmował badanie słuchu muzycznego, poczucia rytmu i możliwości głosowych oraz percepcji wizualnej.*

<sup>116</sup> Dz. Urz. MO 1990 r., nr 65, poz. 210.

<sup>117</sup> W. Leżańska, *Kształcenie...*, s. 160.

– Państwowe Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi, Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Łodzi, Studium Wychowania Przedszkolnego w Łodzi: *Inwentarz*, sygn. 1, 9, 17, 20, 30, 33, 35, 41.

Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego:

Uniwersytet Łódzki – Wydział Filozoficzno-Historyczny (kat. A): sygn. 682, 771.

Dział Nauczania UŁ (kat. A): sygn. 89, 157.

Źródła drukowane:

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1945, nr 4, poz. 142 i 176; 1945, nr 6, poz. 255; 1946, nr 1, poz. 10; 1946, nr 5, poz. 142; 1947, nr 1, poz. 7; 1948, nr 6, poz. 110; 1948, nr 10, poz. 190; 1949, nr 4, poz. 56; 1949, nr 8, poz. 148; 1949, nr 10, poz. 181; 1950, nr 3, poz. 46; 1950, nr 4, poz. 67; 1950, nr 7, poz. 114; 1950, nr 11, poz. 155; 1952, nr 6, poz. 48; 1952, nr 12, poz. 95; 1960, nr 7, poz. 105; 1973, nr 11, poz. 87; 1974, nr 6, poz. 39; 1990, nr 65, poz. 210.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1967, nr B–6, poz. 58.

Dziennik Oświaty i Wychowania 1973, nr 11, poz. 87; 1974, nr 6, poz. 39; 1984, nr 5, poz. 28.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1923, nr 3, poz. 18; 1923, nr 12, poz. 191; 1938, nr 4, poz. 79 i 88.

Dziennik Ustaw 1932, nr 38, poz. 389–390; 1947, nr 53, poz. 285; 1972, nr 16, poz. 114.

Zarządzenie KOS m. Łodzi z 1 września 1973 r., nr KOS. V–023–70/73.

Opracowania:

Prace zwarte

Berezowski S., *Łódź i województwo łódzkie*, Łódź, Wiedza Naukowa, 1953.

Dereń E., *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–70*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010.

Dereń E., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918–1970)*, Mysłowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2010.

*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom VI, red. T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.

Kahl E., *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944–1989). Uwarrunkowania. Przejawy. Konsekwencje*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.

Kahl E., *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012.

*Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945–1975)*, red. J. Jarowiecki, B. Nowacki, Z. Ruta, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1983.

Leżańska W., *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Łódź, Wydawnictwo UŁ, 1998.

Nowacki T., *Praca wychowawcza w internacie szkoły zawodowej*, Warszawa, PWSZ, 1972.

*Województwo miejskie łódzkie. Zarys dziejów, obraz współczesny, perspektywy rozwoju*, Łódź, Uniwersytet Łódzki, Urząd Miasta Łodzi, 1981.

Woźnicka Z., *Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972.

#### Artykuły

Cieliszak J., *Kształcenie nauczycieli przedszkoli na studiach magisterskich*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1976, nr 2.

Górski J., *Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977, nr 4.

H. R., *Powstaje Studium Wychowania Przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1973, nr 10.

Marzec R., *Organizacja zajęć pozalekcyjnych w szkole a potrzeby uczniów*, „Życie Szkoły” 1983, nr 4.

Rataj M., *O reformie systemu oświatowego i niektórych zadaniach SWP*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1976, nr 10.

### ***Organizational forms of preschool teachers training in Łódź between 1945 and 1989***

#### **Summary**

Political and socio-economic changes that took place in Poland after the Second World War gave preschool education new quantitative and qualitative tasks. The need to create a broad network of preschool education institutions across the country made it necessary to organize preschool teachers' education.

Initially, preschool teacher's education in Łódź was mainly based on temporary forms of education, like short or long term courses. During the years 1945–1989, we can speak of a certain evolution in the education of this professional group. That process of change is the subject of the article. The launch of a senior year high school and then the development of post-secondary forms of education were the first successes in founding institutional forms for preschool teachers' education. Finally, during the 1973/74 academic year, a university education for these teachers was inaugurated in Łódź. The social status of Łódź and its inhabitants and changes to the program resulting from the new educational policy were considered in this presentation of the consecutive steps taken in the structuring preschool teacher education.

**Keywords:** preschool teacher, organizational forms training, Łódź between 1945–1989.

KAROL POZNAŃSKI  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
w Warszawie

DOI: 10.17460/2016.3\_4.09

## RAPORT MINISTRA OŚWIECENIA NARODOWEGO AWRAAMA NOROWA Z WIZYTACJI SZKÓŁ OKRĘGU NAUKOWEGO WARSZAWSKIEGO W 1856 ROKU

Rok 1856 był dla Cesarstwa Rosyjskiego, jak i dla Królestwa Polskiego, rokiem szczególnym. Po klęsce w wojnie krymskiej i śmierci cara Mikołaja I jego następcą, syn, car Aleksander II, musiał nie tylko zabiegać o korzystny traktat pokojowy z Turcją, Francją i Anglią, ale także podjąć decyzję o zaprowadzeniu w swoim Cesarstwie – Imperium takich reform społecznych i ekonomicznych, które pozwoliłyby na szybką odbudowę siły militarnej państwa i zapobiegły narastającemu w nim wrzeniu rewolucyjnemu.

W jakimś zakresie, choć o zupełnie innej wadze politycznej, problemy te i społeczne oczekiwania widoczne były także w Królestwie Polskim. Tym szczególnym momentem była śmierć namiestnika Iwana Paskiewicza, głównego współtwórcy wyjątkowo wrogiej, antypolskiej polityki wewnętrznej, opartej na policyjno-wojskowych rządach, utrzymującej kraj od ponad dwudziestu lat w okowach stanu wojennego, w pełnej izolacji od mieszkańców dwóch ościennych zaborów: Prus i Austrii, jak i bez jakiegokolwiek przedstawicielstwa samorządowego w blisko pięciomilionowym kraju, w którym najwyższy poziom edukacji rządowej stanowiły gubernialne gimnazja i Instytut Szlachecki w Warszawie.

Od lutego 1856 r. urząd namiestnika objął generał, książę Michaił Gorczakow<sup>1</sup>, który już w atmosferze „odwilży posewastopolskiej”, po amnestii dla

---

<sup>1</sup> **Michaił Dmitrijewicz Gorczakow** (1793–1861), książę, gen. artylerii, w latach od 3 II 1856 do 30 V 1861 (zmarł) był namiestnikiem w Królestwie Polskim, sprzyjał reformom oświatowym proponowanym przez A. Norowa i P. Muchanowa oraz A. Wielopolskiego; zob. *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 2, Warszawa 1984, s. 85.



zesłańców politycznych na Sybir i zniesieniu stanu wojennego wyraził zgodę na tworzenie przedstawicielskich organizacji samorządowych. Przykładem tego było Towarzystwo Rolnicze z własnym organem wydawniczym, reprezentujące interesy krajowego ziemiaństwa z „Panem Andrzejem” hr. Zamoyskim na czele, co powodowało, że bodaj wszyscy mieszkańcy Królestwa spodziewali się bardziej znaczących zmian w organizacji życia społecznego i gospodarczego (uwłaszczenia chłopów, równouprawnienia Żydów itd.), jak również głębokiej reformy szkolnictwa.

W tym klimacie oczekiwań i nadziei nastąpiła zapowiadana wcześniej wizytacja krajowych, głównie warszawskich szkół, dokonana osobiście przez ministra Oświecenia Narodowego Rosyjskiego Imperium Awraama Norowa, który już od trzech lat, niezwykle sprawnie i według nowej, uzgodnionej z carem polityki oświatowej zarządzał i gruntownie reformował oparte dotąd na wyraźnie wstecznych zasadach ideowych całe, zwłaszcza średnie i wyższe szkolnictwo, a jego rozwój miał umacniać pozycję Rosji w polityce, nauce i kulturze.

Z podobnym „pozytywistycznym” nastawieniem, wracając do Petersburga z wyjazdu „do wód” w Karlsbadzie, już „żelazną drogą”, która była mniej uciążliwa, bo z Wiednia do Warszawy kursował od dwóch lat komfortowy pociąg z salonkami<sup>2</sup>, minister A. Norow<sup>3</sup> – zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami – w połowie października 1856 r. zatrzymał się na około dziesięć dni w Warszawie w celu przeprowadzenia wizytacji warszawskich i niektórych prowincjonalnych szkół, by następnie z lokalnymi władzami Królestwa omówić najpilniejsze potrzeby zmian w krajowej edukacji.

Bezpośrednio po przyjeździe do Warszawy minister spotkał się z kuratorem Okręgu Naukowego Warszawskiego (dalej: ONW) Pawłem Muchanowem<sup>4</sup> i z przybyłym specjalnie z Petersburga wyższym urzędnikiem Ministerstwa Oświecenia

---

<sup>2</sup> Niedawno uruchomioną Warszawsko-Wiedeńską Żelazną Drogą, która znakomicie skracala czas podróży, bo od granicy z Austrią jechało się do Warszawy tylko ok. 10 godzin.

<sup>3</sup> **Awraam Siergiejewicz Norow** (1795–1858) był inwalidą, w bitwie pod Borodino w 1812 r. kula urwała mu nogę. W 1850 r. car powołał go na towarzysza (zastępcę) ministra Oświaty Narodowej, księcia Płatona Szyryńskiego-Szychmatowa, którego zastąpił na tym urzędzie od 19 IV 1853 r. i zajmował go do 4 IV 1958 r. Zob. *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 19, Warszawa 1965, s. 522.

<sup>4</sup> **Paweł Aleksandrowicz Muchanow** (1798–1871), Rosjanin urodzony w guberni moskiewskiej, szlachcic, rozpoczął służbę wojskową w 1815 r. Brał udział w paru kampaniach wojennych. W 1831–1832 r. walczył w wojnie „z polskimi buntownikami” jako adiutant feldmarszałka Iwana Dybicza, a potem gen. Iwana Paskiewicza. Dwukrotnie ranny (w bitwie pod Ostrołęką i w czasie szturmowania Warszawy), wyróżniony licznymi odznaczeniami, w 1834 r., jako pułkownik, wystąpił z czynnej służby, ożenił się z piękną Polką, młodą wdową, córką hr. Mostowskiego i wyjechał do Moskwy, gdzie zajął się pracą naukową. Ta działalność zwróciła na niego uwagę namiestnika Paskiewicza, kiedy zaważowała w ONW posada wiceprezidenta (prezesa) Rad Wychowania Publicznego i zaprotegował go w 1842 r. na to stanowisko. Urząd ten sprawował do 1849 r., kiedy z uwagi na chorobę M. Okuniewa i wyjazd na leczenie powołany został przez cara na zastępcę kuratora. Po śmierci Okuniewa (w 1850 r.) został (od 1851 r.) kuratorem ONW i był nim do kwietnia 1861 r., ciesząc się wielkim uznaniem swoich przełożonych. Zob. K. Poznański, *Krótko o działalności oświatowej Pawła Muchanowa w Królestwie Polskim w latach 1842–1861*, w: *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim*, pod red. H. Markiewiczowej, Warszawa, APS, 2016, s. 8–29.

Narodowego (dalej: MON), Gawrił Duksztą-Dukszyńskim odpowiedzialnym za współpracę z ONW<sup>5</sup>, którzy zostali przyjęci przez nowego namiestnika Królestwa Polskiego<sup>6</sup> księcia gen. Michaiła Gorczakowa<sup>7</sup>. Na spotkaniu tym omówiono wstępnie ważniejsze problemy krajowej edukacji. O jej stanie, z uwzględnieniem wyników wizytacji, miał minister złożyć carowi stosowny raport.

Organizacją tego niezwyklego wydarzenia (bo nigdy dotąd na tak wysokim szczeblu nie było w Królestwie Polskim podobnej wizytacji) zajął się osobiście Paweł Muchanow, który – co warto podkreślić – był jednocześnie dyrektorem głównym prezydującym w Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych Duchownych i Policji z miejscem stałym w Radzie Administracyjnej, a to znakomicie podnosiło jego rangę w świecie urzędniczym Warszawy<sup>8</sup>.

Na jego polecenie wszyscy dyrektorzy gimnazjów i nadzorcy etatowi szkół powiatowych (czyli dawni inspektorowie szkół powiatowych w Warszawie) przygotowali krótkie informacje o aktualnym stanie swojego zakładu, a więc listy imienne nauczycieli, zbiorcze zestawienia o liczbie uczniów wg klas, ich wyznaniu i pochodzeniu społecznym oraz dane o pomocach naukowych: o liczbie książek w bibliotece i stanie pomocy naukowych w gabinetach matematycznych i przyrodniczych.

Tuż przed przyjazdem ministra, nie tylko prasa warszawska, ale i korespondenci zagranicznych gazet zamieszczali krótkie wzmianki o tym wydarzeniu, sugerując przy tym, że społeczeństwo Królestwa w związku z tym spodziewa się zmian w krajowej edukacji, a zwłaszcza rozbudowy szkolnictwa wyższego<sup>9</sup>.

Minister Norow przybył do Warszawy prawdopodobnie 3/15 lub 4/16 października 1856 r. i uzgodnił z kuratorem Muchanowem, że zacznie wizytację od obejrzenia dwóch prowincjonalnych gimnazjów w Lublinie i Radomiu, które od lat – ze względu na brak stosownych środków finansowych – czekały na poprawę warunków lokalowych, a następnie zapozna się ze stanem szkół warszawskich i dwóch podwarszawskich instytutów: Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie oraz Kształcenia Nauczycieli Elementarnych w Radzyminie.

Można zatem bez przesady powiedzieć, że był to program bardzo obszerny, na który Norow chciał przeznaczyć około 10 dni i przed odjazdem do Petersburga

---

<sup>5</sup> Gawrił Duksza-Dukszyński, naczelnik oddziału Ministerstwa Oświecenia Narodowego.

<sup>6</sup> Poprzedni namiestnik gen. feldmarszałek Iwan hr. Paskiewicz-Erywański, hrabia erywański, Książę Warszawski, zmarł 20 I 1856 r. Zob. I. Ihnatowicz i A. Biernat, *Vademecum do badań nad historią XIX i XX wieku*, Warszawa, PWN, 2003, s. 571.

<sup>7</sup> Generał, książę Michaił Gorczakow przejął urząd namiestnika z rąk gen. Wincentego hr. Krasieńskiego, który od paru miesięcy zastępował w urzędowaniu chorego Paskiewicza. Zob. I. Ihnatowicz, A. Biernat, *Vademecum...*, s. 573.

<sup>8</sup> W. M. Berg w swoim pamiętniku opisuje kulisy powołania Muchanowa na ten urząd. Zob. W. M. Berg, *Zapiski o powstaniu polskim 1863 i 1864 r.*, Chotomów 1991, s. 69.

<sup>9</sup> „Wiadomości Polskie”, wydawane w Paryżu (nr 97 z 16 XI 1856), donosiły w korespondencji z Warszawy nadesłanej 30 X 1856, że *zapowiadany od dawna minister oświecenia Cesarstwa Rosyjskiego, A. Norow przybył do Warszawy. Powiadają, że ma się zająć podniesieniem instrukcji. [...] czego skutkiem będzie naprzód otwarcie 3 szkół: prawniczej, medycznej i politechnicznej.*

zamierzał omówić z udziałem namiestnika i kuratora nie tylko wyniki przeprowadzonej wizytacji, ale także przedstawić (w uzgodnieniu z nimi) główne tezy raportu dla cara zawierające propozycje zmian w całym systemie edukacyjnym Królestwa. Było to istotne też z tego względu, że w końcowej fazie były już przygotowania do otwarcia w Warszawie uczelni akademickiej – Cesarsko-Królewskiej Warszawskiej Medyko-Chirurgicznej Akademii<sup>10</sup>.

Tak więc, po całodziennej podróży, następnego dnia (5/17 października 1856 r.), od rana rozpoczęła się wizytacja Gimnazjum Gubernialnego (dalej: GG) w Lublinie i istniejącej przy nim Szkoły Powiatowej Realnej (dalej: SPR).

Zgodnie z ustalonym porządkiem minister otrzymał przygotowaną przez dyrektora gimnazjum Józefa Skłodowskiego<sup>11</sup> i od inspektora SPR Piotra Maruszewskiego<sup>12</sup> odpowiednią dokumentację.

W obu szkołach uczyło się 500 uczniów, a w skład personelu wchodził: dyrektor, inspektor, sekretarz i 2 pisarzy. Zespół nauczycieli stanowili: 6 starszych i 10 młodszych nauczycieli gimnazjum oraz jeden nauczyciel nadetatowy, a w szkole realnej – 8 nauczycieli.

Tabela nr 1.

Uczniowie GG i SPR w Lublinie z uwzględnieniem podziału na szkoły, klasy, wyznanie i pochodzenie społeczne w dniu 5/17 października 1856 r.<sup>13</sup>

Klasa	Uczniów	Wyznanie					Pochodzenie				
		prawo- sławne	greko- unickie	rzym.- -kat.	ewan- gelickie	żydzi	szlachta	urzędnicy pochodze- nia szla- checkiego	urzędnicy pochodzenia nieszlache- ckiego	miesz- czanie	chłopi
Gimnazjum Gubernialne w Lublinie											
I	32	5		24	3		12	5	15		
II	35			34	1		16	4	14	1	
III	48	2	1	43	1	1	20	5	20	3	
IV	68	1	4	61	2		29	9	29	1	
V	63	1	2	60			24	4	27	8	
VI	51	1	3	47			29	5	15	2	
VII	38	1	1	34	2		12	5	17	4	
Razem	335	11	11	303	9	1	142	37	137	19	

<sup>10</sup> Zob. *Ukaz o ustanowieniu Warszawskiej Medyko-Chirurgicznej Akademii z 4 VI 1857* Dz. Praw, t. 51, s. 7.

<sup>11</sup> **Józef Skłodowski** (1804–1882), dziad Marii Skłodowskiej-Curie, ur. w pow. ostrołęckim, szlachcic. Od 1823 r. do 1829 r. studiował na Wydziale Prawa i Administracji i na Wydziale Filozoficznym UW. Od 1829 r. pracował jako nauczyciel w Białej Podlaskiej, od 1833 r. w Warszawie na Muranowie i w Łomży, gdzie był nauczycielem fizyki i matematyki. W 1840 r. został inspektorem gimnazjum w Łukowie, a w 1851 r. dyrektorem GG w Lublinie. Cieszył się szacunkiem i autorytetem wśród nauczycieli, uczniów i mieszkańców miasta. Za jego kadencji wybudowany został nowy gmach dla gimnazjum (dziś siedziba Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS). W 1861 r. w związku z manifestacjami religijno-politycznymi podał się do dymisji i odszedł na wcześniejszą emeryturę. Zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa, PAN, Instytut Historii, 1998, s. 390 oraz A. Massalski, *Zwierzchnicy rządowych, męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Kielce, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, 2004, s. 230.

<sup>12</sup> **Piotr Maruszewski**, zob. A. Massalski, *Zwierzchnicy...*, s. 228.

<sup>13</sup> Centralne Państwowe Historyczne Archiwum w Petersburgu, (dalej: CGIAP), fond 733, opis 77, djelo Raport A. Norowa z wizytacji szkół przeprowadzonej w Królestwie Polskim w 1856 r. (oryginał w jęz. rosyjskim); 422, k. 1, Wiadomość o stanie GG w Lublinie i istniejącej przy nim SPR z dn. 5/17 X 1856 r.

Szkoła Powiatowa Realna w Lublinie										
I	66	3	1	58	4	3		19	43	1
II	46	1		42	2	1	5	1	6	34
III	31			29	1	1	4	1	7	19
IV	24			23	1		1	2	8	13
Razem	167	4	1	152	8	2	13	4	40	109

We wspólnej dla obu szkół bibliotece było w 3370 tytułów książek, które obejmowały 6712 tomów; czasopism było 1224 tomów, map i atlasów 132 oraz 7 globusów.

Pomoce naukowe obejmowały: 575 instrumentów matematycznych, fizycznych i przyborów chemicznych oraz 203 aparaty chemiczne.

Poza tym wg inwentarza było: przedmiotów zoologicznych – 84, rzadkich roślin – 31 oraz kopalin i minerałów – 1230.

Poza dwoma wymienionymi szkołami działały w Lublinie: 2 szkoły elementarne rządowe, 1 szkoła rzemieślniczo-niedzielna, 4 wyższe lub niższe szkoły i pensje żeńskie oraz 2 prywatne szkoły elementarne. Razem więc było tu 11 placówek.

Pomieszczenia Gimnazjum były rzeczywiście w bardzo złym stanie. O nieprzydatności lokalu już od paru lat dyrektor wspólnie z kuratorem informowali Rząd Gubernialny i MOP, prosząc o pomoc, a kurator ONW przypominał, że w złożonym Najjaśniejszemu Panu raporcie o stanie szkół w Okręgu z dn. 22 czerwca/4 lipca 1852 r. donosił, iż *budynek Gimnazjum w Lublinie jest w całkowicie złym stanie i chociaż obecnie, w okresie wakacji, prowadziło się w nim kamienne naprawy, to nadal istnieje potrzeba wybudowania dla niego nowego budynku, tym bardziej, że Lublin pod względem liczby mieszkańców, jest największym po Warszawie, miastem Królestwa. [...] Uważam też za właściwe dodać – pisał kurator – że raport ten przed wysłaniem czytany był nieżyjącemu Namiestnikowi Księciu Warszawskiemu, któremu dobrze znane było pomieszczenie tego Gimnazjum, a kopia tego raportu pod tą samą datą, przesłana została przeze mnie Ministrowi Oświecenia*<sup>14</sup>. [interpunkcja i pisownia cytatów oryginalne – red.].

*Dla pozyskania miejsca pod nowy gimnazjalny budynek – wyjaśniał Muchanow – sam jeździłem do Lublina jeszcze w 1853 r. i ułożony pod moim kierunkiem plan usytuowania tego budynku oraz uzasadnienie konieczności z niezwłocznego rozpoczęcia jego budowy, przedstawiłem 12/24 kwietnia 1854 r. Ministerstwu, ale na skutek braku środków finansowych i wojennych okoliczności, jego budowa została wstrzymana. Teraz, kiedy nadarzyła się taka możliwość, wystąpiłem do Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego [dalej: RAKP – K. P.] 6/18 lipca 1856 r. o pozwolenie na zakupienie wybranego pod gimnazjalny budynek placu oraz prośbę o przekazanie na jego budowę sumy 41.000 rbs. i oddanie jej do dyspozycji Kuratora Okręgu, na co Namiestnik wyraził zgodę. Z powyższego Wasza Wysokość mogła przekonać się, że z mojej strony zrobiłem wszystko co możliwe*

<sup>14</sup> CGIAP, tamże, k. 184.

w tym przedmiocie. Obecnie budowa gmachu może być rozpoczęta przez władze szkolne z nastaniem wiosny<sup>15</sup>.

Wyjaśnienie Muchanowa zostało przyjęte przez ministra bez komentarza.

Z innego źródła wiadomo, że minister Norow był w pełni ukontentowany z krótkiej wizyty w Lublinie, bo w protokołach z posiedzeń nauczycieli SPR zachował się następującej treści zapis: *Na posiedzeniu dzisiejszym dyrektor gimnazjum przede wszystkim oświadczył Zgromadzeniu Nauczycielskiemu, że JW. Pan tajny radca Norow, Minister Oświecenia Narodowego oprócz tego, że w czasie wizyty swojej w dniu wczorajszym, z odbytych egzaminów przekonawszy się o należyłym usposobieniu uczniów co przypisał gorliwości zwierzchników i nauczycieli, którzy przejęci swoim powołaniem, z całą sumiennością wypełniają swoje obowiązki, a co i samym nauczycielom przy opuszczaniu gimnazjum JW. Minister kilkakrotnie raczył powtórzyć; jeszcze i przy obiedzie u JW. Gubernatora Cywilnego Guberni Lubelskiej, wobec wielu znajdujących się tam osób, raczył wznieść toast na podziękowanie całemu Zgromadzeniu Nauczycielskiemu za jego trudy i pożyteczne prace, i włożył na Dyrektora obowiązek, aby Zgromadzeniu Nauczycielskiemu słowa te powtórzył.*

*Dyrektor z prawdziwą przyjemnością polecił JW. Ministra obecnie dopełnić, a Zgromadzenie Nauczycielskie uchwaliło, aby tak zaszczytna dla szkoły tutejszej opinia w protokole posiedzeń, jako chlubna pamiątka wizyty dostojnego Naczelnika Oświecenia Narodowego, zapisaną została<sup>16</sup>.*

Następnego dnia obydwaj dostojnicy po przyjeździe do Radomia, w towarzystwie dyrektora gimnazjum Karola Wyżyckiego<sup>17</sup> i inspektora Alfonsa Brunellego<sup>18</sup>, uczestniczyli w czynnościach związanych z wizytacją miejscowego Gimnazjum i SPR.

Zaczęto od zwiedzania budynku, w którym mieściły się obie szkoły. Był to odnajmowany od księży pijarów, przyklasztorny, dwupiętrowy budynek, który po świeżo przeprowadzonym remoncie, w przeciwieństwie do Lublina, prezentował się dobrze. Za niekorzystne uznano tylko to, że rozmieszczone w nim klasy lekcyjne mieściły się na dwóch piętrach, ale – jak wyjaśniał Muchanow – w Radomiu innego, lepszego lokalu, znaleźć nie można.

Szkoły radomskie, w porównaniu z Lublinem, były wyraźnie mniej liczne, bo w gimnazjum było 172 uczniów, a w szkole realnej 127, czyli łącznie skupiały niespełna 300 uczniów, co powodowało, że w żadnej klasie nie było ich zbyt wielu.

<sup>15</sup> Tamże, k. 185.

<sup>16</sup> Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Lublinie (dalej: WAPL), zespół: Gimnazjum Wojewódzkie w Lublinie (dalej: GWL), vol. 867, *Protokoły posiedzeń zgromadzenia nauczycieli GG i SPR w Lublinie*, Posiedzenie 3, z dn. 6/18 X 1856, k. 6.

<sup>17</sup> Karol Wyżycki (Wyrzycki), ur. w 1803 w guberni witebskiej, katolik, pochodzący ze szlachty, absolwent Uniwersytetu Wileńskiego; zob. A. Massalski, *Zwierzchnicy...*, s. 231.

<sup>18</sup> Alfons Brunelli, A. Massalski, *Zwierzchnicy...*, s. 225 i tegoż, *Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Warszawa, WSP TWP, 2012, s. 509.

W obu szkołach liczba nauczycieli była zgodna z zatwierdzonym etatem (budżetem).

W gimnazjum, obok dyrektora, było 6 starszych i 10 młodszych nauczycieli oraz 1 sekretarz i 2 pisarzy. Natomiast w szkole powiatowej był 1 inspektor (nadzorca etatowy) i 10 nauczycieli.

Pomoce naukowe użytkowane były wspólnie. W bibliotece było 2856 tytułów książek w 5166 tomach, a w gabinetach 645 przyborów fizycznych i 91 matematycznych.

Dokumentacja odnosząca się do tych dwóch pierwszych dni wizytacyjnych nie zawiera informacji dotyczących oceny wyników pracy uczniów i nauczycieli<sup>19</sup>.

Nadzorowi dyrektora Wyżyckiego podlegała ponadto SPR w Sandomierzu, którą kierował nadzorca etatowy Antoni Stabrowski. Zarządzał pracą 9 młodszych nauczycieli i pisarzem. W szkole uczyło się 151 uczniów. W bibliotece było 918 książek w 1673 tomach, w gabinecie przyborów fizycznych – 89 sztuk i matematycznych – 64 sztuki.

Ogółem w dyrekcji szkolnej radomskiej pod nadzorem K. Wyżyckiego było:

- 58 szkół elementarnych oraz 61 nauczycieli (w tym 4 nauczycielki), którzy zajmowali się nauką 2928 uczniów i 1303 uczennic;
- 9 szkół rzemieślniczo-niedzielnich, skupiających 9 nauczycieli i 387 uczących się terminatorów;
- 2 szkoły męskie prywatne i 32 uczniów;
- 8 szkół żeńskich prywatnych i 194 uczennice;
- 26 domowych nauczycieli i nauczycielek<sup>20</sup>.

Po powrocie z Radomia, następnego dnia, czyli 7/19 października, minister odpoczywał (może to była niedziela?). Dopiero 8/20 października zaczął wizytować szkoły warszawskie.

Podobnie jak w dyrekcji lubelskiej i radomskiej, A. Norow otrzymał od kuratora Muchanowa obszerną „statystyczną wiadomość” o liczbie i rodzajach wszystkich warszawskich szkół, dane o nauczycielach i uczniach oraz o wielu innych detalach, które miały dużą wartość poznawczą.

Według podziału na szkoły specjalne i ogólne działały w Warszawie:

a) Szkoły specjalne z uwzględnieniem liczby:	szkół	nauczycieli	uczniów
Instytut Szlachecki	1	43	238
Instytut Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa ze szkołą wiejską	1	25	203
Gimnazjum Realne	1	27	540
Szkoła Sztuk Pięknych	1	17	75
Szkoła Rabinów	1	18	174

<sup>19</sup> CGIAP, tamże, k. 3.

<sup>20</sup> CGIAP, tamże, k. 3.

**b) Szkoły ogólne**

Gimnazja filologiczne	1	21	338
Szkoły powiatowe filologiczne	3	36	502
Szkoły powiatowe realne	3	30	529
Szkoły elementarne	20	33	1474
Szkoły niedzielno-handlowe	1	9	239
Szkoły rzemieślniczo-niedzielne	6	27	1604
Szkoły żydowskie	5	15	500
Szkoły prywatne	80	245	3888
<b>Razem</b>	<b>124</b>	<b>543</b>	<b>10 304</b>

c) **dane szczegółowe** o poszczególnych szkołach obejmowały: nazwę szkoły, jej adres, nazwisko zarządzającego oraz informację o liczbie urzędników, nauczycieli oraz o liczbie uczniów według wyznania i pochodzenia społecznego.

Tabela nr 2.

Spis rządowych i prywatnych zakładów naukowych w Warszawie w 1856 r.<sup>21</sup>

Nazwa szkoły, osoba zarządzająca	Liczba nauczycieli, urzędników		Liczba uczniów				Uczniowie wg wyznania		Uczniowie wg pochodzenia społecznego					
	prawosławne	rzym.-kat.	ewangelickie	mojżeszowe	szlacheckie	urzędnicze	wojskowe	kupy	duchowni	mieszczańskie	chłopi			
<b>Zakłady naukowe specjalne</b>														
Institut Szlachecki, we własnym budynku, ul. Wiejska nr 1724, dyr. Kiewlicz	43	238	20	202	16	188	26	15	1	2	6			
Institut Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie, budynek własny, dyr. Seweryn Zdzitowiecki przy tym Instytucie szkoła wiejska	24	168		159	8	117	45		1		5			
Gimnazjum Realne, budynek własny, p.o. dyr. Maksymilan Łyszkowski	1	35		35		2						33		
Szkoła Sztuk Pięknych, budynek własny, p.o. dyr. Jan Papłoński, urzędnik do specjalnych poruczeń kuratora	27	540	7	469	56	8	280	5	160	28		67		
Szkoła Rabinów, budynek własny, dyr. Jakub Tugendhold	17	75	2	67	4	2	18	28		3		26		
	18	174				174		3				171		
<b>Zakłady naukowe ogólne</b>														
Gimnazjum Gubernialne, budynek własny, dyr. Kaulbars	21	338	7	300	25	6	93	204	15	5	8	13		
<b>Szkoły powiatowe</b>														
I. 5-klasowa, w domu najętym przy ul. Długiej nr 592, dyr. Kopytowski	14	214	5	192	4	13	16	99	4	9	2	84		

<sup>21</sup> CGIAP, d. 442, k. 8–12 i 14–15.





Szkoły elementarne żydowskie													
męskie: ul. Bagno nr 1244, dom najety	2	112				112		2	1			108	1
ul. Wałowa nr 1793, dom najety	2	95				95						941	
ul. Muranów nr 2209, dom najety	3	84				84			1			83	
ul. Tamka nr 2853, dom najety	2	40				40						40	
żeńską: ul. Gęsia nr 224, dom najety	3	169				169						2	167
Ogółem	298	6416	93	4853	672	798	818	651	210	63	22	4604	48
Zakłady naukowe prywatne													
Wyższe męskie													
Pensja Jana Leszczyńskiego, ul. Św. Jerzego nr 1775	20	72	1	55	7	9	33	23			5		11
Pensja Karola Jurkiewicza, ul. Rymarska nr 471	17	90		67	13	10	36	32	3	7			12
Pensja Jana Barszczewskiego, ul. Mazowiecka nr 1352	15	43	1	36	6		27	7	1	8			
Pensja Edwarda Golca, ul. Nowy Świat nr 1258 b	10	21	3	10	8		11	6	4				
Szkoła Wincentego Markowicza, ul. Miodowa nr 484	12	83	2	69	5	7	20	49	2	9			3
Wyższe żeńskie													
Pensja Zakonu Sakramentek, ul. Nowe Miasto nr 314	12	72		72			33	29	1	7			2
Pensja Zakonu Wizytek, ul. Krakowskie Przedmieście nr 392	16	71		71			45	19				7	
Pensja Marii Braun, ul. Nowy Świat nr 1245	13	98	6	86	6		37	32		1			34
Pensja Laury Heren, Plac Saski nr 413	14	96	7	75	7	7	49	38	7	1	1		
Pensja Joanny Pentkowskiej, ul. Tłomacka nr 739	15	61	7	55	16	13	9	37			21		24
Pensja Eleonory Kurhanowicz, Freta 255	18	133	4	115	8	6	35	63	1	7			27
Pensja Józefiny Hendiger, ul. Świętokrzyska 1337	13	52	3	48		1	21	19			6		6
Pensja Ludwiki Konrad, ul. Daniłowiczowska nr 617	13	70	3	40	17	10	40	20					10
Pensja Pauliny Kraków, ul. Nowy Świat nr 1245	11	12		12			11	1					
Pensja Julii Paprockiej, ul. Nalewki nr 2239	13	59				59		4			55		
Pensja Wiktorii Stawińskiej, ul. Krak. Przedm. nr 415	15	66	3	55	8		8	30	1	1			26
Pensja Matyldy Czajkowskiej, ul. Nowe Miasto nr 324	13	78	4	65	5	4	22	26	9	12			9
Pensja Bronisławy Leśniewskiej, ul. Leszno nr 723													nowo otwarta
Pensja Marii Borowskiej, ul. Grzybowska nr 1055													nowo otwarta
Szkoła Barbary Neyer, ul. Elekoralna 755	14	100	2	75	17	6	20	36	4				40
Pensja Teresy Brzezińskiej, ul. Miodowa nr 495	12	99	1	78	16	4	24	29	1	20			25
Pensja Marii Kirchner, ul. Nowy Świat 1305	7	34		34			3	16	1	1			13
Pensja Felicji Banasiewicz, ul. Podwał nr 505	11	57		51	3	3	16	19		2			20
Kolegium Warszawskie Ewangelicko-Augsburskiej Gminy, ul. Królewska nr 1074	14	97	2	29	47	19	1	14	5			2	75

Niższe żeńskie													
Szkoła Rozalii Vetter, ul. Długa nr 543	7	80	3	68	6	3	12	15			10		43
Szkoła Rozalii Zarzyckiej, Leszno 736	ponownie otwarta												
Szkoły elementarne męskie													
XX Misjonarzy, ul. Krakowskie Przedmieście 408	1	97		97					2				95
XX Augustynów, ul. Piwna nr 114	1	186		184	2			6					170
Franciszka Bielawskiego, ul. Chłodna 770	1	49		43	6		3	6					40
Karola Szeffera, ul. Chłodna nr 695	1	40		27	13			4					36
Pawła Koszałkowskiego, ul. Nowomiejska nr 168	1	70	1	64	5			11	14	2			43
Augusta Bona, ul. Świętokrzyska 1331	2	130	3	70	56	1	6	22		1			101
Kazimierza Kopalińskiego, ul. Chmielna nr 1546	1	14		12	2								14
Jana Jasielskiego, ul. Długa nr 501	2	89	4	81	3	1		21	3				65
Szkoły elementarne żeńskie													
Pauliny Szeffer, ul. Chłodna nr 695	1	57		33	24			4					53
Elżbiety Wol, ul. Żabia nr 955	2	73	2	65	6					8			65
Anny Klem, ul. Leszno nr 720	2	32		23	9								32
Kamili Kopińskiej, ul. Graniczna nr 968	1	13		8	1	4							13
Kolegium Warszawskie Ewangelicko- -Augsburskiej Gminy, ul. Królewska nr 1071	5	149		37	106	6		11		3			135
Justyny Desmet, ul. Marszałkowska nr 1372	1	12		10	2		1	2					9
Józefiny Klimkiewicz, ul. Nowy Świat nr 1285	1	29	1	16	12		1	6					22
Ludwika Grodzińskiej, ul. Mariensztat nr 2647	1	21		7		14	1	3		10			7
Ludwika Sewerin, ul. Królewska 1062	1	20	1	19			2	6					12
Eufemii Stypułkowskiej, Żelazna 1143	1	30	1	27	2			3					24
Karoliny Mańkowskiej, Muranów 2194	1	40		20	1	19		1	1				38
Rozalii Wołkow, ul. Piwna nr 108	1	52	2	50				10		1			41
Julii Hohendlinger, Senatorska nr 460	1	38		18	20					1			37
Marianny Ritter, Nowe Miasto nr 345	2	72	2	55	3	12	5	10		5			52
Joanny Miller, ul. Grzybowska nr 1055	1	88		36	2	50	3	3	2	10			70
Pelagii Pinion, ul. Krakowskie Przedmieście nr 454	1	53		48	5		8	7					38
Julii Szeligowskiej, ul. Pańska nr 1210	1	45	1	44			18	10					3
Tekli Zalewskiej, ul. Pokorna nr 2217 b	1	ponownie otwarta											
Eufemii Hrewkowich, ul. Biała nr 888	1	14		12	2								14
Kamili Biekowskiej, ul. Długa nr 541	1	63	1	49	1	12	4	3					56
Eweliny Gomulińskiej, ul. Chmielna 1556	1	44		35	7	2	6	9					27
Teofilii Prosińskiej, ul. Elektoralna nr 790	1	22		18	3	1							22
Wandy Maleckiej, ul. Elektoralna 791	1	33		33				4					29
Marianny Kozakiewicz, ul. Dunaj 142	1	15		15									15
Teresy Schisler, ul. Żurawia nr 1630	1	11	1	7	3		3	4	1				3
Karoliny Ziemińskiej, ul. Przejazd 652	1	25		15	1	9	5	11					9
Balbiny Bem, ul. Żabia nr 956	1	42	2	16	2	22		4		20			18
Krystyny Francen, Nowe Miasto nr 361	1	13		13			2	2					9
Kazimierzy Wiśniewskiej, ul. Bednarska nr 2678	1	25		21	3	1	4	2					19

Józefiny Łabęckiej, ul. Nowogrodzka nr 1598	1	45	2	39	3	1	14	12					19
Józefiny Dzwonkowskiej, ul. Chłodna 925	1	20		17	1	2	1						19
Julii Barnt, ul. Wolska nr 3113	1	43	2	26	13	2							43
Józefiny Skarbak, Krak. Przedm. nr 406	1	61		2	57	2	3	5					53
Teofili Puchalskiej, ul. Wałowa na Pradze	1	25		18		7		6					19
Marii Popławskiej, Stare Miasto nr 57	1	12		11	1			3					9
Heleny Zamoyskiej, ul. Twarda nr 1094	1	49		17	4	28							49
Józefiny Sobczyńskiej, ul. Leszno nr 704	1	23		15	8		14						9
Elżbiety Witkowskiej, ul. Nowy Świat 1260	1	19		18	1		6	8					5
Julii Prochowskiej, ul. Tamka nr 2852	2	40	1	34	1	4	3	6					29
Moniki Czyżewskiej, ul. Nowy Świat nr 1739	1	33	8	22	3		4	7					22
Eleonory Birksen, ul. Mostowa nr 247 a	1	30		30				2					28
Faustyny Tchorzewskiej, ul. Krochmalna nr 988	1	8		8									8
Karoliny Wścieklicy, ul. Długa nr 587	Szkoły nowo otwarte												
Marii Grzegorzewskiej, ul. Świętokrzyska nr 1238													
Eufemii Zielińskiej, ul. Krochmalna 1009													
Aleksandry Pietrow, ul. Chmielna													

Według ustalonego porządku minister zaczął tę część wizytacji od dnia 8/20 października. Około godz. 10 rano wspólnie z kuratorem Muchanowem i towarzyszącymi osobami przybył do Gimnazjum Gubernialnego, które mieściło się w Pałacu Kazimierzowskim na Krakowskim Przedmieściu, a dyrektor szkoły, baron Jan von Kaulbars<sup>22</sup>, tuż po powitaniu, na piśmie, przekazał ministrowi krótką informację o swoim zakładzie. Według niej w gimnazjum było 3 urzędników, 19 nauczycieli i 338 uczniów. Wśród uczniów 93 pochodziło ze szlachty, synów urzędników cywilnych było 204, wojskowych – 15, duchownych – 8, kupców – 5 i synów mieszczan 13.

Pod względem wyznania w szkole dominowali uczniowie wyznania rzymskokatolickiego – 300; prawosławnych było 7, ewangelików – 25 i wyznania mojżeszowego 6.

Biblioteka miała księgozbiór liczący 4607 tytułów książek, które łącznie z czasopismami obejmowały 11 214 tomów.

W gabinetach naukowych było 497 instrumentów fizycznych, 159 matematycznych, 664 wzorów do kaligrafii i rysowania, a w gabinecie minerałów ogółem – 1226 eksponatów.

<sup>22</sup> **Iwan (Jan) Kaulbars**, ur. w 1808 r. w Estonii, wyznania ewangelickiego Kształcił się w Szkole Głównej Inżynierii w Petersburgu, b. wojskowy, zwolniony ze służby w 1835 r., był kolejno dyrektorem gimnazjum w Łomży, Łukowie, Lublinie i – od 1850 r. do 1861 r. – w Warszawie; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 303, A. Massalski, *Zwierzchnicy...*, s. 227 i *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1879, Materiały źródłowe*, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa, Wyd. WSPS, 1993, s. 552.

W sprawozdaniu z przebiegu wizytacji dyrektor Kaulbars w następujący sposób opisał jej przebieg oraz przekazane spostrzeżenia i uwagi.

*Jego Wysokość po przybyciu do Gimnazjum skierował się prosto do I klasy, w której nauczyciel Karol Sobolewski<sup>23</sup> wykladał język polski. Po skończeniu deklamacji w tym języku, uczniowie czytali różne teksty po rosyjsku. Jego Wysokość był wyraźnie zadowolony i pozwolił sobie pogłaskać czytających uczniów.*

*Z religii Jego Wysokość zadawał uczniom następujące pytania: „Gdzie się urodził Zbawiciel świata Jezus Chrystus? i jakie było imię Jego Matki Przenajświętszej?”*

*Uczniowie odpowiedzieli zadowolająco tylko na drugie pytanie.*

*W tej klasie język rosyjski wykladał Leopold Grabowski<sup>24</sup>, a religię rzymskokatolicką ks. Feliks Pyzalski<sup>25</sup>.*

*W klasie II, odpytywanie uczniów zaczęło się od języka niemieckiego, którego uczył Bogumił Karra<sup>26</sup>. Uczniowie czytali po niemiecku dobrze, ale w pisaniu pod dyktando wykazali się małym przyzwyczajeniem.*

*Z języka rosyjskiego czytali i pisali dobrze. Spośród piszących tylko jeden robił błędy. Wszystkie zostały poprawione przez jego kolegów. Inni napisali bezbłędnie.*

*Z religii prawosławnej, wykładanej przez ks. Teofila Nowickiego<sup>27</sup> – uczniowie nie umieli wyjaśnić znaczenia świąt np. Bożego Narodzenia i innych.*

*W klasie III uczniowie czytali po rosyjsku, pisali dyktando i wykonywali rozbiór części mowy – wszystko bardzo dobrze. Z religii Jego Wysokość sam postanowił egzaminować – zadając pytania w języku rosyjskim i był zupełnie zadowolony z ich odpowiedzi. Wychodząc z klasy powiedział do żegnających go uczniów: „Bardzo dobrze, wspianiale”.*

<sup>23</sup> **Karol Sobolewski**, ur. w 1810 r., studiował prawo na UW. W 1837 r. zaczyna pracę w GG w Lublinie, jako nauczyciel języka polskiego, potem w 1840 r. przenosi się do Szkoły Obwodowej (dalej: SO) w Hrubieszowie, a w 1841 r. został przeniesiony do Szkoły Obwodowej w Warszawie przy ul. Królewskiej. Od 1847 r. był nauczycielem w Gimnazjum Realnym (dalej: GR), a od 1849 r. także nauczycielem GG oraz członkiem Komitetu Egzaminacyjnego do Języka Polskiego; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 393 i A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 217 i 317.

<sup>24</sup> **Leopold Grabowski**, ur. ok. 1810 r. w gub. wołyńskiej, absolwent Liceum Krzemienieckiego, ukończył przy GG w Warszawie Kursy Dodatkowe Pedagogiczne i został nauczycielem jęz. rosyjskiego w tymże gimnazjum w 1838 r., a od 1844 r. – nauczycielem jęz. rosyjskiego w GR i w Szkole Sztuk Pięknych (dalej: SSP). Od 1852 r. był nauczycielem tego języka w Instytucie Szlacheckim; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 279.

<sup>25</sup> **ks. Feliks Pyzalski**, ur. w 1826 r. we wsi Wójcin w pow. wieluńskim, z mieszczan. W 1845 r. ukończył Gimnazjum Piotrkowskie, potem Seminarium Duchowne Rzym.-Kat. w Warszawie i Akademię Duchowną. Od 1850 r., przez 4 lata, był wikariuszem przy kościele w Jeżowie, przez rok uczył w Instytucie Naucz. Element. w Radzyminie, a w l. 1854–56 uczył religii w Warszawie: w Szkole Powiatowej i w Szkole Niedzielnej-Handlowej oraz był prefektem w GG w Warszawie; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 371–472.

<sup>26</sup> **Bogumił Karra (Karra)** ukończył studia na Uniwersytecie w Berlinie i w Królewcu; wcześniej (w latach 1842–45) był nauczycielem jęz. niemieckiego w Łęczycy, potem w GG w Warszawie; zob. A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 382.

<sup>27</sup> **ks. Teofil Nowicki** (1799–po 1862) pochodził z Wołnia, był synem duchownego, ukończył Akademię Duchowną w Kijowie. Od 1828 r. był proboszczem miejscowej cerkwi prawosławnej. Po powstaniu listopadowym został członkiem Komisji Rządowej SWDiOP ds. religii prawosławnej; w latach 60. uczył religii w GG i w Instytucie Szlacheckim w Warszawie; zob. A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 112–113 i 121–122.

W klasie IV, minister zadał uczniom z religii następujące pytania: „Czym są przykazania boskie?, Co powinniśmy czynić dla miłości bożej?, Czym jest miłość do bliźniego i jak powinniśmy go kochać?, Jakie jest pierwsze boskie przykazanie?; uczniowie odpowiadali zadowalająco, ale na zadane przez Jego Wysokość pytanie: z jakich ksiąg składa się Stary i Nowy Testament nie umieli odpowiedzieć, i dopiero uczeń Ignacy Łotacki, wyznania prawosławnego odpowiedział poprawnie, a Jego Wysokość zechciał o nim powiedzieć: „będzie dobrym profesorem” i kazał podać sobie o nim notkę.

Z języka rosyjskiego uczniowie tej klasy znakomicie opowiadali o Włodzimierzu Monomachu i o narodach Rosji. Przywołany do tablicy jeden z uczniów, niedawno uczący się w gimnazjum, do którego przyszedł z edukacji prywatnej, zrobił 5 błędów z dyktanda, które zostały poprawione przez kolegów. Jego Wysokość zwrócił się do nauczyciela mówiąc: „znakomicie tłumaczę, ale proszę częściej zajmować ich pisaniem pod dyktando”.

W klasie V, kiedy wchodził do niej Jego Wysokość, nauczyciel matematyki – Nikodem Pęczarski<sup>28</sup> prowadził lekcję ze stereometrii w języku rosyjskim. Na prośbę Jego Wysokości wybrano zadanie z planimetrii, które jeden z uczniów rozwiązał bardzo dobrze, a towarzyszący wizytacji nauczyciel Wasilij Buszmakin<sup>29</sup> wyjaśnił Panu Ministrowi, że uprzednio w tej klasie wykladał uczniom najstarsze dzieje Rosji i dwa najwcześniejsze okresy z dziejów Polski. Teraz, popisując się, przystąpił do odpytywania uczniów tej klasy z obu tych przedmiotów; z historii Rosji pytał o Jarosławie i jego synach oraz o tym, kto zabił Hioba, a z historii polskiej: „jacy królowie rządzą w Polsce”? i w szczególności o rządach Bolesława I. Odpowiadali niezadowalająco. Jego Wysokość zechciał więc zauważyć, że w ogóle słabo znają tak polską, jak i rosyjską historię.

Śluchając w tej klasie lekcji łaciny, Jego Wysokość poprosił nauczyciela, by uczniowie w dowolnym miejscu, gdzie otworzy się książka, tłumaczyli fragment Korneliusza Neposa. Wtedy nauczyciel tego przedmiotu Walenty Bolewski<sup>30</sup> ośmielił się wyjaśnić, że uczniowie dopiero drugi rok uczą się języka łacińskiego i dlatego zapytał Pana Ministra, czy zechce pozwolić im na tłumaczenie wybranych fragmentów „Życia Arystyda”? Minister zgodził się i tłumaczenie wykonali zadowalająco.

---

<sup>28</sup> **Nikodem Pęczarski** (1814–1877) poza pracą w gimnazjum uczył matematyki także w SSP. Był autorem podręczników szkolnych. W 1862 r. został profesorem w Szkole Głównej Warszawskiej; zob. A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 343 i 356.

<sup>29</sup> **Wasyli (Bazyli) Buszmakin** (1815–do 1862) jako absolwent Uniwersytetu Petersburskiego zaliczany do najlepszych nauczycieli historii i geografii. Parokrotnie wyróżniany był pieniężnymi nagrodami; zob. A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 119–120, 203–208 i 222.

<sup>30</sup> **Walenty Bolewski** (1818–1866), katolik, pochodził z gub. lubelskiej, stanu mieszczańskiego, był absolwentem Uniwersytetu Moskiewskiego uczył jęz. łacińskiego; zob. *Walka caratu...*, s. 460; A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 158.

Podczas tłumaczenia z języka greckiego, który wyklada Krzysztof Stoetzner<sup>31</sup>, Pan Minister zauważył, że uczniowie tłumaczą według metody Arama<sup>32</sup>. Dlatego Jego Wysokość wyraził życzenie, ażeby uczniowie w przyszłości przyuczali się do czytania według metody Reichlina<sup>33</sup>, wykorzystywanej przez dzisiejszych Greków.

Z francuskiego dwóch uczniów pisało na tablicy pod dyktando, a trzeci stracił ducha i pisał słabo.

Ogólnie rzecz biorąc, Jego Wysokość zechciał zauważyć, że uczniowie języka francuskiego nie potrafią dobrze tłumaczyć. Wychodząc z klasy, zwrócił się do dyrektora: „Pan sam widzi, że słabo”.

W klasie VI, odpytanie rozpoczęło się od historii powszechnej, którą wyklada nauczyciel Antoni Wróblewski<sup>34</sup>. Dzieląc się wiedzą z poprzednich lekcji – uczniowie szczegółowo opowiadali o odkryciu Ameryki, o Krzysztofie Kolumbie i o reformacji; z historii Rosji opowiadali o zaprowadzeniu i szerzeniu na Rusi wiary chrześcijańskiej, o księciu Włodzimierzu i księżnej św. Oldze, a z historii polskiej: o panowaniu Mieszka I i Bolesława Chrobrego.

Z odpowiedzi uczniów z tych przedmiotów, a w szczególności z historii powszechnej, Jego Wysokość był całkowicie zadowolony, co oświadczył zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

W klasie VII nauczyciel Michał Brzostowski<sup>35</sup> zajęty był nauczaniem geometrii analitycznej w czasie, gdy do klasy weszła Jego Wielmożność. Po zadowolającym rozwiązaniu zadania „jak nie ruszając równania – znaleźć skutecznie pierwiastek drugiego stopnia?”, do tablicy wzywani byli kolejno uczniowie, a nauczyciel został zapytany przez Jego Wysokość czym kończy się kurs tej klasy?

Podczas odpytywania z religii Jego Wysokości wygodnie było, aby uczniowie odpowiadali z historii cerkiewnej, ale w związku z wyjaśnieniami nauczyciela religii ks. Pyzalskiego, że przedmiot ten nie jest wykładany w Królestwie, minister zadał sporo pytań dotyczących wyjaśnienia liturgii, na które uczniowie odpowiadali zadowolająco.

<sup>31</sup> **Krzysztof Stoetzner (Sztecer)**, lat 44, ur. w Gothen, ewangelik, studiował na uniwersytetach w Lipsku, w Getyndze i w Monachium, dr filozofii. W 1838 r. został nauczycielem w GG w Radomiu. W 1843 r. przeniósł się do GG w Warszawie, uczył jęz. łac. Był autorem wielu książek do nauki łaciny; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 397.

<sup>32</sup> W tym czasie uznawana była za najlepszą metodę nauczania *Pisma Świętego*.

<sup>33</sup> **Luis Reichlin**, popularny i uznany szczególnie w Rosji translator z języka greckiego.

<sup>34</sup> **Antoni Wróblewski** (1817–1895) ur. w Warszawie, katolik, pochodz. mieszczańskiego (syn kupca), ukończył studia na Uniwersytecie Petersburskim; od 1840 r. nauczyciel geografii i historii w GG w Łukowie, w 1841 r. przeniósł się do Warszawy, do SO na Muranowie; od 1843 r. był nauczycielem w GG w Warszawie. W 1849 r. został członkiem Komitetu Egzaminacyjnego z historii; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 423.

<sup>35</sup> **Michał Brzostowski** (1805–1867), ur. w gub. witebskiej, katolik, ukończył Uniwersytet w Wilnie. Przez 10 lat był prywatnym nauczycielem. W 1836 r. dostał pracę w Królestwie jako nauczyciel SO w Sandomierzu, a po roku – jako nauczyciel GG w Warszawie. Uczył matematyki i fizyki. W 1862 r. został prof. Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach; potem – od 1864 r. – wykładał w Szkole Głównej Warszawskiej; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 247 oraz A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 357.

*Z historii polskiej Jego Wysokość zapytał o Kazimierza Wielkiego i Jana Sobieskiego przy czym zauważył, że uczniowie powinni dobrze znać historię swych wielkich mężów a z historii powszechnej o wojnach Aten ze Spartą.*

*Na zadane im pytania odpowiadali bardzo dobrze.*

*Z frazeologii rosyjskiej uczniowie opowiadali na pytania o słowiańskim języku i o słowiańskiej literaturze. W tym samym czasie Jego Wysokość zechciał obejrzeć ćwiczenia (wypracowania) pisemne uczniów tej klasy o Karamzinie, o Słowianach, o rosyjskich przysłowiach i ocenił je bardzo dobrze.*

*Zwracając się do nauczyciela tego przedmiotu – Jana (Iwana) Sawinicza<sup>36</sup>, którego dyrektor przedstawił jako bardzo gorliwego nauczyciela, zechciał powiedzieć, że jest zadowolony z całej klasy.*

*Z języka łacińskiego uczniowie tłumaczyli zadowolająco wybraną odę, a z greki nieznaną urywek. Wychodząc z klasy (po około godzinie) Jego Wysokość żegnając się z uczniami zechciał powiedzieć: bardzo jestem zadowolony z waszej klasy.*

*Kończąc wizytację gimnazjum, minister uczynił pod jego adresem następujące uwagi:*

*1. Rozpoczynając nowy rok szkolny, nauczyciele powinni powtarzać z uczniami wiadomości z klasy poprzedniej i w ogóle powinni kierować się tą zasadą pedagogiczną, że „repetitio est mater studiorum” i dlatego powinni, jak można najczęściej, powtarzać z nimi to, co było wykładane na lekcji.*

*2. Nauczyciele języka rosyjskiego i innych języków powinni starać się gorliwiej przyuczać uczniów do reguł oraz tłumaczenia.*

*3. Nauczyciele religii, nie patrząc na instrukcję, powinni w należyty sposób wyjaśnić uczniom modlitwy, główne święta i liturgie<sup>37</sup>.*

Na zakończenie dyrektor, odnosząc się do oceny wyników z nauczania religii, starał się wyjaśnić, że wcześniejszy nauczyciel religii rzymskokatolickiej długo chorował i dopiero na początku tego roku szkolnego został zwolniony, a na jego miejsce został wyznaczony ks. Pyzalski, który rozpoczął służbę od 2/17 października. W sumie, od początku nowego roku szkolnego, w kl. VII była tylko jedna lekcja religii.

Co się tyczy nauczyciela Buszmakina, uczącego historii rosyjskiej i polskiej w kl. V, VI, VII, dyrektor również usprawiedliwił wyniki jego pracy chorobą. Zachorował on na początku maja, o czym świadczy zachowane w aktach szkoły oświadczenie lekarza, wg którego Buszmakin zachorował ciężko 4/16 maja tego

---

<sup>36</sup> **Jan Sawinicz**, ur. w 1811 r. w gub. witebskiej, wyzn. prawosł. Ukończył seminarium greckokatolickie w Połocku. W 1828 r. rozpoczął studia w Uniwersytecie Moskiewskim i został nauczycielem jęz. rosyjskiego. W 1843 r. podjął pracę w Królestwie jako nadetatowy nauczyciel w GG w Warszawie. W rok później dostał etat w GG w Łukowie, gdzie wykładał religię i lit. rosyjską dla uczniów wyznania prawosławnego. W 1850 r. wrócił do Warszawy jako starszy nauczyciel jęz. rosyjskiego w GG; od 1855 r. uczył także w SSP; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 385 oraz A. Massalski, *Nauczyciele*..., s. 522.

<sup>37</sup> CGIAP, f. 733, op. 77, d. 422, s. 26–30.

roku i chorował do połowy sierpnia. Jeszcze nie w pełni zdrow z początkiem roku szkolnego podjął nauczanie. Z tej przyczyny do czasu wizytacji przeprowadził w klasie V tylko 8 lekcji z historii polskiej i 16 z rosyjskiej. Łatwo więc stwierdzić, że pomimo swej gorliwości nie mógł zrealizować materiału z przydzielonych mu przedmiotów. *Mogę tylko uwierzyć*, mówił dyrektor Kaulbars, *że uczniowie okazywali dobre wyniki w nauce dzięki indywidualnym zajęciom pozalekcyjnym. Historii polskiej uczą się 1 – godz. na tydzień, a rosyjskiej – 2 godz.*<sup>38</sup>

Tego samego dnia (8/20), po południu, minister zwiedził Instytut Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie. Towarzyszył mu, obok kuratora Muchanowa i dyrektora Seweryna Zdzitowieckiego<sup>39</sup>, inspektor gospodarstwa Józef Kosiński.

Wechodząc, minister zwrócił uwagę na ogród instytutowy i na prowadzoną w nim uprawę winorośli. W tym czasie uczniowie pod kierunkiem nauczyciela Jastrzębowskiego<sup>40</sup> kopali i wyrównywali ziemię oraz wykonywali inne zajęcia ogrodnicze.

Przy wejściu powitał ministra dyrektor i zwierzchnicy Instytutu. Według jego relacji, gdy minister wszedł do budynku Instytutu, wychowankowie byli w klasach. Najpierw wszedł do klasy II kursu, gdzie został przez uczniów radośnie powitany. Następnie nauczyciel Janczewski<sup>41</sup>, który był naczelnikiem oddziału w Komisji Skarbu, zaczął egzaminować uczniów z lasoznawstwa.

Na zadane przez niego pytanie: jak się ocenia las po korzeniach, wychowanek Stencel wywołany do odpowiedzi, rysując na tablicy stosowny rysunek, tłumaczył sposób oceniania objętości drzewa, a na zadawane na ten temat pytania ministra odpowiadał płynnie po rosyjsku.

<sup>38</sup> Tamże, k. 31.

<sup>39</sup> **Seweryn Zdzitowiecki** (1802–1879), ur. w Kodniu, katolik, ze szlachty; od 1818 r. studiował na UW, na Wydziale Filozofii, gdzie od 1822 był kolaboratorem (pomocnikiem nauczyciela), a od 1823 r. zaczął pracę w Szkole Wojewódzkiej w Lublinie. W 1825 r. otrzymał stypendium rządowe na zagraniczne studia chemii i metalurgii. Słuchał wykładów w wiedeńskim Instytucie Politechnicznym, w szkole górniczej w Chemnitz i na Sorbonie. Zwiedzał huty i zakłady metalurgiczne w Belgii, na Węgrzech, w Niemczech i Czechach. Od 1828 r. pracował w Getyndze, a po powrocie do kraju wykładał chemię ogólną i metalurgię w Szkole Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego w Warszawie. W czasie powstania, na zlecenie Rządu Narodowego, zajmował się produkcją broni; w latach 1833–37 uczył nauk przyrodniczych w GW w Lublinie, a od 1837 r. w GG w Warszawie. Jednocześnie uczył chemii na Kursach Dodatkowych i był członkiem Komisji Egzaminacyjnej. Od 1840 r. uczył chemii i nauk technicznych w GR, a po śmierci M. Oczapowskiego został dyrektorem Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa (dalej: IGWiL) w Marymoncie, zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 428.

<sup>40</sup> **Wojciech Jastrzębowski**, nauczyciel historii naturalnej leśnictwa (1799–1882), przyrodnik, pedagog, uczestnik powstania listopadowego; od 1836 r. nauczyciel nauk przyrodniczych w IDWiL w Marymoncie, a od 1858 r. – komisarz lasów państwowych w Broku; zob. R. Gerbrer, *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego 1808–1831. Słownik biograficzny*, Wrocław, Wyd. Ossolińskich, 1977, s. 428–429.

<sup>41</sup> **Kazimierz Janczewski** (1794–1880), leśnik, ukończył gimnazjum w Białymstoku i kursy teoretyczne w Szkole Szczególnej Leśnictwa w Warszawie, gdzie jednocześnie studiował na UW. W latach 1837–1850 był nauczycielem leśnictwa IGWiL w Marymoncie, a od 1847 r. – członkiem nadzwyczajnym Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu oraz członkiem Komisji Egzaminacyjnej dot. spraw leśnictwa. W 1861 r. przeszedł na emeryturę; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 290–291.



Z kolei nauczyciel Antoni Zieliński<sup>42</sup> egzaminował uczniów z mechaniki rolniczej. Odpowiedzi w języku rosyjskim w sposób zadowolający udzielał wychowanek Piotrowski. Wskazywał na istotę i znaczenie paralelnych sił występujących w mechanice.

Następnie nauczyciel Wasilij Nosowicz<sup>43</sup> egzaminował uczniów z języka rosyjskiego, z tłumaczenia zdań polskich na język rosyjski i zapisywania ich na tablicy. Minister zauważył, że wychowankowie zadowolająco władali językiem rosyjskim, tłumaczyli płynnie i mieli prawidłowy akcent. Poza tym minister oglądał rysunki uczniów z architektury wiejskiej, które prezentował nauczyciel Karol Martin<sup>44</sup>, oraz rysunki maszyn rolniczych prezentowane przez nauczyciela Zielińskiego.

W klasie I kursu minister polecił nauczycielowi Nosowiczowi egzaminować uczniów z języka rosyjskiego, z tłumaczenia zdań z polskiego na rosyjski i zapisywania tekstu na tablicy. Poza tym przeglądał przedstawiane mu ćwiczenia wychowanków z języka rosyjskiego, z których był zadowolony. Czynił przy tym uwagi na temat niektórych wyrażen występujących w przekładach.

Po tym dosyć długo trwającym egzaminie minister podziękował wychowankom za prawidłowe odpowiedzi, obejrzał galerię ich prac i pochwalił za wzorowy porządek.

Minister zainteresował się też liczbą maszyn i modeli oraz stanem gabinetu botanicznego i anatomicznego. Następnie wstąpił do laboratorium chemicznego i zauważył, że jest ono dobrze zaopatrzone.

W końcu zwiedził działającą przy Instytucie Szkołę Rolniczą, obejrzał zgromadzone w niej narzędzia rolnicze, a widząc również w niej czystość i porządek, wyraził swoje zadowolenie.

Ze strony młodzieży również widoczne było zadowolenie i wielkie zainteresowanie osobą ministra, a jego wypowiedź, że *Rosjanie i Polacy to bracia*, została przez nią uznana za świadectwo wysokiej oceny ich pracy i nauki.

Zdaniem dyrektora Zdzitowieckiego opinia ministra upewniła uczniów w przekonaniu, że powinni starać się jak najlepiej pogłębiać znajomość języka rosyjskiego. Młodzież z wdzięcznością słuchała słów ministra. Bez wątpienia na długo zapadły im one w serca i w pamięć.

Na pożegnanie minister życzył uczniom i nauczycielom, aby dobrze wypełniali swoje obowiązki<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> **Antoni Zieliński** (1823–1904), absolwent tegoż Instytutu z 1849 r., następnie studiował na Uniwersytecie Petersburskim i został kandydatem nauk, w latach 1854–1861 uczył w IGWiL w Marymoncie geografii, geodezji i mechaniki rolniczej, a po 1862 r. pracował jako profesor Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach; Tamże, s. 429.

<sup>43</sup> **Bazyli Nosowicz** (ur. ok. 1829) w guberni mohylewskiej, prawosławny, kształcił się w Petersburgu, prawdopodobnie w Instytucie Pedagogicznym. W IGWiL w Marymoncie uczył tylko jęz. rosyjskiego, Tamże, s. 348.

<sup>44</sup> **Karol Martin**, lat 38, Francuz, absolwent ASP w Paryżu, był w Instytucie Marymonckim i w SSP nauczycielem architektury, później w Instytucie Politechnicznym i Rolniczo-Leśnym w Puławach profesorem budownictwa; zob. *Walka caratu...*, s. 262, 457 i 472.

<sup>45</sup> CGIAP, tamże, k. 22–25.

Następnego dnia (9/21 października 1856 r.) minister wizytował Gimnazjum Realne, które cieszyło się bardzo dobrą opinią kuratora Muchanowa.

Z przygotowanej przez dyrektora Maksymiliana Łyszkowskiego<sup>46</sup> wiadomości o stanie szkoły wynikało, że była największa w kraju (urzędników i nauczycieli było 27, uczniów 540) i miała najwięcej pomocy naukowych (dydaktycznych).

W bibliotece placówki było 1524 tytułów książek, które tworzyły księgozbiór obejmujący 2658 tomów; zbiór czasopism liczył 1100 tomów, zbiór atlasów i map składał się z 69 pozycji, a zbiór wzorów do kaligrafii i rysowania – 915 pozycji.

W gabinetach naukowych było instrumentów: matematycznych – 119, fizycznych i chemicznych – 402 oraz mechanicznych – 1657. Gabinet obejmujący pomoce do nauki historii naturalnej miał ziół i roślin – 3600, a minerałów – 2500 sztuk.

W Szkole Sztuk Pięknych<sup>47</sup>, związanej blisko z Gimnazjum Realnym, było 17 urzędników i nauczycieli oraz 75 uczniów – w oddziale architektury 30, w oddziale malarstwa 35 i w oddziale rzeźby 10.

W wyodrębnionej bibliotece było książek: tytułów 434, tomów 498, czasopism: 49 tomów, numerów 85, wzorów do rysunku: zeszytów 497, sztuk 2028.

W muzeum: 116 gipsowych figur, obrazów olejnych – 51, manekinów – 1, szkieleatów – 2, anatomicznych figur – 2, modeli architektonicznych i wyrobów inżynierskich – 112, innych rycin – 441.

Zaczynając egzaminowanie od klasy I, minister obejrzał zeszyty z kaligrafii i rysowania (przedmiotów tych uczył nauczyciel Mielnicki<sup>48</sup>).

---

<sup>46</sup> **Maksymilian Łyszkowski** (1810–1873), ur. w Galicji, wyznania katolickiego, ze szlachty (ojciec – rektor warszawskiej „Gazety Codziennej”, pisarz i tłumacz). Studia ukończył w Uniw. Lwowskim. W 1832 r. przybył do Warszawy, wezwany przez ojca. Pracę nauczycielską rozpoczął w 1835 r. jako nauczyciel jęz. niemieckiego w SO przy Nowym Świecie. Od 1837 uczył jęz. łacińskiego w SO przy ul. Freta. W 1840 r. został przeniesiony do GR i GG. W pierwszym uczył jęz. niemieckiego, a w drugim – łacińskiego. W 1848 r. został inspektorem w GR, a w 1854 r. – jego dyrektorem. Po zamknięciu 1862 r. GR mianowany został rektorem Gimnazjum w Suwałkach, gdzie dosłużył się emerytury. Dwukrotnie wyróżniany był (jako nauczyciel i jako inspektor) pieniężnymi nagrodami. Wg relacji współczesnych cieszył się miłością i szacunkiem uczniów, którzy dali mu przydomek *Vater*: Wydane przez niego *Wypisy pisarzy polskich* (4 tomy) miały 5 wydań i do końca lat 70. zalecane były do szkolnego użytku; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 331–332 oraz A. Massalski, *Zwierzchnicy...*, s. 228 i tegoż, *Nauczyciele...*, s. 516.

<sup>47</sup> CGIAP, k. 37–40. Jej dyrektorem był Mikołaj Wołkow, a Wiktor Mirowski – nadzorcą etatowym. Wg *Spisu imiennego urzędników i nauczycieli* sporządzonego w 1855 r. w SSP pracowali: ks. Wojciech Żukowski, jako nauczyciel religii, Henryk Markoni, Bolesław Podczaszyński i Karol Martin – nauczyciele architektury, Ksawery Kaniewski, Rafał Hadziewicz, Krystian Breslauer i Marcin Zalewski – nauczyciele malarstwa, Konstanty Hegel – nauczyciel rzeźby i zdobnictwa, August Bernhardt – nauczyciel mechaniki i sztuki budownictwa, Iwan (Jan) Sawinicz – nauczyciel historii powszechnej i języka rosyjskiego, Leopold Grabowski – nauczyciel jęz. rosyjskiego, Wincenty Wrześniowski – nauczyciel matematyki, Nikodem Pęczarski – nauczyciel geometrii wykreślnej, Stanisław Przysański – nauczyciel fizyki i chemii oraz Jerzy Aleksandrowicz – nauczyciel anatomii; zob. *Walka caratu...*, s. 458–459.

<sup>48</sup> **Franciszek Mielnicki** (1820–1892), malarz, od 1846 r. był nauczycielem rysunków i kaligrafii w GR i w SSP. Jako malarz zadebiutował w 1841 r., otrzymując publiczną pochwałę Rady Administracyjnej; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 341.

W klasie II przeegzaminował uczniów z religii prawosławnej i rzymskokatolickiej (nauczycielami byli: ks. Nowicki<sup>49</sup> i ks. Żukowski<sup>50</sup>) i nakazał jednemu uczniowi czytać po rosyjsku.

W III klasie minister egzaminował z języka rosyjskiego (nauczyciel Aleksandrowski), nakazując uczniom czytać, deklamować, pisać dyktando i objaśniać zasady gramatyczne. W tej klasie wizytujący zwrócił uwagę na ucznia Karola Szymańskiego.

Na zakończenie minister przeegzaminował uczniów III klasy wyznania prawosławnego z religii i wyraził swoje uznanie nauczycielowi popowi Nowickiemu. Zwrócił przy tym uwagę ks. Żukowskiemu, aby w nauczaniu religii nie stosować praktyk scholastycznych, ale odwoływać się do zasad praktycznego nauczania.

*Jego Wysokość – jak pisał w swoim sprawozdaniu dyrektor Maksymilian Łyszkowski – wchodząc do IV klasy, przeprowadził odpytanie z geometrii (uczył jej starszy nauczyciel Ludwik Łopuski<sup>51</sup>) i był zadowolony z odpowiedzi uczniów.*

*Następnie Jego Wysokość przeprowadził odpytanie z języka niemieckiego (uczył go nauczyciel Stanisław Żaliński). Tu również był zadowolony z odpowiedzi i zwrócił szczególną uwagę na ucznia Żalińskiego.*

*W oddziale mechanicznym VI kl. przeprowadził odpytanie z mechaniki (st. nauczyciel Alfons Puchewicz)<sup>52</sup> i był zupełnie zadowolony ze znajomości przedmiotu i zasad nauczania przy czym szczególnie spodobały się Jego Wielmożności odpowiedzi ucznia Konstantego Szymańskiego, którego zapytał czy był w Rosji.*

*W oddziale chemicznym VI klasy przeprowadził egzamin z języka rosyjskiego i słowiańskiego (st. nauczyciel Tomasz Kurhanowicz)<sup>53</sup>. Polecił uczniom tłumaczyć z polskiego i niemieckiego na język rosyjski, a po przeczytaniu sporządzonego tłumaczenia przez ucznia Skomorowskiego zechciał zauważyć, że tłumaczenie jest prawidłowe, rosyjski można było wymawiać w niektórych wyrażeniach ładniej, a z geologii (nauczyciel Jerzy Aleksandrowicz)<sup>54</sup> był całkowicie zadowolony z wyników uczniów w obydwu przedmiotach.*

<sup>49</sup> ks. Teofil Nowicki; zob. A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 112, 115 i 121.

<sup>50</sup> ks. Wojciech Żukowski; zob. A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 527.

<sup>51</sup> Ludwik Łopuski (1821–1883), pochodził z gub. augustowskiej, katolik, ze szlachty. Ukończył Uniwersytet Moskiewski. W latach 1844–1853 był nauczycielem nadetatowym, a od 1853 do 1862 – starszym nauczycielem matematyki w GR; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 330–331.

<sup>52</sup> Alfons Puchewicz (1821–1881), ur. w Tomaszowie Lubelskim, katolik, studiował na Uniwersytecie Petersbuskim, od 1844 r. – nauczyciel matematyki w GR. Po 1862 r. odszedł z zawodu; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 370.

<sup>53</sup> Tomasz Kurhanowicz (1801–1865), ur. w Brześciu nad Bugiem, katolik, ze szlachty, absolwent Uniwersytetu Wileńskiego. W 1823 r. został nauczycielem jęz. łacińskiego, greckiego i lit. polskiej w Gimnazjum Wileńskim, uczył m.in. Juliusza Słowackiego. W 1825 r. został przeniesiony do SP w Kownie, potem do SP w Grodnie, a od 1839 r. uczył jęz. rosyjskiego w SO w Warszawie na Muranowie, potem w GR, gdzie pracował do 1860 r. Wydał kilka podręczników szkolnych dotyczących głównie gramatyki jęz. polskiego; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 319.

<sup>54</sup> Jerzy Aleksandrowicz (1819–1894), ur. w guberni augustowskiej, katolik, pochodzenie chłopskie. Absolwent Uniwersytetu Petersburskiego, gdzie studiował nauki przyrodnicze. W 1843 r. rozpoczął pracę nauczycielską w GR w Warszawie, gdzie pracował do 1860 r., a jednocześnie uczył w SSP, w Szkole Farmaceutycznej, w Akademii Medyko-Chirurgicznej; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 233.

Następnie, najwygodniej było przejść Jego Wysokości do gabinetu historii naturalnej będącego pod nadzorem st. nauczyciela Aleksandrowicza. Tu zwrócił uwagę na znajdujące się w nim przedmioty i jednocześnie Jego Wysokość wyraził swoje zadowolenie. Również zadowolony był z porządku, rozkładu instrumentów w gabinecie fizycznym, pozostającym pod nadzorem st. nauczyciela Teofila Rybickiego<sup>55</sup>.

W oddziale chemicznym I kursu VII klasy Minister zechciał egzaminować z chemii rolniczej (st. nauczyciel Karol Jurkiewicz)<sup>56</sup> i stwierdził, że jest zadowolony.

Następnie Jego Wysokość zechciał wejść do gabinetu mechanicznych modeli i do przyległej sali mechanicznego kreślenia, gdzie znalazł uczniów II kursu VII klasy wydziału mechanicznego, zajmujących się mechanicznym kreśleniem pod nadzorem st. nauczyciela Augusta Bernhardta<sup>57</sup>, wysoko ocenił pracę uczniów i był z nich zadowolony. Szczególną uwagę zwrócił na rysunki uczniów, którzy ukończyli kurs w ubiegłym roku szkolnym, a zwłaszcza wykonane przez ucznia Józefa Kamińskiego.

Oglądając mechaniczne modele Jego Wysokość minister uznał, że zostały wykonane w mistrzowskim Realnym Gimnazjum i wyraził nauczycielowi Bernhardtowi słowa uznania.

Następnie Pan Minister zechciał zwizytować bibliotekę, pracownię mistrzowską – mechaniczną, laboratorium chemii rolniczej, laboratorium przemysłowe i laboratorium chemii ogólnej.

---

<sup>55</sup> **Teofil Rybicki** (1805–1859), ur. w Pułtusk, syn lekarza, studiował na UW, a po ukończeniu nauki wyjechał jako stypendysta rządowy wyjechał do Wiednia, gdzie studiował na tamtejszej Politechnice chemię, technologię chemiczną, mineralogię i hutnictwo. Zwiedzał kopalnie, huty i fabryki w Austrii i Czechach, na Węgrzech, we Francji, Anglii i w Niemczech. W 1830 r. wrócił do Warszawy i został mianowany profesorem chemii ogólnej i technicznej w Szkole Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego. Wziął czynny udział w powstaniu, w związku z czym pozbawiony został prawa nauczania. W 1834 r. otrzymał posadę nauczyciela fizyki, chemii i technologii w Gimnazjum w Łukowie. Do Warszawy powrócił w 1836 r. Został profesorem technologii na Kursach Dodatkowych i członkiem Komisji Egzaminacyjnej. Uczył też w Szkole Rabinów i w Gimnazjum na Lesznie, a od roku 1841 do 1859 – chemii rękodzielniczej nauk technicznych w Gimnazjum Realnym. W latach 1834–1859 uczył w szkole rzemieślniczo-niedzielną. Był autorem licznych publikacji popularnonaukowych z fizyki, chemii i technologii; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 380 oraz A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 522.

<sup>56</sup> **Karol Jurkiewicz** (1822–1908), przyrodnik, mineralog. Urodzony w Wólce Zawieprzyczej na Lubelszczyźnie, pochodził ze szlachty. W 1840 r. ukończył GG w Lublinie, studiował nauki przyrodnicze w Petersburgu. W latach 1844–1862 był nauczycielem w GR w Warszawie, uczył także w Instytucie Marymonckim, a potem Szkole Głównej Warszawskiej; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 297.

<sup>57</sup> **August Fryderyk Bernhardt** (1804–1861), technolog, ur. w Kaliszu, wyznania ewangelickiego, pochodzenia mieszczańskiego. Ukończył UW. W 1825 r. wyjechał do Niemiec, Francji i Anglii. Po powrocie (w 1829 r.) został prof. technologii mechanicznej i rysunków warsztatowych w Szkole Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego. Po powstaniu listopadowym i zlikwidowaniu tej szkoły został przeniesiony do Gimnazjum Wojskowego w Piotrkowie, a w 1836 r. do Gimnazjum Wojskowego w Warszawie. Prowadził też wykłady w IGWiL w Marymoncie, gdzie m.in. uczył konstrukcji maszyn i rysunków technicznych oraz mechaniki w SSP; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 241–242 i A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 509.

Tutaj oglądał niektóre przybory, wysłuchał odczytu (st. nauczyciela Jana Łosia<sup>58</sup>) o zajęciach praktycznych i na znak swego zadowolenia Jego Wysokość zechciał podpisać dzienniki zajęć uczniów i z ojcowską troską mówił o niebezpieczeństwach, jakie pojawiają się podczas doświadczeń chemicznych.

Przechodząc do gabinetu rysowania Jego Wysokość był zadowolony z przedstawionych mu przez nauczyciela Szustera<sup>59</sup> wyników pracy uczniów.

Następnego dnia (10/22) minister od samego rana zaczął wizytować Instytut Szlachecki mieszczący się w nowo wzniesionym budynku przy ul. Wiejskiej (dziś róg Alei Ujazdowskich).

Instytut Szlachecki, chociaż był zakładem ekskluzywnym, ciągle jeszcze rozwijał się, ale od dwóch lat nie miał dyrektora. Zastępował go, jako p.o., inspektor Stanisław Kiewlicz<sup>60</sup>.

Instytut był zakładem dużym, z internatem. Wg informacji przedstawionej ministrowi przez p.o. dyrektora placówka skupiała 43 nauczycieli i urzędników, 238 uczniów (w tym 27 stypendystów), wśród których było: 20 prawosławnych, 202 uczniów wyznania rzymskokatolickiego i 16 ewangelików. Ze względu na pochodzenie społeczne wśród wychowanków szkoły było 188 osób pochodzenia szlacheckiego, 26 synów urzędników, 15 potomków wojskowych, 1 syn kupca, 2 synów duchownych i 6 pochodzenia mieszczańskiego.

Tabela 3.

Wiadomość o uczniach Instytutu Szlacheckiego w Warszawie wg klas i religii

W klasie	Wg listy na rok szkolny 1856/57 było wyznania				Było obecnych	Nieobecnych	Chorowało
	prawosław- nego	rzymskoka- tolickiego	ewangelic- kiego	razem			
I	3	16		19			
II	8	28	1	37	18	1	
III	4	28	1	33	33		
IV	2	41	6	49	46	3	
V	4	39	4	47	43	4	
VI	1	23	2	26	26		
VII		32	2	34	26	12	5
Razem	22	207	16	245	227	22	5

W Instytucie zatrudnieni byli: p.o. dyrektora – 1, inspektor – 1, nauczycieli religii – 3, starszych nauczycieli – 6, młodszych nauczycieli – 6, nauczycieli za-

<sup>58</sup> **Jan Łoś** (ok. 1822–1859). Pochodził z gub. warszawskiej, katolik, studiował w Uniwersytecie Petersburskim. W latach 1855–1858 – starszy nauczyciel historii naturalnej i matematyki w GR; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 331 i A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 359.

<sup>59</sup> **Jan Szuster**, ur. w Warszawie, wyznania kat., pochodził z mieszczan (ojciec był malarzem). Od 1820 r. studiował rysunek i malarstwo na Wydziale Sztuk Pięknych w UW. Od 1826 r. uczył rysunków w Szkole Wydziałowej przy ul. Królewskiej. W 1840 r. został przeniesiony do powstającego GR i tu pracował do śmierci w 1859 r. Uczył także (w latach 1840–1842) rysunku i kaligrafii na Kursach Dodatkowych; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 402–403 i A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 524.

<sup>60</sup> **Stanisław Kiewlicz** (1803–1879) pochodził z gub. lubelskiej, katolik, stanu szlacheckiego, ukończył Uniwersytet Wileński, zob. *Walka caratu...*, s. 456. Wcześniej, przez kilka lat, pracował jako nauczyciel historii i geografii w Gimnazjum w Szczepieszynie, a następnie w II Gimnazjum w Warszawie, skąd przeszedł na p.o. dyrektora Instytutu Szlacheckiego; zob. też J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 304 i A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 265.

proszonych – 11, nadzorców pomieszczeń – 12 i djadków – 15<sup>61</sup>. Grono pracowników placówki uzupełniali buchalter, czterech pisarzy, lekarz, dentysta, dwóch felczerów, pielęgniarz przy szpitalu i sześćdziesiąt osób służby pomocniczej w pensjonacie<sup>62</sup>.

*Jego Wysokość – jak zapisał w pamiątkowej notatce dyrektor – po przedstawieniu obecnych w Instytucie nauczycieli, rozpoczął odpytywanie wychowanków.*

*W klasie 1-szej odpytywanie zaczęło się od religii rzymskokatolickiej i prawosławnej oraz z języka polskiego i rosyjskiego. Jego Wysokość polecił nauczycielom i duchownym, aby egzaminowali dokładnie nowo wstępujących uczniów. Widząc, że jeden z nich, Stański, który ledwie od kilku dni jest w Instytucie, w należyty sposób został przygotowany z tych przedmiotów, wyraził uznanie dla jego wcześniejszych wychowawców.*

*Podczas egzaminu z religii prawosławnej zwrócił na siebie uwagę uczeń Janienko, który przepięknie odpowiadał na pytania. Na koniec Jego Wysokość okazał klasie swoje uznanie.*

*W kl. 2-iej odpytanie było prowadzone z religii rzymskokatolickiej i prawosławnej, z języka francuskiego i rosyjskiego i z arytmetyki. Minister okazał klasie swoje zadowolenie.*

*W kl. 3-iej odpytanie rozpoczęło się od religii prawosławnej, rzymskokatolickiej i ewangelickiej, z historii naturalnej, języków rosyjskiego oraz francuskiego (z którego wychowankowie tłumaczyli fragmenty z prozy i poezji). I w tej klasie Jego Wysokość zechciał okazać swe zadowolenie.*

*W czasie odpoczynku, który został darowany uczniom, Jego Wysokość oglądał ze szczególną dokładnością budynek szkoły, po czym znowu przeprowadzany był egzamin.*

*W kl. 4-iej odpytanie przeprowadzone zostało z języka rosyjskiego, niemieckiego oraz francuskiego. Osiągnięcia z języka niemieckiego spotkały się z zadowoleniem Jego Wysokości. Co się tyczy języka francuskiego Jego Wysokość ocenił osiągnięcia uczniów jako nie w pełni zadowalające i nakazał przyjąć należyte środki ku lepszemu nauczaniu tego języka.*

*W kl. 5-iej odpytanie rozpoczęło się od łaciny oraz od polskiej i rosyjskiej historii, katechizmu i literatury polskiej. Jego Wysokość zauważył, że z łaciny i historii wychowankowie odpowiadali niepewnie, a z literatury polskiej dobrze.*

*W kl. 6-iej podczas odpytania z historii rosyjskiej, polskiej i powszechnej Jego Wysokość zauważył, że ze wszystkich przedmiotów, szczególnie historycznych należałoby z początkiem każdego roku szkolnego powtórzyć materiał z wcześniejszych klas i nie podawać tak długo nowego dopóki nauczyciel nie upewni się, że uczniowie dobrze i gruntownie znają części przedmiotu wyłożone w klasach niższych.*

<sup>61</sup> Djadki – emerytowani podoficerowie zatrudniani do nadzoru nad uczniami.

<sup>62</sup> CGIAP, tamże, k. 39–40.

*W kl. 7-iej odpytanie zostało przeprowadzone z geometrii analitycznej, historii rosyjskiej i polskiej, literatury rosyjskiej, gospodarstwa wiejskiego, religii rzymskokatolickiej i ewangelickiej. Odpowiedzi uczniów w części matematyki oraz gospodarstwa wiejskiego zadowolili Jego Wysokość. Jego Wysokość zechciał przejrzeć ćwiczenia uczniów z języka rosyjskiego i zabrać je ze sobą.*

*Po zakończeniu odpytania Jego Wysokość polecił wychowankom ćwiczyć się w rozmowach i piśmie języka rosyjskiego, między innymi dlatego, że przyczyni się to do poznania języka polskiego, jako wywodzącego się z jednego korzenia z rosyjskim.*

*Co się tyczy nauczycieli to Jego Wysokość polecił, aby w nauczaniu wykorzystywali metody służące do efektywnego nauczania i tym samym starali się doprowadzić Instytut do poziomu odpowiadającego wymaganiom inspektora Kiewlicza.*

*Na zakończenie Jego Wysokość zechciał towarzyszyć uczniom podczas obiadu, rozmawiać z nimi i próbować wspólnie z nimi jeść. Zauważył jednocześnie, że w stołówce powinna być ikona, w obliczu której wychowankowie modlili się przed i po obiedzie<sup>63</sup>.*

Po południu minister odwiedził III Warszawską Szkołę Powiatową przy ul. Rymarskiej, której inspektorem etatowym był Felkner<sup>64</sup>. Liczyła ona 9 nauczycieli oraz 151 uczniów<sup>65</sup>.

W bibliotece było książek: tytułów – 589, tomów – 1185, czasopism tomów – 400, map i atlasów – 29, jeden globus oraz 18 wzorów do kaligrafii i rysowania.

**Z Zapiski na pamiątkę** sporządzonej przez inspektora wynika, że minister wizytując szkołę, zaczął odpytanie uczniów od klasy I, w której akurat w tym czasie odbywała się lekcja języka polskiego. Uczniowie czytali po polsku i po rosyjsku oraz omawiali ćwiczenia w obydwu językach.

W klasie II wizytujący wszedł na lekcję języka rosyjskiego. Tutaj uczniowie pisali na tablicy dyktowany tekst, przeprowadzali rozbiór gramatyczny zdań i omawiali krótko treść czytanych baśni.

W klasie III uczniowie na lekcji geometrii mówili o mierzeniu kątów, tłumaczyli zdania z języka rosyjskiego na polski, wykonywali ich logiczny i gramatyczny rozbiór oraz zapisywali dyktowany im tekst w zeszytach i na tablicy.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> **Paweł Felkner** (1810–1862), ur. w Petersburgu, pochodzenia szlacheckiego. Ukończył szkołę artylerii, jako sztabkapitan brał udział w szturmie na Warszawę w 1831 r., ale w 1836 r. porzucił służbę w wojsku i przeszedł do szkolnictwa. Został najpierw inspektorem SO w Lipnie, a od 1848 r. – Szkoły Niemiecko-Rosyjskiej w Łodzi. Po trzech latach wrócił do Warszawy, gdzie objął stanowisko inspektora (nadzorca etatowego) III SP przy ul. Rymarskiej, a od 1858 r. – pięcioklasowej SP Filologicznej przy ul. Długiej. Był współpracownikiem tajnej policji; dn. 8 listopada 1862 r. członkowie Centralnego Komitetu Narodowego wykonali na nim wyrok śmierci; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 270 i A. Massalski, *Zwierzchnicy*..., s. 200.

<sup>65</sup> Wg sprawozdania kuratora ONW z 1855 r. nauczycielami w niej byli: ks. Feliks Pyzalski – uczył religii, Tomasz Oleszkiewicz – jęz. rosyjskiego, Stanisław Waśniewski – jęz. polskiego, Julian Bartoszewicz – jęz. łacińskiego, Jan Sumiński – arytmetyki i geografii, Józef Schlösiger (Szelegier) – historii i geografii, Kleinpaul Ernest – jęz. niemieckiego, Mejbaum Tomasz – rysunku i kaligrafii, Schwartzbach Emilian – śpiewu kościelnego; zob. *Walka caratu*..., s. 460–461.

W klasie IV na lekcji algebry rozwiązywali zadania zawarte we wzorach algebraicznych, omawiali wykonywane czynności w języku rosyjskim i czytali swoje ćwiczenia.

Minister był zadowolony z wyników nauczania uczniów we wszystkich klasach i dał temu wyraz w obecności etatowego nadzorca szkoły Pawła Felknera i nauczyciela języka rosyjskiego Fomy Oleszkiewicza (Tomasza Oleszkiewicza<sup>66</sup>).

Odnosnie książek szkolnych minister ocenił tłumaczenie (z języka francuskiego) geometrii Klero, która przeznaczona była do korzystania w klasach niższych gimnazjów i szkołach powiatowych. Książka do nauki języka rosyjskiego uznana została przez niego za nieodpowiednią ze względu na nieprzydatność niektórych jej fragmentów, jak i bardzo ograniczony ich wybór oraz nie w pełni udany wybór zawartych w niej baśni.

Tego samego dnia o godz. 2 po południu Jego Wysokość minister Oświecenia Publicznego odwiedził II Warszawską Szkołę Powiatową Realną przy ul. Freta, która, według informacji inspektora A. Sobolewskiego<sup>67</sup>, liczyła 10 urzędników, nauczycieli oraz 157 uczniów.

Biblioteka zgromadziła następującą liczbę książek: tytułów – 125, tomów – 179; czasopism tomów – 46, map i atlasów – 27, wzorów do kaligrafii i rysunków – 2, instrumentów fizycznych i chemicznych – 36, roślin – 1000 i minerałów – 644<sup>68</sup>.

Natomiast *Dokładna notatka* inspektora A. Sobolewskiego informowała, że minister we wszystkich klasach przeprowadził odpytanie, a w szczególności:

W klasie I na lekcji religii uczniowie opowiadali o narodzinach i życiu Jezusa Chrystusa, w czasie nauki języka rosyjskiego czytali, tłumaczyli i deklamowali ciekawsze fragmenty *Pisma Świętego*, na historii naturalnej opisywali podział przyrody na „trzy królestwa” z oznaczeniem rodzajów i cech każdego z nich i dokonali klasyfikacji zwierząt.

W klasie II czytali i deklamowali w języku rosyjskim i odpowiadali z zoologii o klasyfikacji ssaków oraz o człowieku.

W klasie III czytali, tłumaczyli i deklamowali w języku rosyjskim, na geometrii dowodzili teorii o zmianie kątów wpisanych w koło, w czasie zajęć z mineralogii określali rodzaje minerałów oraz mówili o areometrze Nikolsona.

---

<sup>66</sup> **Tomasz Oleszkiewicz**, ur. ok. 1827 r., pochodził z gub. grodzieńskiej, prawosławny, kształcił się w Głównym Instytucie Pedagogicznym w Petersburgu. W latach 1849–1856 był nauczycielem jęz. rosyjskiego w III SP w Warszawie, a od 1856 r. uczył gramatyki rosyjskiej w Instytucie Szlacheckim; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 351.

<sup>67</sup> **Antoni Sobolewski** (1906–1865), ur. w obwodzie przemyskim, katolik, ze szlachty. Od 1826 r. studiował na UW. W 1828 r. został pomocnikiem profesora w Szkole Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego; w 1830 r. – uczył w Szkole Wojskowej XX. Pijarów w Łukowie, a potem w tamtejszym gimnazjum. W 1843 r. został przeniesiony do Siedlec, gdzie w tamtejszym gimnazjum uczył języka polskiego i łaciny. Od 1847 r. pracował w Gimnazjum w Suwałkach, a w latach 1856–1861 był inspektorem SPR przy ul. Freta w Warszawie; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 393.

<sup>68</sup> CGIAP, tamże, k. 67.



W klasie IV na religii odpowiadali ze Starego i Nowego Testamentu o czterech ewangelistach i dziejach apostołskich, na rosyjskim deklamowali, a dwaj uczniowie pisali dyktando wybrane przez ks. Kozińskiego. Pierwszy z nich napisał bezbłędnie, drugi zrobił jeden błąd. Na lekcji chemii opisywali chemiczne związki kwasów i zasad oraz rodzaje ciał prostych i przeprowadzali doświadczenia z kwasem i wodorem.

Podczas egzaminowania z języka rosyjskiego i z geometrii minister zwrócił szczególną uwagę na wyjątkowe osiągnięcia i na czysto rosyjskie i prawidłowe tłumaczenia wykonane przez uczniów.

Na koniec zostały mu przedstawione wypracowania pisemne i rysunki uczniów wszystkich klas. Minister podziękował dyrektorowi Gimnazjum Realnego Maksymilianowi Łyszkowskiemu, inspektorowi szkoły Powiatowej Realnej Antoniemu Sobolewskiemu i wszystkim nauczającym. W szczególności zaś nauczycielowi religii Karolowi Mikoszewskiemu<sup>69</sup>, nauczycielowi języka rosyjskiego Marcelemu Fiszerowi<sup>70</sup>, nauczycielowi matematyki, przedstawicielowi nauk fizyczno-matematycznych Rudolfowi von Groffe<sup>71</sup>, nauczycielowi nauk przyrodniczych, magistrowi farmacji Piotrowi Pisarzowskiemu<sup>72</sup> i nauczycielowi rysunku, gubernialnemu sekretarzowi Władysławowi Lipskiemu<sup>73</sup>.

Wreszcie 12/24 października 1856 r. minister wizytował 5-klasową Powiatową Szkołę Filologiczną w Warszawie, której nadzorcą etatowym był Ludwik Kopytowski<sup>74</sup>.

---

<sup>69</sup> **ks. Karol Mikoszewski** (1832–1886), ur. w Warszawie, ze szlachty, syn kapitana wojsk polskich. Ukończył SP w Mławie; w 1849 r. wstąpił do seminarium przy kościele Św. Krzyża w Warszawie, a po roku rozpoczął studia w Akademii Duchownej. W latach 1854–1857 był nauczycielem religii w SPR przy ul. Freta. Z powodu złego stanu zdrowia zrezygnował z pracy w szkolnictwie i został wikariuszem parafii św. Aleksandra; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 342.

<sup>70</sup> **Marceli Fiszer** (Fischer), ur. ok. 1820 r. w gub. grodzieńskiej, katolik, pochodzenia mieszczańskiego. Ukończył gimnazjum w Białymstoku. Po odbyciu służby wojskowej złożył egzamin na nauczyciela jęz. rosyjskiego. W 1851 r. rozpoczął pracę w SPR przy ul. Freta. Uczył do 1862 r.; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 271.

<sup>71</sup> **Rudolf Groffe**, ur. ok. 1830 r. w gub. warszawskiej, wyznanie ewangelickie, poch. szlacheckie. Ukończył Uniwersytet w Moskwie. W 1855 r. został nauczycielem SPR przy ul. Freta w 1855 r., a w 1856 r. w Instytucie Szlacheckim. Uczył matematyki i geografii; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 280.

<sup>72</sup> **Piotr Pisarzowski**, ur. ok. 1817 r., wyznanie katolickie, pochodzenie mieszczańskie. Kształcił się w Szkole Farmaceutycznej. Od 1851 r. uczył fizyki i chemii Szkole Rabinów, w latach 1853–1862 był nauczycielem w SPR przy ul. Freta; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 362.

<sup>73</sup> **Władysław Lipski** (1824–1873), artysta malarz, urodzony w gub. warszawskiej, wyznanie ewangelickie, ze szlachty. Kształcił się na Kursach Dodatkowych. W 1844 r. był nauczycielem rysunku i kaligrafii w SP w Łowiczu, w 1850 r. został przeniesiony do GR, w 1852 r. pracował w SPR przy ul. Freta. W 1860 r. wrócił do GR jako nauczyciel nadetatowy; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 328.

<sup>74</sup> **Ludwik Kopytowski** (1804–1871), pochodził z gub. płockiej, katolik, pochodzenie mieszczańskie. Studiował w UW na Wydziale Nauk i Sztuk Pięknych. Pracę rozpoczął w 1828 r. w Szkole Wojskowej Praktyczno-Pedagogicznej na Lesznie jako nauczyciel języków starożytnych. W latach 1833–1848 był starszym nauczycielem w II Gimnazjum w Warszawie. Uczył matematyki, potem języków starożytnych. W latach 1850–1852 był drugim nadzorcą etatowym w GR, a zarazem inspektorem warszawskich szkół rządowych i prywatnych. W latach 1852–1858 jest nadzorcą etatowym 5-klasowej SP, gdzie położył duże zasługi przy porządkowaniu biblioteki popijarskiej. W 1858 r. został inspektorem w Akademii Medyko-Chirurgicznej; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 309–310 i A. Massalski, *Zwierzchnicy*..., s. 171 i 213 oraz CGIAP, tamże, d. 422, k. 62.

Szkoła, poza nadzorczą, liczyła 12 nauczycieli i 214 uczniów, wśród których pochodzących ze szlachty było 24, z urzędników cywilnych – 91, z wojskowych – 4, z duchownych – 2, z kupców – 9 i z mieszczan – 84.

Po względem wyznawanej religii do wyznania prawosławnego należało 5 uczniów, rzymskokatolickiego – 190, greckokatolickiego – 2, ewangelickiego – 4 i mojżeszowego – 13. W bibliotece znajdowało się książek: tytułów – 735; tomów – 1425, instrumentów fizycznych i matematycznych – 38 oraz wzorów do kaligrafii i rysunków – 66.

Według „zapisu pamiątkowego” szkołę tę wizytował Minister Oświecenia Publicznego w towarzystwie kuratora ONW i Naczelnika Oddziału Departamentu Oświecenia Publicznego 12/24 1856 r.<sup>75</sup>

Minister odpytał uczniów wszystkich klas z różnych przedmiotów szkolnych, a w szczególności:

Uczniowie klasy I odpowiadali z religii prawosławnej i rzymskokatolickiej oraz z języka rosyjskiego. Jego Wysokość, będąc zadowolonym z odpowiedzi uczniów, okazał nauczycielowi tego języka Wisarionowi Piotrowskiemu<sup>76</sup> szczególne uznanie.

Uczniowie klasy II odpowiadali z języka rosyjskiego, którego uczył ich W. Piotrowski, z języka francuskiego, którego nauczycielem był Klemens Gravin<sup>77</sup>, i z geografii – wykładanej przez Ignacego Kosmowskiego<sup>78</sup>.

Uczniowie klasy III odpowiadali z języka niemieckiego, wykładanego przez Jana Macharzyńskiego<sup>79</sup>, i z arytmetyki, której nauczał Apolinary Grodzki<sup>80</sup>.

Uczniowie klasy IV pisali dyktando po rosyjsku i po francusku i tłumaczyli niemiecki. Uczniowie klasy V tłumaczyli z łaciny (wykładanej przez nauczyciela Cypriana Izdebskiego<sup>81</sup>) fragment z dzieła Juliusza Cezara. Nie patrząc na to, że

<sup>75</sup> Był nim Gawrił Duksza-Dukszyński, który od 1845 r. był dosyć częstym gościem kuratora Muchanowa w Warszawie.

<sup>76</sup> **Wisarion Piotrowski**, ur. ok. 1831 r., w gub. archangielskiej, wyznanie prawosławne, absolwent Głównego Instytutu Pedagogicznego w Petersburgu. W latach 1833–1860 był nauczycielem jęz. rosyjskiego w 5-klasowej SP; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 362.

<sup>77</sup> **Klemens Gravin** (ok. 1820–1862), ur. w gub. warszawskiej, katolik, absolwent Korpusu Kadetów w Kaliszu. W latach 1854–1861 nauczyciel jęz. francuskiego w 5-klasowej SP przy ul. Długiej; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 279 i A. Massalski, *Nauczyciele...*, s. 405 i 409.

<sup>78</sup> **Ignacy Kosmowski** (ok. 1828 r.), ur. w gub. lubelskiej, katolik, pochodzenie mieszczańskie. Absolwent Kursów Dodatkowych Pedagogicznych; w latach 1849–1862 był nauczycielem historii i geografii w 5-klasowej SP przy ul. Długiej; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 312.

<sup>79</sup> **Jan Macharzyński**, lat 44, katolik, z Prus, ukończył gimnazjum w Gliwicach; zob. *Walka caratu...*, s. 460.

<sup>80</sup> **Apolinary Grodzicki** (1800–1861), ur. w gub. augustowskiej, katolik, ze szlachty, ukończył Uniwersytet Wileński, w 1828 r. był stypendystą Warszawskiego Instytutu Pedagogicznego, a rok później podjął pracę w Szkole Wydziałowej w Szczuczynie. W 1834 r. został przeniesiony do SO w Sejnach, a w 1837 r. – do SO w Warszawie na Nowym Świecie, potem w podobnej szkole na Muranowie, przy ul. Królewskiej, przy ul. Freta i od 1852 r. – w 5-klasowej SP przy ul. Długiej. Wszędzie uczył matematyki; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 280.

<sup>81</sup> **Cyprian Izdebski** (1820–1902), ur. w gub. lubelskiej, katolik, ze szlachty, absolwent Uniwersytetu w Petersburgu. Od 1846 r. był nauczycielem w GG w Płocku, gdzie uczył języka polskiego i geografii. Od 1848 r. pracował w SPR przy Gimnazjum w Radomiu, a w latach 1852–1861 był starszym nauczycielem języka

ten fragment nie był jeszcze objaśniany przez nauczyciela, uczniowie zasłużyli na pochwałą Jego Wysokości.

Ci sami uczniowie odpytywani przez ministra z historii Polski i historii Rosji również odpowiadali prawidłowo.

Wizytujący był zadowolony z tego, że uczniowie objaśniali fakty historyczne, dobrze mówiąc po rosyjsku, przy czym kurator ONW zwrócił jego uwagę, że nauczyciel Ignacy Kosmowski ukończył Warszawskie Kursy Pedagogiczne.

W związku z wyjątkowymi osiągnięciami uczniów minister pochwalił władze i nauczycieli: *widzę, że Państwo gorliwie pełnicie swe obowiązki i macie wzgląd na powierzoną wam młodzież. Wierzę, że ja wysoko cenię kwalifikacje nauczycieli powiatowych. Wiem, że dajecie podstawy do tego, co jest rozwijane w wyższych szkołach. Postaram się poprawić wasze położenie życiowe. Jestem z was bardzo zadowolony, bardzo wam dziękuję za wasze wysiłki i starania*<sup>82</sup>.

Wiadomość o stanie II Filologicznej Szkoły Powiatowej

Jej inspektorem był Benedykt Wierzbicki<sup>83</sup>. Było w niej 4 urzędników i 9 nauczycieli oraz 137 uczniów. Ze szlachty pochodziło 10, z urzędników cywilnych – 37, z kupców – 2 i z mieszczan – 88. Według wyznania było: 2 prawosławnych, 120 rzymskich katolików i 15 ewangelików. Biblioteczny księgozbiór liczył: tytułów – 268, tomów – 379, instrumentów fizycznych i matematycznych – 66, wzorów do kaligrafii i rysunków – 902.

Minister Oświecenia Publicznego 12/24 października odwiedził Szkołę Rabinów i drobiazgowo zainteresował się wynikami nauczania.

Jego Wysokość sam odpytywał uczniów ze starożytnego języka żydowskiego (hebrajskiego). Według życzenia ministra niektórzy uczniowie wykonali rozbiór gramatyczny i tłumaczenie na język niemiecki drugiego psalmu Dawida. Następnie tłumaczyli z języka niemieckiego na żydowski – według wskazówek wizytującego – epizod o panowaniu cesarza Augusta. Dalej uczniowie odpytywani byli z języka rosyjskiego, algebry i z geografii. Jego Wysokość oglądając mapy wykonane przez uczniów, zadawał im związane z nimi pytania.

Na zakończenie uczniowie odśpiewali *Alleluja* i hymn narodowy *Boże, chroń cara*, po czym Jego Wysokość krótko przemówił do zgromadzonych, zapewnia-

---

łańskiego w 5-klasowej SP w Warszawie przy ul. Długiej. Następnie zatrudniony jako wykładowca na Kursach Przygotowawczych do Szkoły Głównej w Warszawie, a od 1862 r. został profesorem w tej uczelni; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 287.

<sup>82</sup> CGIAP, tamże, k. 64.

<sup>83</sup> **Benedykt Wierzbicki** (1800–1873), ur. w Łosicach w obwodzie białskim, katolik, pochodzenie mieszczkańskie, (1850 r. przyznano mu szlachectwo). Po ukończeniu Szkoły Wojewódzkiej w Łukowie w 1822 r. został nauczycielem w Szkole Wojewódzkiej XX. Pijarów (uczył do 1829 r.). Jednocześnie od 1823 r. rozpoczął studia na UW, które ukończył w 1826 r. Od 1833 r. był nauczycielem SO na Muranowie, a po roku – dodatkowo – pomocnikiem sekretarza szkół rzemieślniczo-niedzielnich. W roku 1835 r. został inspektorem SO w Rawie, a następnie (od 1840 r.) GG w Lublinie. Za gorliwą służbę w 1842 r. otrzymał order św. Stanisława 3 klasy. Od 1845 r. był członkiem Komitetu przy Rządzie Gubernialnym Lubelskim do egzaminowania urzędników ze znajomości języka rosyjskiego. W 1851 r. został inspektorem SPR w Warszawie przy ul. Freta, a od 1859 r. – inspektorem w Oddziale 5-klasowym GR; zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy*..., s. 418.

jąc ich, że dobrym zachowaniem i gorliwą nauką mogą zaskarbić sobie troskliwą opiekę rządu.

Na zakończenie wygłosił krasomówczą mowę do nauczycieli przedmiotów religijnych. Prosił ich o staranie się, aby głoszenie prawd wiary i *Talmudu* odbywało się w duchu ważności Prawa Mojżeszowego, przy rezygnacji z wszelkich fanatyzmów, kierowanych w szczególności do młodzieży.

Informację o kolejnej placówce – Powiatowej Szkole Realnej w Warszawie przy ul. Leszno przedstawił inspektor Reichardt<sup>84</sup>.

W szkole było 10 nauczycieli i urzędników oraz 183 uczniów.

W bibliotece książek: tytułów – 143, tomów – 256; czasopism tomów – 36, map i atlasów – 107, wzorów do kaligrafii i rysunków – 107. W gabinetach: instrumentów matematycznych – 5, instrumentów fizycznych – 27, instrumentów mechanicznych – 2, minerałów – 673 i przedmiotów zoologicznych – 12. W *Pamiętkowej adnotacji* o wizytacji przeprowadzonej przez ministra inspektor szkoły napisał: *Jego Wysokość zechciał zjawić się w szkole 12/24 października 1856 roku o godz. 15-tej. Najpierw odwiedził kl. II, w której zastał nauczyciela jęz. rosyjskiego. Dowiedziawszy się od nauczyciela o czym uczniowie uczą się – sam minister rozpoczął egzaminowanie.*

*Na wszystkie pytania w jęz. rosyjskim zadane przez ministra, uczniowie odpowiadali zadowolająco. Następnie Jego Wysokość polecił nauczycielowi zadać pytania z gramatyki, na które również odpowiedzieli bardzo zadowolająco.*

*Po zakończeniu odpytania z jęz. rosyjskiego – Pan minister zwrócił się do nauczyciela ze słowami: „bardzo dobrze”.*

Następnie zapoznał się z wynikami nauczania historii naturalnej i religii. Na wszystkie pytania nauczyciela uczniowie odpowiadali bardzo dobrze. Minister był zadowolony z wyników nauczania w tej klasie i żegnając się z uczniami, chwalił ich za postępy w nauce.

Stąd minister udał się do klasy IV, gdzie spotkał nauczyciela geografii. Według życzenia ministra nauczyciel zadawał uczniom pytania z geografii Rosji. Na wszystkie pytania uczniowie odpowiadali bardzo dobrze.

Następnie minister zapoznał się z wynikami nauczania z historii naturalnej i polecił nauczycielowi, by pytał uczniów z technologii. Na wszystkie pytania nauczyciela także ci uczniowie odpowiadali bardzo dobrze. Na zakończenie minister chciał się przekonać o wynikach nauczania z języka rosyjskiego.

Nauczyciel wybrał jednego ucznia i polecił tłumaczyć zdania z rosyjskiego na polski, a później wybrał innego i kazał mu tłumaczyć cokolwiek ze staropolskiej literatury na język rosyjski, a kolejnemu – to samo napisać po rosyjsku na tablicy.

---

<sup>84</sup> **Gustaw von Reichardt** (1807–1860). Pochodził z Inflant, wyznanie ewangelickie, pochodzenie szlacheckie. Kształcił się w Instytucie Korpusu Dróg i Komunikacji w Petersburgu. W 1840 r. powołany na stanowisko inspektora SO w Sieradzu, potem w Końskich, a od 1852 r. był inspektorem SPR przy ul. Leszno. Tamże, s. 147.

Na zakończenie jeszcze jeden uczeń został poproszony o wykonanie rozbioru syntaktycznego [składni zdań – K.P.].

Pan Minister był zadowolony z odpowiedzi wszystkich uczniów IV klasy. Żegnając się, chwalił ich za bardzo dobre wyniki. Opuszczając klasę, poprosił jeszcze ucznia wyznania prawosławnego, by zadać mu pytanie z religii, ale dowiedziawszy się, że uczy się on religii u Nowickiego, polecił mu pięknie kłaniać się od niego ks. Protazemu Nowickiemu.

Następnie wszyscy przeszli do klasy III, w której był nauczyciel arytmetyki. Minister polecił mu zapytać jednego ucznia, a zapytany bardzo dobrze odpowiadał po rosyjsku. Wówczas wizytujący wyraził swoje uznanie wszystkim szkołom powiatowym i dziękował wszystkim przedstawionym mu nauczycielom.

Następnie zadane zostały pytania z języka rosyjskiego, historii naturalnej i religii. Na wszystkie pytania uczniowie odpowiadali bardzo dobrze. Z religii Jego Wysokość wezwał ucznia prawosławnego i zadał mu pytanie o zmartwychwstanie Zbawiciela. Zapytany zaczął płatać się w odpowiedzi, ale naprowadzony wyjaśnieniem przez ministra odpowiedział tak, że zasłużył na jego pochwałę, a nauczycielowi ks. Nowickiemu minister wyraził swoje uznanie. Żegnając się z uczniami trzeciej klasy, chwalił ich za bardzo dobre wyniki, na co uczniowie odpowiadali *radi staratsja*.

Na koniec wizytujący przeszedł do klasy I i przede wszystkim zajął uczniów pytaniami z religii. Uczniowie odpowiadali dobrze, następnie zadane im zostały pytania z historii naturalnej i języka rosyjskiego. Na te pytania także odpowiadali bardzo dobrze. Na zakończenie, według życzenia ministra, wezwano ucznia wiary prawosławnej, by odmówił trzy modlitwy: *Ojcie Nasz*, *Królu Niebios* i *Wierze w Boga*. Na tym odpytanie zakończyło się.

Żegnając się z uczniami klasy I, Jego Wysokość chwalił ich za dobre wyniki, a nauczycieli za odpowiednie wypełnianie swych obowiązków. Ci odpowiedzieli *staramy się*. Kończąc, minister zwiedził jeszcze bibliotekę i gabinety szkoły, które znalazł w całkowitym porządku. Odjeżdżając, jeszcze raz podziękował Inspektorowi i nauczycielom za ich pracę<sup>85</sup>.

W dniu 13/25 października 1856 r. minister wizytował Instytut Nauczycieli Elementarnych i szkołę wzorową w Radzyminie. Jej inspektor Józef Kontkiewicz<sup>86</sup> w swoim raporcie informował, że nauczycielami są: religii – ks. Józef Hollak, języka rosyjskiego – Konstanty Miłkowski, języka polskiego – Jan Malanowicz, matematyki – Roman Żuliński, szkoły wzorowej – Leonard Winkler i śpiewu kościelnego – Józef Rządkowski.

<sup>85</sup> CGIAP, tamże, k. 70–72.

<sup>86</sup> Józef Kontkiewicz (1817–1889), ur. w gub. radomskiej, lat 39, katolik, pochodzenie mieszczańskie. Ukończył UJ w Krakowie, jako nauczyciel uczył jęz. polskiego, geografii i kaligrafii. W latach 1855–1861 był inspektorem Instytutu; zob. *Walka caratu...*, s. 459, A. Massalski, *Zwierzchnicy...*, s. 213 oraz K. Poznański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869*, t. 3, Warszawa, APS, 2004, s. 167 i 170.

Uczniów, którzy przygotowywali się w Instytucie do wykonywania zawodu nauczyciela szkół elementarnych, było 25.

Tych, którzy skończyli kurs nauki i zajmowali się praktyką, w szkole wzorowej było 9, a pozostałych 16 było słuchaczami kursów pedagogicznych.

Natomiast w szkole wzorowej, w oddziale I było 20 uczniów, w oddziale II – 12, i w oddziale III – 9. Razem 41.

Informacja o szkołach rzemieślniczo-niedzielnich w Warszawie, którą przekazał ministrowi inspektor warszawskich szkół rzemieślniczo-niedzielnich Rogiński<sup>87</sup>, obejmowała dane z wszystkich tego rodzaju placówek:

1. Przy ul. Krakowskie Przedmieście nr 394: było 8 nauczycieli i 502 uczniów.
2. Przy ul. Królewskiej nr 1068: było 5 nauczycieli i 295 uczniów.
3. Przy ul. Leszno nr 671: było 4 nauczycieli i 183 uczniów.
4. Przy ul. Miejskiej nr 226: było 2 nauczycieli i 106 uczniów.
5. Przy ul. Freta nr 251: było 6 nauczycieli i 467 uczniów.
6. Przy Pradze nr 148: było 2 nauczycieli i 51 uczniów.

Rozkład lekcji w szkole rzemieślniczo-niedzielnnej przy ul. Krakowskie Przedmieście.

Od godz. 8 rano do 9 – nauka religii we wszystkich klasach.

Od godz. 9 do 11:

W kl. I i II – czytanie, arytmetyka, kaligrafia.

W kl. III – j. polski i rosyjski oraz arytmetyka.

W kl. IV – chemia, matematyka.

Od godz. 11 do 12:

Rysunki we wszystkich klasach.

Od godz. 12 do 14:

W kl. I i II – czytanie, arytmetyka i kaligrafia.

W kl. III – j. ros. i polski oraz arytmetyka.

W kl. IV – chemia, matematyka.

Od godz. 14 do 15:

Rysunki we wszystkich klasach.

Informacja o Warszawskiej Szkole Niedzielno-Handlowej.

1. Urzędników i nauczycieli – 9;

2. Uczniów – 239.

Wiadomość o stanie szkół elementarnych żydowskich w Warszawie

---

<sup>87</sup> **Kazimierz Rogiński** (1804–1864), ur. we wsi Czachówek, gub. płocka, katolik, ze szlachty. W latach 1824–1827 studiował na UW. W 1827 r. uczył bezpłatnie w Szkole Wydziałowej przy ul. Królewskiej, a po roku otrzymał posadę nauczyciela matematyki w Szkole Praktyczno-Pedagogicznej na Lesznie. Po 1833 r. uczył tamże, w II Gimnazjum, a od 1841 w GR. Obok tego w latach 1845–1861 pełnił funkcję inspektora szkół rzemieślniczo-niedzielnich, potem również inspektora szkół niedzielno-handlowych. Od 1859 r. uczył też matematyki w Szkole Wyższej Żeńskiej Rządowej, a w 1862 r. został rektorem III Gimnazjum. Zob. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 176.

Szkół tych, które pozostawały pod nadzorem członków dozoru i nadzorca etatowego, w Warszawie było 5. Szkoły męskie miały: placówka nr 1 – 2 nauczycieli i 112 uczniów, nr 2 – również 2 nauczycieli i 95 uczniów, nr 3 – 2 nauczycieli i 82 uczniów, nr 4 – 2 nauczycieli i 42 uczniów.

Szkoła żeńska nr 1 miała 2 nauczycielki, 1 nauczyciela i 169 uczennic.

Dla wszystkich szkół męskich zatrudniano 1 nauczyciela rysunków i 1 nauczyciela śpiewu. Każda szkoła była podzielona na 2 oddziały i uczyło się w niej: religii, żydowskiego, rosyjskiego, polskiego i niemieckiego, arytmetyki, rysunków i śpiewu, a w żeńskich prowadzono różne roboty ręczne. Nauczyciele etatowi w szkołach męskich otrzymywali 651 rbs rocznie, a w żeńskiej 741 rbs na rok. Nauczyciel rysunków zaś 135 rbs rocznie, a nauczyciel śpiewu nie posiadał etatowego wyposażenia. Otrzymywał je od członków dozoru<sup>88</sup>.

Zaprezentowana wyżej informacja o przebiegu wizytacji szkół dokonanej przez ministra Norowa stała się punktem wyjścia do podjęcia wstępnych ustaleń i rozmów z namiestnikiem Gorczakowem i kuratorem Muchanowem, które z kolei miały być przedmiotem osobnego raportu dla cara. W dokumencie tym miały się znaleźć oceny obecnego stanu szkolnictwa w Królestwie Polskim oraz propozycje zmian w polityce oświatowej caratu w odniesieniu do tej części Cesarstwa.

Przedmiotem rozmowy były:

1) Prośba ministra o wyjednanie najwyższego postanowienia odnośnie odwołania ograniczenia do 50 uczniów w klasie, jakie wprowadzone zostało na wniosek Pa-skiewicza w Warszawskim Gimnazjum Gubernialnym. Namiestnik Gorczakow nie wyraził sprzeciwu. Można więc było się spodziewać, że więcej młodzieży z Warszawy i mazowieckiej guberni będzie miało szansę na podjęcie w nim nauki.

2) Podjęcie podobnych starań o zgodę na rozszerzenie programów nauczania w gimnazjach filologicznych, a szczególnie o zgodę na utworzenie – zaczynając od klasy V – dwóch kierunków kształcenia: historyczno-filologicznego i fizyko-matematycznego oraz na utworzenie klasy VIII, poświęconej teoretycznej i praktycznej nauce miejscowego prawa i **Zbioru praw** Cesarstwa dla tych uczniów, którzy zamierzają poświęcić się służbie sądowej<sup>89</sup>. Na wspomnianą reorganizację ósmej klasy potrzebne było rocznie 9 tys. rbs.

W sprawie tej namiestnik i minister wyrazili zgodę i postanowili wprowadzić ją w życie, w formie próby, na okres 3 lat oraz polecili kuratorowi przedstawienie do zatwierdzenia ministrowi (po wcześniejszym porozumieniu się z namiestnikiem) szczegółowego programu nauki prawa: w VI i VII klasie, a także w klasie VIII.

3) Urządzenie w Warszawie rządowej pensji żeńskiej w byłym budynku Instytutu Szlacheckiego (w dawnym II Gimnazjum), na co potrzeba było rocznie do

<sup>88</sup> Tamże, k. 85, pismo Inspektora warszawskich szkół Rogińskiego z 14 X 1856 r.

<sup>89</sup> Szczegółową propozycję w tej sprawie opracował i przedstawił ministerstwu Muchanow. Zob. CGIAP.

3659 rbs, a poza tym, na początkowe urządzenie, 3 tys. rbs. Na tę propozycję Muchanowa tak namiestnik, jak i minister wyrazili zgodę, a minister dodał, że 3 tys. rbs na jej początkowe urządzenie da ze specjalnego funduszu, jaki wydzielony został w Departamencie Oświecenia Publicznego na potrzeby ONW.

4) Urządzenie kilku niższych szkół rolniczych z fermami wg przykładu istniejącej obecnie niższej Szkoły Rolniczej przy Instytucie Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie.

Namiestnik i minister wyrazili zgodę na wyżej wymieniony wniosek, ale uważali, że powodzenie tych szkół będzie zależało, po pierwsze, od istnienia przy nich ferm i po drugie – od powierzenia ich znającym się na gospodarstwie wiejskim nauczycielom.

Dlatego uznali za właściwe zwrócić się w tym przedmiocie do dyrektora Komisji Funduszy i Skarbu z pytaniem, czy dysponuje ziemią, którą można by przekazać tym fermom.

Natomiast kurator obiecał zajęcie się wyszukaniem i przedstawieniem odpowiednich kierowników dla tych zakładów. Dopiero wtedy, kiedy oba z wymienionych punktów będą załatwione, miał zostać sporządzony projekt utworzenia tych szkół.

5) Omawiając przedstawioną przez kuratora Muchanowa propozycję ustanowienia osobnych stypendiów dla przygotowania odpowiednio wykształconych architektów, cywilnych inżynierów, agronomów, mechaników, chemików, rzeźbiarzy, malarzy i wykładowców tych przedmiotów, uznano to za celowe i możliwe wtedy, kiedy minister oceni tę propozycję i uzna, że powinni oni za otrzymane stypendia odsłużyć 6 lat.

Namiestnik i minister poparli ten projekt, z zastrzeżeniem żeby stosowne wnioski o wysłanie zdolniejszych stypendystów za granicę były z projektu skreślone. Jeżeli zaś rzeczywiście znaleźliby się godni zaufania i odpowiednio przygotowani do wyjazdu za granicę młodzi ludzie, to kurator każdy wniosek oddzielnie miałby przedstawić ministrowi do rozpatrzenia.

6) Wyznaczenie 150 stypendiów, każde po 150 rbs rocznie, dla biednych, wyróżniających się zachowaniem i wynikami w nauce uczniów wszystkich szkół Okręgu, na co potrzeba było 22 500 rbs rocznie.

Namiestnik i minister wyrazili na to zgodę, ale biorąc pod uwagę wcześniej ustalone stypendia, uznali za konieczne zmniejszyć liczbę stypendystów tak, aby suma na ten cel wynosiła 17 000 rbs w ciągu roku.

7) Zwrócenie uwagi – przy przystąpieniu na zasadach Najwyższego Rozporządzenia z 16 sierpnia 1852 r. do opracowania nowych etatów we wszystkich częściach Okręgu – na możliwości podniesienia nauczycielom płac. A w związku z tym, aby nie podnosić wydatków skarbowych i zmniejszyć, w miarę możliwości, liczbę nauczycieli.

Minister ze swej strony wyraził pogląd, że przy układaniu normalnych (stałych) etatów należy przystąpić do wprowadzenia w życie wniosków w sprawie reorganizacji wyżej wymienionych szkół.



Na zakończenie posiedzenia namiestnik dodał, że dla urzeczywistnienia wymienionych wniosków potrzebna będzie znaczna suma, więc przy układaniu budżetów będzie przyjęta zasada, iż w miarę możliwości i środków pieniężnych Królestwa budżet ONW będzie zwiększony.

Dokładną notatkę z odbytego spotkania, w którym uczestniczył również Muchanow, podpisali w Warszawie, dn. 11/23 listopada 1856 r. namiestnik – książe Górczakow oraz minister Oświecenia Publicznego A. Norow<sup>90</sup>.

Ostatnim, ale niejako najdonioślejszym akordem wizytacji szkół Okręgu Naukowego Warszawskiego był referat ministra A. Norowa przesłany carowi do Petersburga z wyraźnie określonymi wnioskami do ewentualnej akceptacji. Stosunek cara Aleksandra II do referatu ministra Norowa będzie przedmiotem osobnej publikacji w kolejnym numerze „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”.

## BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Centralne Państwowe Historyczne Archiwum w Petersburgu, fond 733, opis 77, djelo 422.

Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Lublinie, zespół: Gimnazjum Wojewódzkie w Lublinie, vol. 867.

*Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1879, Materiały źródłowe*, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa, Wyd. WSPS, 1993.

Dziennik Praw Królestwa Polskiego, t. 51.

Opracowania:

Berg W. M., *Zapiski o powstaniu polskim 1863 i 1864 r.*, Chotomów 1991.

Gerbrer R., *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego 1808–1831. Słownik biograficzny*, Wrocław, Wydawnictwo Ossolińskich, 1977.

Ihnatowicz I., Biernat A., *Vademecum do badań nad historią XIX i XX wieku*, Warszawa, PWN, 2003.

Massalski A., *Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Warszawa, WSP TWP, 2012.

Massalski A., *Zwierzchnicy rządowych, męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokszyskiej, 2004.

Poznański K., *Krótko o działalności oświatowej Pawła Muchanowa w Królestwie Polskim w latach 1842–1861*, w: *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim*, pod red. H. Markiewiczowej, Warszawa, APS, 2016.

---

<sup>90</sup> CGIAP, tamże, k. 153–156.

Poznański K., *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869*, t. 3, *Działalność edukacyjna Instytutu Kształcenia Nauczycieli Elementarnych w Radzyminie*, Warszawa, APS, 2004.

Schiller J., *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa, PAN, Instytut Historii, 1998.

Czasopisma

„Wiadomości Polskie” 16 XI 1856, nr 97.

Encyklopedie:

*Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 19, Warszawa 1965.

*Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 2, Warszawa 1984.

***Report of the Minister of National Enlightenment Awraam Norow after the inspection of the Warsaw School District in 1856***

**Summary**

This inspection was a unique event for many reasons. Firstly, since the establishment of the Warsaw School District 16 years earlier, no Enlightenment Minister had ever visited those schools. Secondly, the inspection was conducted by the orders of the new Tsar of Russia, Alexander the Second, who had ascended the throne the previous year (on 18<sup>th</sup> February 1855) during a time when Russia suffered severe military defeat during the war with Turkey.

Aiming to rebuild the might of his Empire, the Tsar began introducing socio-economic reforms, which, after some delay, included the Polish Kingdom. One of these reforms was the transformation of the education policy. In agreement with the new governor of the Kingdom, Prince Michail Gorczak, the course and scope of this policy, with appropriate justification, were to be put forward to the Tsar by Minister A. Norow.

For almost a fortnight in October 1856, Norow personally examined every stage of the national education, the condition of school buildings, educational resources, and most of all, the performance of school headmasters and principals, their cooperation with local civic authorities as well as the status and capabilities of the teachers. This was achieved by Norow's personal involvement in observing lessons, checking pupils' knowledge, observing their behaviour in the classroom, along with having short conversations with them. He visited secondary and district schools in Lublin and Radom, the Institute of Elementary School Teachers in Radzymin, and all the institutes, secondary and district schools, Cyrkuli and Sunday vocational schools, and Jewish schools in Warsaw.

The documentation pertaining to the above inspection (which can be found in the Central National Historical Archive in St. Petersburg) has made it possible to retrace not only its course but also conversations with school heads, teachers and pupils. It also facilitated the debate on the main points included in the report,

which were presented to the Tsar by Norow, in agreement with the governor Gorczak and the school superintendent of the School District of Warsaw Pawel Muchanow. The outcome of such discussions and later decisions regarding the changes made by the Tsar are the subject of another publication.

**Keywords:** Minister Norow, inspection of the schools in the Polish Kingdom in 1856.

TERESA GUMUŁA  
STANISŁAW MAJEWSKI  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

DOI: 10.17460/2016.3\_4.10

## **BADANIA PROFESORA STANISŁAWA MAUERSBERGA (1924–2012) NAD SZKOLNICTWEM W POLSCE W XX STULECIU**

### UWAGI WSTĘPNE

Profesor Stanisław Mauersberg należy do najwybitniejszych historyków oświaty i wychowania doby współczesnej. W kręgu jego zainteresowań badawczych znalazły się różnorodne problemy szkolnictwa w Polsce XX wieku – zarówno okresu Polski Odrodzonej (1918–1939), jak i Polski powojennej. Był on pierwszym uczonym, który podjął trud całościowego opracowania dziejów szkolnictwa i pedagogiki specjalnej w Polsce<sup>1</sup>. Całe swoje życie naukowe i zawodowe Profesor związał z placówkami oświatowymi Polskiej Akademii Nauk i wyższymi uczelniami, głównie z Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Problemy funkcjonowania szkolnictwa polskiego znał zarówno z własnej działalności praktycznej, jak też ze strony wnikliwych źródełowych badań naukowych.

Stanisław Witold Mauersberg urodził się w Godziembowie w 1924 roku. W latach trzydziestych uczęszczał do Państwowego Gimnazjum im. Stanisława Staszica w Lublinie. Był to okres realizacji w polskim szkolnictwie reformy oświaty znanej powszechnie pod nazwą „jędrzejewiczowskiej”. W okresie II wojny światowej ukończył szkołę handlową i wyższe kursy handlowe, a po śmierci ojca w 1942 roku pracował jako robotnik kolejowy<sup>2</sup>. Po uwolnieniu Lublina od

---

<sup>1</sup> W *Słowie Wstępnym* do tego podręcznika akademickiego S. Mauersberg pisze, że nie jest to synteza historyczna, gdyż wobec licznych „białych plam”, jakie istnieją na mapie badań problematyki historycznej szkolnictwa specjalnego, zamierzenia autorów co do napisania pełnej syntezy okazały się nie do zrealizowania. Por. *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1990, s. 3

<sup>2</sup> Por. *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, pod red. B. Grzesia, Warszawa 2005.

Niemców wstąpił do wojska i ukończył w stopniu podporucznika Oficerską Szkołę Piechoty w Lublinie. Od 1946 r. pracował jako nauczyciel (ukończył liceum pedagogiczne), a następnie sprawował funkcję podinspektora i inspektora szkolnego w Lubaniu Śląskim. W 1952 roku ukończył Pedagogiczno-Społeczny Kurs Ministerstwa Oświaty w Łodzi i od roku 1964 pracował w Ministerstwie Oświaty na stanowisku wizytatora, a następnie naczelnika wydziału.

W 1959 r. ukończył studia polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim. W latach 1964–1989 pracował w Polskiej Akademii Nauk, a dokładnie w Instytucie Historii Nauki, Oświaty i Techniki, który powstał na bazie Pracowni Dziejów Oświaty, utworzonej i kierowanej przez wybitnego historyka wychowania profesora Łukasza Kurdybachę. W tej instytucji przeszedł wszystkie kolejne szczeble awansu naukowego od asystenta do profesora. Początkowo był starszym asystentem w Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, którą kierował Marian Falski, następnie adiunktem w samodzielnej Pracowni Dziejów Oświaty pod kierunkiem Łukasza Kurdybachy, później Instytutu Historii Nauki Oświaty i Techniki PAN<sup>3</sup>. Pełnił w tym czasie wiele odpowiedzialnych funkcji – m.in. zastępcy dyrektora Instytutu, który powstał w wyniku połączenia Pracowni oraz Zakładu Historii Nauki PAN (działającego wówczas jako Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki pod kierunkiem profesora Józefa Miąso)<sup>4</sup>. S. Mauersberg był wiceprzewodniczącym Rady Naukowej tegoż Instytutu, członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych i Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN. W latach 1973–1993 był nauczycielem akademickim w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie<sup>5</sup>.

## PROBLEMY OŚWIATY W OKRESIE DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ W BADANIACH S. MAUERSBERGA

Pierwszą pracą zwartą S. Mauersberga była Jego dysertacja doktorska zatytułowana *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce 1918–1939*, obroniona na Uniwersytecie Warszawskim w 1967 roku. Autor przedstawił w niej politykę oświatową władz II Rzeczypospolitej w zakresie szkolnictwa dla mniejszości narodowych i wywiązywanie się Polski ze zobowiązań podpisanych między innymi w tzw. Małym Traktacie Wersalskim oraz Konstytucji RP uchwalonej 17 marca 1921 r. W ustawie zasadniczej w art. 110 czytamy, że *obywatele polscy należący do mniejszości narodowych, wyznaniowych lub językowych, mają równe z innymi obywatelami prawo zakładania, nadzoru i zawiadywania swoim własnym kosztem zakładów dobroczynnych, religijnych i społecznych,*

<sup>3</sup> Podaję za: E. Kryńska, *Stanisław Mauersberg (1924–2012)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1–2, s. 176–186.

<sup>4</sup> Początki działalności Pracowni Dziejów Oświaty PAN omawia dokładnie W. Szulakiewicz w pracy pt. *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006, s. 79–84.

<sup>5</sup> M. Walczak, *100 lat ZNP...*, s. 238.

szkół i innych zakładów wychowawczych oraz używania w nich swobodnie swej mowy i wykonywania przepisów swej religii. Art. 117 głosił, że badania naukowe są wolne, a każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i kierować nimi, jeżeli spełni warunki podane w ustawie, określone przepisami w zakresie kwalifikacji nauczycieli, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do państwa<sup>6</sup>. Te postanowienia prawne były wystarczające do prowadzenia polityki oświatowej państwa odpowiadającej aspiracjom edukacyjnym mniejszości narodowych. W praktyce zmalała liczba szkół dla mniejszości, zwłaszcza w latach trzydziestych, co było powodem niezadowolenia mniejszości, zwłaszcza niemieckiej. Wszystkie osiągnięcia i niedomagania państwa polskiego obiektywnie wykazał w swej pracy doktorskiej S. Mauersberg. Siedem lat później autor opracował i wydał drukiem swoją rozprawę habilitacyjną pt. **Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948**, za którą w 1981 r. otrzymał tytuł profesora. Była to pierwsza praca naukowa dotycząca czasów powojennych napisana, mimo istniejącej wówczas cenzury, obiektywnie i oparta na bogatych źródłach archiwalnych, głównie Archiwum Akt Nowych i Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, a także źródłach drukowanych: przepisach prawnych i materiałach sprawozdawczych z działalności Ministerstwa Oświaty w latach 1944–1946. Autor ukazał proces odbudowy i przemian szkolnictwa w okresie pierwszej reformy szkolnej 1944–1948, kiedy w Polsce istniała jeszcze legalna opozycja w postaci PSL i trwała walka o władzę. Omówił przebieg i osiągnięcia Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, który obradował od 18 do 22 czerwca 1945 r., w przededniu utworzenia Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej, w którym tekę Ministra Oświaty piastował ludowiec Czesław Wycech (PSL), zastępując na tym stanowisku przedstawiciela PPR Stanisława Skrzyszewskiego. Praca ta pokazuje, jak w latach 1944–1948 odchodzono od założeń reformy jędrzejewiczowskiej, wprowadzając do życia szkoły ideologię marksistowsko-leninowską. Te ustalenia S. Mauersberga także przetrwały próbę czasu, a książka nadal była cytowana przez badaczy w okresie transformacji ustrojowej<sup>7</sup>.

W latach siedemdziesiątych XX wieku w Instytucie Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN trwały prace naukowe – zainicjowane jeszcze przez Łukasza Kurdybachę – nad opracowaniem kontynuacji dwutomowej, uzupełnionej o dzieje wychowania w dwudziestym stuleciu **Historii wychowania**. Jej redaktorem został profesor Józef Miąso. Ukazała się w dwóch tomach w 1980 roku, część pierwsza dotyczyła dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce w okresie międzywojennym, latach drugiej wojny światowej oraz okresie powojennym aż do lat siedemdziesiątych. Właśnie w tym podręczniku **Historia wychowania. Wiek XX** wypowiedzi Stanisława Mauersberga stanowią dominującą część. Opracował

<sup>6</sup> *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 roku*, Dz. U. 1921 nr 44, poz. 267.

<sup>7</sup> Porównaj: C. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wrocław 1993.

tam problematykę rozwoju szkolnictwa w pierwszym 10-leciu niepodległej Polski, założenia i realizację ustaw z 1932 r., opiekę nad dzieckiem i szkolnictwo specjalne, szkolnictwo dla mniejszości narodowych oraz oświatę pozaszkolną<sup>8</sup>.

Do problematyki szkolnictwa II Rzeczypospolitej powrócił S. Mauersberg w książce *Komu służyła szkoła w II Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty* (Wrocław 1988), w której przeanalizował strukturę społeczeństwa polskiego, wykazując nierównomierność szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzącej z różnych warstw społecznych i upośledzenie pod tym względem uczniów pochodzących z warstwy robotniczo-rolniczej. W przywołanych powyżej opracowaniach Mauersberg dokonał oceny dorobku oświatowego II Rzeczypospolitej. Na dziesięciolecie odzyskania niepodległości przez Polskę na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” napisał: *gdy próbujemy ogarnąć dorobek oświatowy pierwszego dziesięciolecia, zdumiewają nas rozmiary dokonań, w których znaczny udział przypadł polskim nauczycielom. Spolonizowano szkolnictwo, zbudowano podstawy ustroju szkolnego w całym kraju, zunifikowano system administracji szkolnej, wprowadzono powszechny obowiązek szkolny, opracowano nowe programy nauczania, rozbudowano szkolnictwo zawodowe, specjalne i zakłady kształcenia nauczycieli, ustalono zasady organizowania szkolnictwa dla mniejszości narodowych, doprowadzono do zdobycia kwalifikacji zawodowych przez prawie wszystkich nauczycieli szkół powszechnych i przez cztery piąte ogółu nauczycieli szkół średnich*<sup>9</sup>. Rozbudowano sieć szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, rozwinięto szkolnictwo wyższe różnych typów. Starannie opracowane zostały programy szkoły powszechnej i średniej, które stały się podstawą ukierunkowanej pracy pedagogicznej, opartej na zdobyczach ówczesnej psychologii i jednolitej konsekwentnej ideologii wychowawczej. Bogata była też działalność kulturalno-oświatowa, która rozwijała zainteresowania umysłowe i artystyczne młodzieży. Nauczyciel uzyskał status pracownika państwowego. Rozwijała się polska myśl pedagogiczna zgodna z kierunkami myśli zachodniej, wypracowując oryginalne koncepcje pedagogiczne Polska obecna była w różnych stowarzyszeniach pedagogicznych.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na rozprawę S. Mauersberga poświęconą problemom wykonywania obowiązku szkolnego w latach 1918–1939<sup>10</sup>. Wykonywanie obowiązku szkolnego określono w ustawie z 17.02.1922 r. **O zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych**, uzależniając jego realizację od ilości lokali szkolnych i liczby nauczycieli. W latach 20. nastąpił znaczący spadek liczby dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu (w latach 1921/1922

<sup>8</sup> *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 1., pod red. J. Miąso, Warszawa 1980. Część trzecia tego tomu autorstwa S. Mauersberga nosi tytuł: *Rozwój oświaty w Polsce Ludowej*. Por. t. 1, s. 279–424.

<sup>9</sup> S. Mauersberg, *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 26.

<sup>10</sup> S. Mauersberg, *Wykonywanie obowiązku szkolnego w Niepodległej Polsce (1918–1939)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. XXXVII, s. 155–176.

– 1927/1928 o blisko półtora miliona wg obliczeń M. Falskiego), tak więc wzrost powszechności nauczania nie był spowodowany rozwojem ilościowym szkolnictwa, a niższym demograficznym. Z kolei na początku lat 30., w okresie tuż przed i po wprowadzeniu reformy jędrzejewiczowskiej, nastąpił pokaźny wzrost liczby dzieci w wieku szkolnym (wyż demograficzny), ale towarzyszył mu ostry kryzys ekonomiczny. Powodowało to m.in. znaczne dysproporcje w realizacji obowiązku szkolnego w poszczególnych województwach Drugiej Rzeczypospolitej, ale nie oznaczało, jak twierdzi S. Mauersberg, że wciąż rosły szeregi analfabetów. Natomiast wzrastała liczba uczniów, których pobyt w szkole skrócono do czterech czy pięciu lat zamiast ustawowych siedmiu<sup>11</sup>.

S. Mauersberg nie pomijał braków i mankamentów w polskiej rzeczywistości oświatowej. Zaliczał do nich zbyt powolny wzrost stopnia organizacyjnego szkół wiejskich, obniżanie się poziomu realizacji obowiązku szkolnego, zbyt skromny zakres finansowania szkolnictwa w okresie kryzysu, a także niewystarczający poziom rozbudowy szkolnictwa w okresie wyżu demograficznego. Mimo tych braków twierdził, że osiągnięcia oświaty polskiej górują nad niedomaganiem. Trzeba pamiętać, że wspomniane przemiany miały miejsce zaledwie w okresie 21 lat po odzyskaniu niepodległości. Wydaje się, że oceny sformułowane przez S. Mauersberga pozostają aktualne do dnia dzisiejszego mimo upływu czasu i postępu w badaniach naukowych<sup>12</sup>.

## DZIEJE SZKOLNICTWA PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ W BADANIACH S. MAUERSBERGA.

Przedmiotem zainteresowań naukowych S. Mauersberga stał się także okres powojenny. Wspomnieliśmy już jego pracę habilitacyjną na temat reformy szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948. S. Mauersberg podchodził do tego okresu ostrożnie, słusznie przyjmując, że nie ma jeszcze odpowiednich warunków, by objąć refleksją naukową cały okres powojenny, a powód tego stanu rzeczy to brak dostępu do źródeł archiwalnych, materiałów centralnych władz oświatowych – zarówno resortowych, jak też związkowych, czy materiałów partyjnych.

S. Mauersberg wniósł duży wkład do opracowania historii nauki<sup>13</sup>. W 1992 roku staraniem Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN ukazał się piąty tom *Historii nauki polskiej* pod redakcją Bogdana Suchodolskiego. Zawiera on ważne materiały odnoszące się do przełomowych wydarzeń w dziejach polskiej nauki, opisuje lata międzywojenne (1918–1933), okres II wojny światowej, kiedy okupanci hitlerowski i sowiecki planowali biologiczną zagładę narodu polskiego,

<sup>11</sup> Tamże, s. 176.

<sup>12</sup> S. Mauersberg, M. Walczak. *Szkolnictwo polskie po II wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.

<sup>13</sup> S. Mauersberg, *Nauka i szkolnictwo wyższe w latach 1939–1951*, w: *Historia nauki polskiej*, pod red. B. Suchodolskiego, t. V, 1918–1951, cz. I, red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław 1992, s. 316–459.



jego oświaty, nauki i kultury oraz pierwsze lata powojenne – okres stosunkowo jeszcze liberalnej polityki władz komunistycznych aż do 1951 r., kiedy ukazała się pierwsza po wojnie ustawa o szkolnictwie wyższym, wzorowana już na ustawodawstwie sowieckim, a także kiedy odbył się I Kongres Nauki Polskiej i utworzono Polską Akademię Nauk. S. Mauersberg jest autorem dwóch części tej monumentalnej pracy: odnośnie lat II wojny światowej i okresu powojennego 1945–1951. Autor przypomina postanowienia paktu Ribbentrop–Mołotow i podział przedwojennej II Rzeczypospolitej. W niemiecko-radzieckim traktacie z 28 września 1939, kiedy do Warszawy wkraczały już wojska niemieckie, wprowadzono skorygowaną linię interesów obu najeźdźców, która biegła od Prus Wschodnich, wzdłuż Pisy, stąd do Małkini, dalej wzdłuż Bugu i Sanu do Karpat. Następnie pisze o założeniach słynnego memoriału dra Erharda Wetzla i dra Gustawa Hechta o traktowaniu ludności byłych obszarów polskich z narodowo-politycznego punktu widzenia. S. Mauersberg podkreśla wrogość wobec inteligencji polskiej (księży, nauczycieli wszystkich typów szkół, w tym wyższych). Szkoła zdaniem twórców memoriału winna była przygotowywać do pracy w rolnictwie, leśnictwie oraz do zwykłych zawodów przemysłowych i rzemieślniczych. W Krakowie 6 listopada 1939 r. (akcja Sonderaktion Krakau) podstępnie aresztowano 183 pracowników naukowych UJ i AGH, a gmachy uczelni warszawskich zajęto na potrzeby okupantów niemieckich. Na KUL-u w Lublinie rozpoczęto zajęcia, ale wkrótce uczelnia została zamknięta, a uczeni osadzeni w lubelskim więzieniu. Na terenach południowej Polski zajętych przez Armię Czerwoną mieszkało z górą 5 mln Polaków. Uniwersytet Lwowski, przypomina Mauersberg, zamieniono na uczelnię ukraińską im. I. Franko, a Wileński decyzją parlamentu Litwy włączono do uniwersytetu w Kownie. W grabieży mienia autor wyróżnia dwa okresy: 1. żywiłowa grabież, 2. planowa i zorganizowana. Następnie przechodzi do kwestii eksterminacji osobowej, śledzi tragiczne losy krakowskiej profesury aresztowanej w dniu 6 listopada 1939 r. i osadzonej w Sachsenhausen, a także profesury poznańskiej i lwowskiej, przytacza miejsca kaźni. W Katyniu odnaleziono ciała 44 oficerów rezerwy – pracowników szkół wyższych. W obozach koncentracyjnych zginęło 135 naukowców, naturalną na pozór śmiercią zmarło blisko 300 pracowników nauki. Warto przypomnieć, że liczby te podaje autor jeszcze przed ustaleniami profesora Mariana Walczaka. Autor przypomina także podział Polski na ziemie wcielone do III Rzeszy i obszar Generalnego Gubernatorstwa (podzielono je na 4 dystrykty: krakowski, lubelski, radomski i warszawski; ponad 12 mln ludności na obszarze 96 tys. kilometrów kwadratowych). S. Mauersberg podkreśla wrogość wobec inteligencji polskiej (księży oraz nauczycieli wszystkich typów szkół należało wyniszczyć). Okres działań wojennych przypadł na akademickie wakacje, dlatego władze uczelni próbowały zaplanować zajęcia na rok 1939/1940. W Poznaniu utworzono Radę Uniwersytecką dla ratowania dorobku uczelni, ale jej posiedzenie 21 września przerwało wtargnięcie gestapo. Kolejny fragment opracowania S. Mauersberga to tajne nauczanie w uczelniach wyższych. Mimo

znanych prac autorstwa J. Krasuskiego czy M. Walczaka część książki S. Mauersberga przynosi wiele oryginalnego materiału. Autor przypomina działalność tajnego Uniwersytetu Ziemi Zachodnich na prowincji (Kielce, Jędrzejów, Ostrowiec, Częstochowa). Unikalny jest fragment o działalności polskich placówek naukowych na obczyźnie. Ostatnia część opracowania dotyczy odbudowy szkolnictwa po II wojnie światowej. Autor precyzyjnie informuje o odbudowie szkolnictwa wyższego i tworzeniu się nowych ośrodków akademickich w kraju. Mimo ogromnych zniszczeń w stolicy uruchomiono (najpierw na Pradze) pierwszy wydział Uniwersytetu Warszawskiego. W Lublinie wznowił działalność Katolicki Uniwersytet Lubelski, a na mocy dekretu PKWN powołano nowy uniwersytet noszący imię Marii Curie-Skłodowskiej. Następowala także odbudowa szkół istniejących przed wojną. Ustalenie podstawowej sieci szkół wyższych nie było wtedy łatwe m.in. ze względu na różne naciski władz regionalnych domagających się wyższych uczelni na swoim terenie. Na przykład Kielce chciały uniwersytetu, by kontynuować tajne kursy uniwersyteckie z okresu okupacji. Dopominały się o to również Łódź, Katowice, Toruń. Polski Związek Zachodni domagał się wydziałów uniwersyteckich dla Bydgoszczy czy Gdańska. Łatwiej było o odbudowę szkolnictwa wyższego w Krakowie, gdzie gmachy uczelni nie uległy większym zniszczeniom. Łódź została wydzwignięta do rangi poważnego ośrodka akademickiego z uniwersytetem, politechniką i wkrótce innymi szkołami wyższymi. W Toruniu uruchomiono Uniwersytet Mikołaja Kopernika. W ten sposób po utracie Wilna i Lwowa liczba uniwersytetów w Polsce wynosiła 8 (Warszawa, Łódź, Kraków, Poznań, Toruń, Wrocław, Lublin – dwa uniwersytety). Powstały także inne szkoły wyższe.

Poświęciliśmy więcej miejsca tej pracy S. Mauersberga, gdyż ukazała się w 1992 r., a więc na progu transformacji ustrojowej, kiedy nauka nie wyszła jeszcze ostatecznie spod presji cenzury. Mauersberg krytycznie podszedł do I Kongresu Nauki Polskiej, na którym zabrakło prawdziwie demokratycznej dyskusji. W konkluzji swych dociekań stwierdził, że powołanie Polskiej Akademii Nauk i uchwalenie ustawy o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki zamykało pierwszy etap rozwoju nauki polskiej i szkolnictwa wyższego, a jednocześnie otwierało następny, w którym dotarła do społeczności akademickiej ideologia marksizmu-leninizmu i filozofii marksistowskiej oraz indoktrynacja ideologiczna. Mauersberg wymienia tu odbudowę szkolnictwa, stworzenie racjonalnej sieci szkół, udostępnienie szkolnictwa wyższego młodzieży robotniczej i chłopskiej. Naukę mocniej związane z potrzebami ekonomicznymi kraju. Obok pozytywów Mauersberg wymienia też zmiany na gorsze: wprowadzenie dwustopniowości kształcenia (obcej polskiej tradycji), dążenie do monopolu myśli marksistowsko-leninowskiej, wywieranie presji na uczonych w kierunku współpracy z władzą.

Kolejnym osiągnięciem Profesora S. Mauersberga był udział w pracach sekcji historii wychowania obradującej podczas I Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Rembertowie pod hasłem *Białe płamy w najnowszej historii wychowania*. Materiały z tych obrad ukazały się drukiem pod redakcją H. Kwiat-

kowskiej. Uczestnicy sekcji historyków wychowania zadeklarowali dążenie do *rzetelnej prawdy w przedstawianiu najnowszej historii wychowania*. Podkreślali, że spreparowany obraz przeszłości jest niewiarygodny i przynosi szkodę społeczeństwu<sup>14</sup>. „Białe plamy” to przykładowo takie obszary badań jak: polityka oświatowa w latach 1918–1989, dzieje nauki i oświaty polskiej na emigracji, dzieje szkolnictwa prywatnego i mniejszości narodowych oraz szereg innych. Sporo publikacji straciło już swoją aktualność, wiele z nich wymaga korekty pod względem poznawczym i metodologicznym<sup>15</sup>.

Pracą obejmującą ten obszar zagadnień jest rozprawa dotycząca indoktrynacji ideologicznej dzieci i młodzieży w szkołach w latach czterdziestych i pięćdziesiątych napisana przez Stanisława Mauersberga wspólnie z Elwirą Kryńską. Monografia ta ma charakter nowatorski, wpisuje się w likwidację „białych plam” w najnowszej historii wychowania. Autorzy, pisząc o indoktrynacji młodzieży szkolnej, patrzą na ten problem znacznie szerzej, pokazując także oblicze ideologiczne szkoły polskiej uwikłanej w polityczne oddziaływanie władz stalinowskich, metody i środki oddziaływania na uczniów, a także ich rodziców. Opisują, jak starano się zniszczyć ostatecznie ostoje życia narodowego: rodzinę i Kościół katolicki, powodując u młodzieży swoiste rozdwojenie jaźni, bardzo szkodliwe w okresie kształtowania się psychofizycznej osobowości. W dotychczasowej literaturze historyczno-oświatowej wspomniano wprawdzie o indoktrynacji, ale pomijając najczęściej ocenę szkód, jaką ona powodowała. W pracy E. J. Kryńskiej i S. Mauersberga mamy dogłębną analizę historyczną, socjologiczną i pedagogiczną przytaczanych faktów. Autorzy to wytrawni znawcy prezentowanej problematyki, swobodnie posługujący się metodologią badań historycznych. Problematyka przez nich poruszana powinna jak najszybciej trafić do podręczników najnowszej historii i historii wychowania i stać się lekturą dla studentów.

Autorzy wyszli z założenia, że nasilona indoktrynacja zaczęła się w 1947 r., kiedy komuniści ostatecznie usunęli wszelką opozycję od władzy i rozpoczęli samodzielne rządy w Polsce. Indoktrynacja była jedną z cech polityki edukacyjnej państwa, oznaczała wtłaczanie do umysłów młodzieży obcej im ideologii marksistowsko-leninowskiej różnorodnymi sposobami, z góry narzuconymi przez władze polityczne i oświatowe. Celem była zmiana światopoglądu młodzieży na „słuszny”, oparty na marksizmie i leninizmie. Działano bezwzględnie poprzez zmiany w programach nauczania, przez lekturę szkolną, pracę wychowawczą, pracę uległych wobec władz organizacji młodzieżowych. Jednym z celów było wyeliminowanie z życia szkolnego wychowania religijnego młodzieży i wpływów Kościoła katolickiego. Autorzy tej publikacji stawiają taką właśnie tezę, że indoktrynacja uderzyła w pozycję społeczną Kościoła, który pielęgnował polskie

---

<sup>14</sup> S. Mauersberg, *Sprawozdanie z obrad sekcji VII „Białe plamy w najnowszej historii wychowania”*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 265–266.

<sup>15</sup> Tamże, s. 263

ideały wychowawcze. Do kwestii indoktrynacji powrócił S. Mauersberg rok później w artykule *Nauczyciele wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956*, w którym zajął się początkami naginania, przeinaczania i tendencyjnego interpretowania faktów i zjawisk w polskich szkołach. Autor pisze m.in. o rezultatach indoktrynacji nauczycieli i uczniów, formułując tezę, że gdyby wysiłki partii i władz państwowych nie natrafiły na opór Kościoła i społeczeństwa, *skutki długoletniej indoktrynacji byłyby porażające*<sup>16</sup>.

W początkach XXI wieku profesor S. Mauersberg wspólnie z profesorem Marianem Walczakiem, sekretarzem generalnym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, realizowali duży projekt badawczy Komitetu Badań Naukowych dotyczący przemian oświaty polskiej w latach 1944–1956. Autorzy zgromadzili imponujący materiał źródłowy w dwóch tomach – pierwszy dotyczy lat 1944–1948, drugi obejmuje lata 1949–1956 (tom I – objętość 581 s., t. II – objętość 838 s.) – na który składają się źródła archiwalne, źródła drukowane, statystyki szkolnictwa oraz bogaty wybór resortowych rozporządzeń i zarządzeń. Badacze wymienionych źródeł poszli dalej w swych dociekaniach badawczych i opracowali analityczno-syntetyczną monografię szkolnictwa polskiego w pierwszym dwunastoleciu powojennym, czyli lata 1944–1956. Był to okres trudny i znamieny dla oświaty polskiej – najpierw etap odbudowy ze zniszczeń wojennych i pierwszej reformy szkolnej, a następnie okres lat pięćdziesiątych, kiedy realizowano koncepcję szkoły 11-letniej, składającej się z 7-letniej szkoły ogólnokształcącej stopnia podstawowego i 4-letniej szkoły ogólnokształcącej, oraz przekazania szkolnictwa zawodowego pod zarząd utworzonego w 1949 r. Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego. W latach pięćdziesiątych nastąpiła intensywna indoktrynacja ideologiczna młodzieży szkolnej oraz zmiany programowe polegające na oparciu treści programowych na ideologicznych podstawach – obcej polskiej tradycji edukacyjnej – ideologii marksizmu-leninizmu. Deprecjonowano i negowano dorobek polskiej oświaty i nauki okresu II Rzeczypospolitej. We wszystkie publikacje naukowe ingerowała wszechobecna cenzura.

W słowie wstępnym prezentowanej pracy autorzy przypominają, że *opublikowane prace dotyczące historii oświaty w Polsce Ludowej podzielić można na grupy. Do pierwszej należą te, które powstały w minionych latach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*<sup>17</sup>. Z prac tych można wydobyć sporo materiału informacyjnego, ale są one w mniejszym lub większym stopniu skażone peerelowską propagandą, ponieważ powstały w warunkach autorytarnych rządów krępujących wolną i niezależną myśl. Ich autorzy pisali pod presją czujnej cenzury partyjnej, uniemożliwiającej przedstawienie poczynań władz państwowych w sposób

<sup>16</sup> S. Mauersberg, *Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4, s. 58.

<sup>17</sup> Por.: S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 103 i nast.

obiektywny. Do grupy drugiej należą prace pisane w okresie transformacji ustrojowej, kiedy cenzura już nie ingerowała w ustalenia historyków. Właśnie do szeregu tych ostatnich (najnowszych) wpisuje się monografia S. Mauersberga i M. Walczaka. Po pierwsze autorzy wykorzystali tu źródła archiwalne drukowane, literaturę przedmiotu, prasę, wspomnienia uczestników wydarzeń tamtych lat. Po drugie praca ta jest przejawem likwidacji białych plam w najnowszej historii wychowania.

Pierwszym impulsem do zajęcia się tematem była inicjatywa wiceprzewodniczącego i sekretarza generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego profesora Mariana Walczaka zorganizowania konkursu na wspomnienia nauczycieli z lat 1944–1956. Wybór tych wspomnień został opublikowany w trzech tomach wydanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – pierwszy pod red. C. Króla i M. Walczaka, a dwa następne zredagowane przez S. Mauersberga i M. Walczaka. Stały się one zaczątkiem nieskrępowanych badań nad szkolnictwem, opartych już na źródłach historycznych: archiwalnych i drukowanych. Drugi etap to wspomniane dwutomowe wydanie źródeł *Oświata polska w latach 1944–1956*. Dopiero trzeci etap to omawiana tu książka. Autorzy dokonali w niej swoistej reinterpretacji faktów historycznych z lat 1944–1956 i warstwy ideologicznej szkolnictwa. Najcenniejszymi partiami opracowania są, naszym zdaniem, oceny polityki oświatowej władz w zakresie nowych programów nauczania, podręczników i lektury szkolnej, zwłaszcza do przedmiotów humanistycznych, oceny najnowszej historii Polski, dorobku społeczno-ekonomicznego i kulturalno-oświatowego II Rzeczypospolitej. Autorzy przypominają wytyczne programowe dla szkoły jedenastoletniej z 1948 r., walkę władz politycznych i oświatowych (minister S. Skrzyszewski) z apolitycznością szkoły i wychowania. Na naradzie oświatowej PPR 30 X 1948 r. domagano się zasadniczej rewizji programów i podręczników na wszystkich szczeblach szkolnictwa, przepojenia ich ideologią marksizmu, leninizmu, materializmu historycznego, pokazania czołowej roli ZSRR w walce o pokój i demokrację. W wytycznych Ministerstwa Oświaty dla autorów prac programowych znalazły się takie zalecenia jak:

1. Uznanie marksizmu-leninizmu za zwycięską ideologię, drogowskaz postępu, jedynie prawdziwą, naukową drogę poznania, wyjaśniania i przekształcania świata, która powinna stać się filozoficzną, poznawczą, wychowawczą i metodologiczną podstawą prac programowych,
2. Traktowanie ZSRR jako naturalnego sojusznika Polski, zaś imperializmu światowego jako jej negatywnego przeciwnika, wroga pokoju, postępu i suwerenności narodów. W treściach programowych należało podkreślać przodownictwo ZSRR na polu nauki i sztuki, oświaty i kultury, a kapitalistyczną kulturę ukazywać jako przykład „postępującego upadku i gnicia”, „staczania się na poziom barbarzyństwa i zabobonu”.
3. Oczyszczenie materiału nauczania z elementów nacjonalistycznych. Odrutką na nacjonalizm miał stać się internacjonalizm, czyli solidarność ze wszystkimi narodami walczącymi o wolność i sprawiedliwość społeczną.

4. Stałe uwzględnianie zaostrzającej się walki klasowej (zwłaszcza na wsi) i wysiłków państwa do wydzwignięcia wsi z wielowiekowego zacofania.

Program zakładał dychotomiczny podział świata na obóz socjalizmu, postępu i pokoju oraz imperializmu, wstecznictwa i wojny. Założenia programu zostały sprecyzowane przez Józefa Barbaga – dyrektora departamentu programów szkolnych w Ministerstwie Oświaty. Program ten oznaczał definitywne przekreślenie podstaw programowych szkoły polskiej z okresu II Rzeczypospolitej. Na takich podstawach opierano programy szkolne w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych. S. Mauersberg i M. Walczak obszernie informują o treściach zamieszczanych w czytankach i podręcznikach języka polskiego i historii. Pomniejszono w nich lub wręcz negowano kulturotwórczą rolę Kościoła katolickiego, kłamliwie interpretowano fakty historyczne, szczególnie z najnowszej historii Polski. Nagminnie pojawiali się nowi „bohaterowie”: Marks, Engels, Lenin, Stalin. Autorom podręczników wtórowali autorzy różnych artykułów na łamach czasopism dla nauczycieli. Podobnych przykładów i nonsensów można przytaczać znacznie więcej. Powtórzmy raz jeszcze, że wskazana książka jest pierwszą publikacją pokazującą prawdziwe oblicze ideologiczne szkoły polskiej okresu stalinowskiego<sup>18</sup>. Dodajmy, że książka może być dobrym wstępem do dalszych, bardziej szczegółowych badań różnych dziedzin i szczebli szkolnictwa.

Profesor S. Mauersberg oprócz prac zwartych był autorem kilkudziesięciu artykułów i rozpraw naukowych zamieszczonych na łamach czołowych polskich czasopism naukowych, głównie „Rozpraw z Dziejów Oświaty” i „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, oraz w zbiorowych wydawnictwach uniwersyteckich powstałych jako plon konferencji naukowych poświęconych dziejom oświaty. Pragniemy tu przypomnieć jedynie sesje naukowe zorganizowane przez Katedrę Pedagogiki Porównawczej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierowaną przez ks. prof. Edwarda Walewandra. Materiały z tych konferencji ukazały się drukiem w dwóch tomach<sup>19</sup>. S. Mauersberg opracował dla potrzeb niniejszego wydawnictwa dwie analityczne rozprawy poświęcone orientacjom ideologicznym w polskim ruchu nauczycielskim w II Rzeczypospolitej oraz kierunkom indoktrynacji ideologicznej w latach pięćdziesiątych w stosunku do młodzieży szkolnej. W pierwszej rozprawie autor do analizy wybrał trzy najliczniejsze związki nauczycielskie w Polsce: Związek Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Polskiego. S. Mauersberg precyzyjnie nakreślił różnice ideologiczne w programach tych związków, ale co ważniejsze, potrafił pokazać

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 205.

<sup>19</sup> S. Mauersberg, *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce 1918–1939*, w: *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, pod red. ks. Edwarda Walewandra, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2000, s. 71–93; tenże, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej. Programy, podręczniki, lektura*, w: *Oblicza ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*, pod red. ks. E. Walewandra, Lublin 2002, s. 211–237.

łącznie je problemy. *Dotąd koncentrowano się na różnicach ideologicznych dzielących trzy największe związki zawodowe w II Rzeczypospolitej.* Nie należy jednak pomijać solidarnych wystąpień tych organizacji. Przede wszystkim trzeba wskazać na łączący je patriotyzm, który ujawnił się najpełniej w walce z najazdem bolszewickim w 1920 r. Tysiące nauczycieli, studentów i uczniów wyższych klas gimnazjalnych i seminaryjnych wstąpiło wówczas ochotniczo do armii polskiej. Ławy szkolne i uniwersyteckie przerzedziły się tak bardzo, że w wielu szkołach i uczelniach nie było kogo uczyć ani nie miał kto nauczać. Wśród nauczycieli ochotników byli ludzie różnych przekonań politycznych: narodowcy, ludowcy i socjaliści-piłsudczycy. Drugi wielki zryw patriotyczny można było zaobserwować w obliczu śmiertelnego zagrożenia państwa polskiego przez III Rzeszę Niemiecką. Związki nauczycielskie – pisze Autor – *W sprawach szkolnych przez całe Dwudziestolecie dążyły do objęcia nauką, wszystkich dzieci w wieku szkolnym.* Zgodnie broniły interesów nauczycielstwa, walcząc o odpowiednią pragmatykę i należyte uposażenie. Zgodnie występowały przeciwko próbom podporządkowania kuratorów wojewodom a inspektorów szkolnych starostom, wychodząc ze słusznego założenia, że kierowanie oświatą wymaga fachowości, doświadczenia, szerokich horyzontów umysłowych i niezależnienia od lokalnych wpływów. Stąd wnioskowano, iż ogniwa administracji oświatowej muszą być niezależne od regionalnych polityków, często dyletantów w dziedzinie szkolnictwa i oświaty. Zawodowy ruch nauczycielski – mimo rozdarcia ideowego i politycznego – przyczynił się do sprawnej odbudowy szkolnictwa polskiego po latach zaborów i dźwignięcia oświaty polskiej na europejski poziom dydaktyczno-naukowy<sup>20</sup>. Wydaje się, że powyższe postulaty zachowały swoją aktualność do dnia dzisiejszego.

## PODSUMOWANIE

W prezentowanym szkicu przybliżono jedynie niektóre prace S. Mauersberga z jego bardzo bogatego dorobku naukowego. Możemy stwierdzić, że największym zainteresowaniem Profesora cieszył się okres Drugiej Rzeczypospolitej. Mamy tu siedem obszernych rozpraw i monografii dotyczących reformy szkolnej, realizacji obowiązku szkolnego, dostępu do szkoły, sytuacji uczniów i nauczycieli, działalności związków nauczycielskich. Drugi w kolejności okres i obszar badań to lata 1944–1956 w nowych warunkach ustrojowo-politycznych Polski po II wojnie światowej (co najmniej 6 prac). S. Mauersberg analizuje w nich m.in. problemy reformy szkolnej w latach 1944–1948, zagadnienie indoktrynacji młodzieży szkolnej oraz rezultatów indoktrynowania nauczycieli i uczniów. Można też zauważyć, że Profesor w swoich badaniach do wielu tematów wraca kilkakrotnie, uzupełniając je i poszerzając.

<sup>20</sup> S. Mauersberg, *Orientacje ideologiczne...*, s. 93.

Jak wiadomo, Stanisław Mauersberg oprócz żywego udziału w polskim życiu naukowym dał się też poznać jako znakomity redaktor czołowych polskich czasopism historyczno-oświatowych: „Rozpraw z Dziejów Oświaty” i „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. W tym drugim czasopiśmie aktywnie współdziałał z profesorem Marianem Walczakiem, zabiegając o nowych autorów i materiały stojące na wysokim poziomie naukowym, a tym samym chroniąc ten kwartalnik od upadku. Profesor Stanisław Mauersberg zajmował się także kształceniem młodej kadry naukowej. Wypromował kilku doktorów, recenzował prace doktorskie i habilitacyjne, wypromował też dziesiątki magistrów, zwłaszcza podczas pracy dydaktycznej w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Był promotorem i recenzentem krytycznym i wymagającym, ale jednocześnie bardzo życzliwym. Wskazując błędy innym autorom, nie deprecjonował ich prac, ale podkreślał potrzebę korekty oraz uzupełnienia. Szczególną troską otaczał młodszych pracowników naukowych, rekomendując ich prace do druku w renomowanych czasopismach naukowych. Dobroć i życzliwość Profesora S. Mauersberga wyrażała się także w tym, że sam zachęcał młodszych historyków oświaty, aby zwracali się do niego o pomoc, gdyż uważał to za swoją powinność. Jak zaznaczono na początku, był wielkim znawcą szkolnictwa polskiego XX stulecia. W swym długim i pracowitym życiu poznał wszystkie osiągnięcia i braki polskiego szkolnictwa i jego uwarunkowania w trudnej historii Polski. Jak nikt inny potrafił je obiektywnie uogólnić i ocenić.

Wykaz prac Stanisława Mauersberga zamieszczony poniżej potwierdza Jego ogromny wkład do badań nad najnowszą historią oświaty i wychowania.

Prace Stanisława Mauersberga (układ chronologiczny)

*Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968.

*Krajowy zjazd Towarzystwa Wiedzy Powszechnej 23–24 stycznia 1969*, Warszawa 1969 (red. S. Mauersberg).

*Towarzystwo Wiedzy Powszechnej wczoraj i dziś: w dwudziestolecie działalności*, Warszawa 1970 (red. S. Mauersberg).

*Szkoły dla mniejszości narodowych w Polsce Ludowej. Z badań nad organizacją szkolnictwa*, R. 2, Wrocław 1970 (współred. S. Mauersberg).

*Wybrane zagadnienia z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa 1972.

*Walka o kierunek wychowawczy szkoły polskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XV, red. Ł. Kurdybacha, 1972.

*Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974.

*Historia wychowania wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1980, t. 1 (współautor S. Mauersberg).

*Z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa 1981.

*Nauka polska i szkolnictwo wyższe w latach wojny (1939–1945)*, w: *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku. Organizacje i instytucje*, red. B. Jaczewski, Wrocław 1987.



***Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?: społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty***, Wrocław 1988,

***Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej***, Warszawa 1990 (red. S. Mauersberg).

***Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych w latach 1944–1948***, Wrocław 1991.

***Nauka i szkolnictwo wyższe w Polsce Ludowej w latach 1944–1951***, w: ***Historia nauki polskiej***, pod red. B. Suchodolskiego, t. V: 1918–1951, cz. 1, red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław 1992.

***I Kongres Nauki Polskiej***, w: ***Historia nauki polskiej***, pod red. B. Suchodolskiego, t. V, 1918–1951, cz. 1, red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław 1992.

***„Białe plamy” w najnowszej historii wychowania: materiały z obrad sekcji historii wychowania I Zjazdu PTP (10–12 lutego 1993)***, Warszawa 1993 (red. S. Mauersberg).

***Szkoła średnia ogólnokształcąca jako droga awansu kulturalnego dzieci chłopskich w Polsce 1918–1939***, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1994, nr 1/2.

***Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)***, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 5.

***Udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego II Rzeczypospolitej Polskiej***, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1/2.

***Wykonywanie obowiązku szkolnego w niepodległej Polsce (1918–1939)***, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. 37.

***Na przełomie: antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956***, cz. I, wyb. i oprac. E. C. Król i M. Walczak, Warszawa 1944 oraz cz. II i III Warszawa–Radom 1996 (S. Mauersberg wspólnie z M. Walczakiem).

***Oświata polska 1944–1956: wybór źródeł***, Warszawa 2000 (wspólnie z M. Walczakiem).

***Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce 1918–1939***, w: ***Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*** (pod red. ks. E. Walewandra), Lublin 2000.

***Indoktrynacja młodzieży szkolnej. Programy, podręczniki, lektura***, w: ***Oblicza ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*** (pod red. ks. E. Walewandra), Lublin 2002.

***Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956***, Białystok 2003 (wspólnie z E. Kryńską).

***Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956***, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4.

***Wychowawca narodu (wybór fragmentów pism i przemówień Józefa Piłsudskiego – w 70. rocznicę jego śmierci)***, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2005, nr 3–4.

***Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)***, Warszawa 2005 (wspólnie z M. Walczakiem).

*Pożegnanie ze szkołą: spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta*, Piotrków Trybunalski 2012 (oprac. wspólnie z W. Chmielewskim i M. Walczakiem).

## BIBLIOGRAFIA

*100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, pod red. B. Grzesia, Warszawa 2005.

Chmielewski W., *Pamięci Profesora Stanisława Mauersberga w pierwszą rocznicę ostatniego pożegnania*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2, 2014.

Gumuła T., Majewski S., *Prywatne szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Drugiej Rzeczypospolitej – organizacja i zasięg społecznego oddziaływania*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1994, t. XXXVI.

*Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, pod red. ks. E. Walewandra, Lublin 2000.

Kryńska J. E., *Stanisław Mauersberg (1924–2012)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1–2.

Lewandowski C., *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i w szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wrocław 1993.

*Oblicza ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*, pod red. ks. E. Walewandra, Lublin 2002.

Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006.

## *Professor Stanisław Mauersberg's research of education in Poland in the 20th century*

### Summary

Professor Stanisław Mauersberg was one of the most prominent contemporary historians of education, a lecturer at The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw, a professor at the Polish Academy of Sciences, and the vice head of the Institute of History of Education and Technology at the Polish Academy of Sciences from 1977 to 1984. The Professor's main academic interests focused on the period of independent Poland (1918–1939), the war years, as well as the post-war period. He treated each of his research fields with unusual accuracy and profundity. His publications prove that Professor Mauersberg did not hesitate to reach for those fields and subjects which were of a pioneering character and tested his persistence in filling the “blank spaces” in the contemporary history of education. These included the history of Polish intelligentsia and science during the war, German and Soviet occupation, and the problems of indoctrinating school youth after 1947 when communists took over power in Poland. The extensive source materials concerning the history of Polish education between 1944 and 1956 edited by Professor Mauersberg comprised the last part

of his overall research. He published about 20 monographs and numerous articles and dissertations. He was the editor of leading Polish journals dealing with the history of education: “Rozprawy z Dziejów Oświaty” and “Przegląd Historyczno-Oświatowy”, and a supervisor of M.A., Ph.D. and postdoctoral degree dissertations, and a great expert in Polish education of the 20th century.

**Keywords:** historian of education, “blank spaces” in the history of education, education during the Second Polish Republic, history of education during World War II, ideological indoctrination of school youth.

KATARZYNA ŚLIWAK  
Uniwersytet Wrocławski

DOI: 10.17460/2016.3\_4.11

## **ACTIVITIES OF FR. ZYGMUNT KACZYNSKI – MINISTER OF RELIGIOUS AFFAIRS AND PUBLIC EDUCATION IN THE GOVERNMENT-IN-EXILE (1943–1945)**

### ZYGMUNT KACZYNSKI'S LIFE IN THE YEARS 1894–1943

The Roman Catholic Church was actively involved in the political life of citizens from 1918 to 1939 through the labour of its priests. Zygmunt Kaczyński (b. 1894) was an example of such a priest. He graduated from the seminary in Warsaw and the Theological Academy in St. Petersburg<sup>1</sup> and became highly involved in community life. He worked in trade unions. He served as Secretary General of the Association of Christian Workers (Stowarzyszenie Robotników Chrześcijańskich) and director of the Catholic News Agency (Katolicka Agencja Prasowa). Twice, he was elected to parliament as a member of the Christian Workers' Party (Chrześcijańskie Stronnictwo Pracy). Later, he joined the Christian-National Labour Party (Chrześcijańsko-Narodowe Stronnictwo Pracy). He was one of the founders of the Christian Democratic Party (Chrześcijańska Demokracja) and participated in the meetings of the Front Morges.

After the outbreak of World War II, he became a member of the Citizens' Committee for the Defence of Warsaw, founded by President Starzyński (Obywatelski Komitet Obrony Warszawy Prezydenta Starzyńskiego). Due to his activities during the invasion of Poland in 1939, he had to hide in Zakopane, where he took part in the creation of the clandestine organization "Active Fight" ("Czynna Walka"). At the end of September 1939, when the Labour Party (Stronnictwo Pracy) was established in Paris, Kaczyński arrived in Romania<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Bender, *Kaczyński Zygmunt*, w: *Encyklopedia „Białych płam”*, Radom 2002, s. 105–107.

<sup>2</sup> T. Tarnogrodzki, R. Tryc, *Polskie organizacje konspiracyjne w latach 1939*, „Wojskowy Przegląd Historyczny” 1966, t. 4, s. 267.

In a short period he became active in the ranks of the Central Committee of the Labour Party<sup>3</sup>. He left Romania on an Italian passport in March 1940 for an audience with Pope Pius XII, where he presented his report on the situation in the occupied country<sup>4</sup>. After that, he escaped to Angers, where he showed the same report to President of the Republic of Poland, Władysław Raczkiewicz, who assigned him new tasks in the government-in-exile in France<sup>5</sup>. In April 1940, Raczkiewicz appointed Kaczyński as his personal chaplain<sup>6</sup>. This was met with disapproval by Bishop Joseph Gawlina, whose relations with gen. Sikorski had begun to deteriorate. He was afraid that the same could happen to his relationship with President Raczkiewicz. The German defeat of France resulted in the evacuation of the Polish government-in-exile to the UK. Kaczyński was there in October 1940. He was committed to working with the Ministry of Information and Documentation<sup>7</sup>.

He also worked as a journalist and wrote articles for the weekly newspaper "The Issue-Common Cause" ("Sprawa"). The newspaper was issued by the Polish Catholic Institute as part of the Polish Catholic organization "Sword of the Ghost" ("Miecz ducha"), led by Bishop J. Gawlina and General Joseph Haller<sup>8</sup>. Kaczyński aspired to form an organization in exile similar to the pre-war Catholic News Agency. This task was realized during his trip to the US in 1942 with Prime Minister General Władysław Sikorski. On this journey, he was delegated the post of Deputy of the Ministry for Information and Documentation.

In New York, the Polish Catholic Press Agency began to function, headed by former member of parliament Waclaw Bitner of the Christian Democrats, who recruited employees and was organizationally under Z. Kaczyński<sup>9</sup>. Kaczyński contacted the London branch of the organization at the beginning of 1943 and was active in the distribution of the Polish Catholic press in the UK. He aroused anxieties of different political environments. The socialists, led by Adam Romer, were surprised that the statutory position of deputy ministers had been abolished and, in fact, had even existed. The socialists claimed the large salary Kaczyński had received for his work<sup>10</sup>. The most important function that Kaczyński performed was that of the Minister of Religious Affairs and Public Education, which was founded by the government-in-exile in London, and was a recast of

<sup>3</sup> P. Dubiel, J. Kozak, *Polacy w II wojnie światowej – kim byli co robili*, Warszawa 2003, s. 65–66.

<sup>4</sup> Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Akta Ministerstwa Informacji i Dokumentacji Rządu RP w Londynie, sygn. 135, *Sprawozdanie nr 187*; *Sprawozdanie nr 189*, k. 1–7.

<sup>5</sup> R. Gajewski, *Ks. Zygmunt Kaczyński. Kapelan i polityk*, Lublin 2013, s. 180–183.

<sup>6</sup> AAN, Akta Ministerstwa Informacji i Dokumentacji Rządu RP w Londynie, sygn. 135, *Sprawozdanie nr 174*, k. 2.

<sup>7</sup> Instytut Polski i Muzeum gen. Sikorskiego (dalej: IPMS), Akta Prezydium Rady Ministrów 1939–1991, sygn. PRM 58/B – różne sprawy polityczne, *Dokument nr 26*, k. 1.

<sup>8</sup> S. Lewandowska, *Prasa polskiej emigracji wojennej 1939–1945*, Warszawa 1993, s. 77.

<sup>9</sup> R. Gajewski, *Ks. Zygmunt Kaczyński...*, s. 195.

<sup>10</sup> J. Myszor, J. Konieczny, *Korespondencja prymasa Augusta Hlonda i biskupa Józefa F. Gawliny w latach 1924–1948*, Katowice 2003, s. 229.

the Office of Education and School Affairs (Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych) directed by General J. Haller, which had been established by the government-in-exile in Angers.

#### THE SITUATION OF POLISH EDUCATION IN FRANCE UNTIL THE EVACUATION OF THE AUTHORITIES TO THE UK

The development of Polish education during the war was only possible outside the occupied homeland. This was made possible by the evacuation of the government, who escaped through Romania to allied France. The President of Poland and the government-in-exile was under pressure from the Nazis and Soviets. However, it was possible to establish a new authority in Paris at the end of September 1939 and the head of the new government was gen. Sikorski. The new government consisted of four political parties: the National Party (SN), Polish People's Party (PSL), the Polish Socialist Party (PPS) and the Labour Party (SP). Representatives of the Labour Party tried to take positions in the Ministry of Education. The formal leader of this party was Karol Popiel, but a leading position was occupied by gen. J. Haller – the famous “blue general” – who founded and commanded the Polish Army in France between 1917 and 1919. He entered the government appointed by gen. Sikorski as a minister without a portfolio<sup>11</sup>.

In the autumn of 1939, restoration of the pre-war Ministry of Religious Affairs and Public Education had not yet been considered. This was because in its early stages the government-in-exile had a symbolic meaning. It soon became much more as a result of the endless matters of waging war and the increasing number of immigrants. The creation of a Ministry of Education proved necessary and this occurred in Paris in 1939. The matters of schooling and education were from that point on officially guided by the Ministry of Labour and Social Welfare, where politicians from the Polish Socialist Party had the casting vote. Politicians felt the temporariness of this situation, which had been caused by the war, but still did not accept Karol Popiel's nomination. Popiel did not have suitable experience in education. Therefore, his function was limited only to symbolic cases<sup>12</sup>.

In France, Polish people were centred around the Polish Catholic Mission (Polska Misja Katolicka), which was led by priest Franciszek Cegiela. With the support of monks, the first school was founded in Amiens in 1939. However, its development was prevented by the outbreak of war. It was decided to change the location of the school to Paris, and it opened in late October / early November 1939. The school was named the Cyprian Kamil Norwid Secondary School

---

<sup>11</sup> R. Dzwonkowski, *Szkolnictwo polskie we Francji w czasie II wojny światowej (1939–1945)*, „Studia Polonijne” 1981, t. 4, s. 188; R. Wapiński, *Władysław Sikorski*, Warszawa 1978, s. 87.

<sup>12</sup> W. Śladkowski, *Szkolnictwa polskiego nad Sekwaną wzloty i upadki*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Kopruckowiak, Lublin 1995, s. 160.

for Boys. Initially, 40 students were enrolled, although this number rose to over 400 during the first six months. The school was co-educational, with four classes of high school and two classes of gymnasium. The syllabus implemented corresponded to schools in Poland, with advanced pupils and students taught only in French. The first headmaster of the school was father Cegielka until December 1939, when the Polish government-in-exile nominated Kazimierz Fabierkiewicz to that position.

In early June 1940, before Germany entered Paris, the first A-level (matura) exams were taken at the school, which were passed by 43 graduates. When the Polish government and a huge part of the population evacuated to the UK, the school had to stop educational activities. It re-opened after a short time (still operating under the same name) in Villard-de-Lans, near Grenoble. The new headmaster was prof. Zygmunt Lubicz-Zaleski, an educational delegate in France who had cooperated with the French Academie de Grenoble. This made recognition of Polish school certificates by the French educational authorities possible in the future<sup>13</sup>. Among the staff working in the new venue in Paris there were only 2 teachers: Z. Lukaszewicz and K. Gerhard. The school was financially supported by the Polish government in London and the Society for the Care of Poles in France (Towarzystwo Opieki nad Polakami we Francji) until 1942<sup>14</sup>. The school stands out in the context of Polish education and the history of education as the only Polish educational establishment operating during World War II. On the one hand, graduates achieved a level of academic success, but on the other hand teachers and students were subject to repression by the occupying forces<sup>15</sup>.

## ACTIVITY OF THE OFFICE OF THE EDUCATION AND SCHOOL AFFAIRS

Evacuation of the authorities of the Republic of Poland to the UK began in the summer of 1940 and included approximately 27.6 thousand soldiers, officers, and civilians<sup>16</sup>. Polish authorities organized the structure of the Polish education system of secondary and higher education for thousands of refugees<sup>17</sup>. The activity of the educational authorities in Great Britain began with the appointment of gen. J. Haller, the minister without a portfolio<sup>18</sup>. Officially,

<sup>13</sup> AAN, Liceum Polskie w Paryżu, sygn. 542/126, *Dyplom*, k. 1.

<sup>14</sup> *Wstęp do inwentarza Towarzystwa Opieki nad Polakami we Francji*, w: AAN, Towarzystwo Opieki nad Polakami we Francji, sygn. 734, k. 1–2.

<sup>15</sup> See also R. Łepkowski, *Wolna Szkoła Polska w okupowanej Francji. Historia Gimnazjum i Liceum im. Cypriana Kamila Norwida w Villard-de-Lans 1940–1946*, Warszawa 1990.

<sup>16</sup> W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1993*, Warszawa 2004, s. 101.

<sup>17</sup> J. Serwański, *Polacy w Wielkiej Brytanii w latach II wojny światowej*, w: *Polonia w Europie*, red. B. Szydłowska-Ceglowa, Poznań 1992, s. 427–428.

<sup>18</sup> Initially, gen. Kazimierz Sosnkowski supported the candidacy of Prof. Stanisław Kot, who was later supposed to be a head of the Office for Cultural Affairs. See W. Chmielewski, *Działalność oświatowa Urzędu Ministra gen. Broni J. Hallera (VII 1940–IV 1941)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 3–4, s. 57.

the government-in-exile decided not to create a Ministry of Education<sup>19</sup>, instead they referred to the program as the Office of gen. Haller's (Urząd gen. Hallera) or the Office of National Education (Urząd Wychowania Narodowego)<sup>20</sup>.

The activities of gen. Haller's Office included the task of pedagogical supervision over Polish primary and secondary education in areas where Polish immigrants lived. Although the main area of activity was on the British Isles, the office also supervised (in cooperation with the Ministry of Foreign Affairs) Polish schools in other countries. In the early years of the war they were running schools in Stockholm, Cyprus, Grenoble, Tel-Aviv and Oberberg, Switzerland. In primary and secondary schools they organized training for Polish soldiers. They contacted publishers, who prepared educational materials (textbooks and reading materials). In later years, the scope of its operations changed<sup>21</sup>.

The Office of National Education initially employed 6 people, who functioned under Marian Jedlicki<sup>22</sup> and represented 3 departments: the Department of General and National Education, the Department of Education and Religious Affairs and the Department of Studies and Communication with English Education.

On 1 May 1941, the official Office of Education and School Affairs was introduced with two departments: the General Department headed by prof. Tadeusz Sulimirski<sup>23</sup> and the Department of the Education supervised by Franciszek Lenczowski<sup>24</sup>. The reorganization of the administrative office was related to its structural development. Within two years, the Office of Education and School Affairs had grown from 2 people (at the time of appointment in 1941) to 26 employees in 1943<sup>25</sup>. In accordance with the proposal presented by President Raczkiewicz, it was called the Department of National Education<sup>26</sup>.

<sup>19</sup> To upper to this point some education matters and secondary schools were subjected to the Ministry of Social Welfare. See also M. Hulaś, *Goście czy intruzi? Rząd polski na uchodźstwie IX 1939–VII 1943*, Warszawa 1996, s. 155.

<sup>20</sup> IPMS, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP), A. 19. I./9, Wydział Ogólny, Sprawozdania za rok 1941 r., *Sprawozdanie z działalności Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych za rok 1941*, k. 1.

<sup>21</sup> IPMS, MWRiOP, A. 19. I./7, Wydział Ogólny, *Sprawozdanie za okres VII 1940–VI 1941 r.*, k. 1.

<sup>22</sup> Marian Jedlicki (1899–1954) was a lawyer, historian and lecturer during the interwar period at the University of Poznań. During the war, he was in Great Britain, where he lectured at the Polish Faculty of Law at Oxford from 1943. After the war, he returned to Poznań, where he continued his scientific work. See H. Izdebski, *Jedlicki Marian Zygmunt*, w: *Słownik historyków polskich*, red. M. Prosińska-Jackl, Warszawa 2004, s. 205.

<sup>23</sup> Tadeusz Sulimirski (1898–1983) was a doctor of Law, a historian, and an archaeologist. He also served as cavalry captain of the Polish Army, Secretary in the Ministry of Education for the government-in-exile, and Dean/President of the Polish University in London.

<sup>24</sup> Franciszek Lenczowski was later appointed deputy director of the Polish Centre of Staszic School in Glasgow and he was also President of the Association of Polish Teachers of Secondary and Public Schools (*Zrzeszenie Polskich Nauczycieli Szkół Średnich i Powszechnych*). See also T. Radzik, *Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą w latach 1941–1991*, Lublin 1993, s. 46.

<sup>25</sup> J. Draus, *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin 1993, s. 37–40.

<sup>26</sup> *Notka z dnia 28 III 1941 r.*, w: *Dziennik czynności Prezydenta RP Władysława Raczkiewicza 1939–1947*, red. J. Piotrowski, t. 1, Wrocław 2004, s. 343.



Gen. Haller voiced his opposition to the lack of unity among the departments and types of education<sup>27</sup>. He supported free, universal primary and secondary education. Higher education had to be paid for; however, a capable person who was poor should receive a discount. By the Order of September 25, 1942, Haller introduced the Textbook's Commission, which was led by prof. Zygmunt Kukulski. The lack of textbooks was particularly problematic because the number of schools in Britain had risen to 22 in 1943, while the number of Polish students in the area had increased to approximately 1500. Interestingly, between 1941–1943 a high school diploma was awarded to only 212 out of a total of 283 candidates. This suggests a high level of requirements on the part of the Commission's examiners<sup>28</sup>.

Despite the competence of his Office, political opponents of J. Haller often publicly criticized his work as the head of the education department. Sometimes the criticism came from the unexpected direction of fellow generals. In 1942, General Marian Kukiel publicly appealed for removing "Mistake" ("Omyłka"), written by Bolesław Prus, from the reading list. The Office of Education officially replied that "Omyłka" had never been on the reading list. During the debate about education at the National Council forum of 1943, the level of education, teachers, and the quality of textbooks were among other matters criticized. The more real decisions the general undertook, the more he exposed himself to his opponents. His every blunder was described as the result of his incompetence, old age or lack of basic political skills. Opponents from other parties were joined by some prominent activists of the Labour Party. The most important play in this political game was made by a well-known member of the National Council, priest Zygmunt Kaczyński<sup>29</sup>.

## ZYGMUNT KACZYNSKI AS MINISTER OF RELIGIOUS AFFAIRS AND PUBLIC EDUCATION

The turning point in the composition of the government offices in London came after the tragic death of Prime Minister W. Sikorski. In July 1943, it was known that gen. J. Haller would no longer be managing the Department of Education. He had officially completed his duties and on 21 July 1943<sup>30</sup> President

---

<sup>27</sup> As a result of Minister S. Kot leaving and changes in the political situation in the East, gen. Haller called for the opening of the Middle East Department of the Ministry in 1942.

<sup>28</sup> Gen. Haller suggested three-month courses for school inspectors for people who have passed the A-level exam organized in 1943, who would then be sent to different places. See AAN, *Zbiór akt polskich władz emigracyjnych w Londynie*, sygn. 9, k. 64.

<sup>29</sup> J. Piotrowski, K. Śliwak, *Organizacja i działalność resortu edukacji na uchodźstwie w latach 1939–1945*, w: *Od KEN do MEN: studia o instytucjach, ludziach i programach polskiej oświaty*, red. M. Białokur, J. Rażniewska, Opole 2014, s. 113.

<sup>30</sup> *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 lipca 1943 r. o utracie mocy obowiązującej dekretu Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 1 maja 1941 r. o utworzeniu Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych* (Dz. U. RP 1943 r. Nr 7, poz. 18).

Raczkiewicz informed Z. Kaczynski<sup>31</sup> about his plan to change the management of the Ministry of Education and to rename the Office of Education and School Affairs to the Ministry of Religious Affairs and Public Education<sup>32</sup>. This decision was met with a lack of support by some left-wing teachers who were members of the domestic Secret Teacher Organization (Tajna Organizacja Nauczycielska)<sup>33</sup>.

The Ministry received funding from the budget. For the year 1943, the Ministry was granted 146,000 thousand pounds for different types of schools operating in different parts of the world<sup>34</sup>. At the end of 1943, the projected budget for the following year's resources increased, due the additional task of supervising education in the Middle East<sup>35</sup>. The Ministry of Religious Affairs and Public Education was at that time the highest-ranking of ministry in the government-in-exile and received a credit to the amount of 77,000 pounds<sup>36</sup>. The money would be used for the purposes of scientific institutions, conservation of monuments and libraries. The Ministry of Education had not previously performed such an important role and the actions of the new minister would be the subject of debate in refugee political environments<sup>37</sup>.

One of the first tasks of Z. Kaczynski was to organize the work of the Ministry<sup>38</sup>. As a result of the increase in the number of territories where were Polish immigrants were living, he introduced the Delegation of the Ministry in Iran (Iran, India), Palestine (Palestine, Egypt), Central and Eastern Africa (Tanganyika, Uganda, Kenya, Northern and South Rhodesia)<sup>39</sup>. This increased the number of people employed in the Ministry to 46 employees, who were all working on ideas for post-war education reform in Poland<sup>40</sup>. Kaczynski wanted to reorganize the network of educational departments, but it was difficult because of the small number of teachers. He supported a more economical solutions

<sup>31</sup> Z. Kaczynski had previously worked in the Polish organization Światpol. See AAN, *Akta Światpolu – działacze, organizacje instytucje*, sygn. 109, k. 86.

<sup>32</sup> *Notka z dnia 21 lipca 1943 r.*, w: *Dzienniki, czynności Prezydenta RP Władysława Raczkiewicza 1939–1947* t. 2, red. J. Piotrowski, Wrocław 2004, s. 98.

<sup>33</sup> J. Zieliński, *Kaczyński Zygmunt*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. XI, Wrocław–Warszawa 1965, s. 395.

<sup>34</sup> *Budżet na rok 1943 – wydatki* (Dz. U. RP 1943 r. Nr 4, poz. 10).

<sup>35</sup> *Notka z dnia 25 listopada 1943 r.*, w: *Dzienniki...*, s. 160.

<sup>36</sup> IPMS, MWRiOP, A. 19. II./63, Subwencja poza Wielką Brytanią, *Wydatki budżetowe MWRiOP w 1944 r.*, k. 8.

<sup>37</sup> Kaczynski often organized conferences and symposia in which he participated. See IPMS, MWRiOP, A. 19. II./ 84, Polskie urzędy i instytucje (1944–1945), *Wykaz konferencji pracowników MWRiOP*, k. 10.

<sup>38</sup> The Ministry of Religious Affairs and Public Education was divided into the departments: General, High Education, Vocational Education, Science and Art., Religious Affairs, Release Paper, Polish Paper Education outside the United Kingdom. See IPMS, MWRiOP, A. 19. II./47, Sekretariat Generalny – sprawy różnych ministerstw (1944), *Sprawozdanie Samodzielnego Referatu Oświaty Polskiej poza Wielką Brytanią za rok 1944*, k. 2.

<sup>39</sup> *Rozporządzenie MWRiOP z dnia 4 sierpnia 1943 r. o organizacji Delegatur Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* (Dz. U. RP 1943 r. Nr 8, poz. 21).

<sup>40</sup> *Oświata i kultura w Polsce powojennej. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej MWRiOP. Według expose wygłoszonego przez Ministra WRiOP ks. Pralata Z. Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 lutego 1944 r.*, Londyn 1944, k. 1.

regarding the scope of free education: a 7-year cycle of compulsory education and further training to the age of 19. He argued that religion had been, and remained, a very important element in the educational process. Generally, the most important message of Z. Kaczyński as head of the Ministry was his publicly expressed belief that education should be based on the Catholic faith<sup>41</sup>. In his speeches, he sometimes alluded to the situation in the Second Republic of Poland and strongly criticized the ruling elite for not recognizing the role of public education associations and for not making them widely available. The Minister also opted for freedom of action and the organization of education for minorities. Kaczyński was an active politician, who was not afraid to express his views in the forum of the National Council or the Council of Ministers<sup>42</sup>.

In one of his most famous speeches to the Forum of the National Council on 17 February 1944, he presented his vision a post-war school system, its objectives and tasks. Teachers responsible for the development of the next generation of Poles were to be well-educated<sup>43</sup>. Three-year pedagogical high schools and one-year teacher-training courses were to play an important part in the system of the teacher training. Additional training was to be provided during summer schools<sup>44</sup>.

The politicians gathered at the meeting of the National Council discussed the issues raised by the Minister. A representative the Polish Socialist Party (PPS), Jan Szczyrek criticized the fact that young Poles remained mobilized in military units in the UK. In his opinion, they should attend educational courses and then returned to their country and find work there<sup>45</sup>. Franciszek Wilk of the Peasant Party (SL) spoke negatively about what teacher training had been like before 1939; in his opinion, initial training institutions had not included a significant number of classes in pedagogy and graduates were required to practice 2 years, funded by the state. This fact did not increase the number of candidates for the teaching profession<sup>46</sup>.

Minister Kaczyński addressed the representatives of the various policies. He promised that for the new Poland, proper training of secondary-school teachers would take priority. Instructors who completed Pedagogical Studies at the University of Edinburgh should work at Polish teacher-training colleges.

---

<sup>41</sup> Priest Stanisław Belch disagreed with this statement; he claimed that Z. Kaczyński did not use the word God in his expose. See S. Belch, *O prawdę i treść wychowania polskiego. Expose Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ks. Zygmunta Kaczyńskiego wygłoszone na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 II 1944 r. wobec zasad i postulatów katolickich*, Londyn 1944.

<sup>42</sup> An example here might be the meeting of the Council of Ministers on 18 February 1944, when how to respond to Soviet demands to disarm was discussed. See R. Gajewski, *Ks. Zygmunt Kaczyński...*, s. 247.

<sup>43</sup> *Oświata i kultura w Polsce powojennej. Wytoczne polityki kulturalno-oświatowej Ministerstwa WRiOP według expose wygłoszonego przez Ministra WRiOP ks. pralata Zygmunta Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 luty 1944 r.*, „Nauka i Wychowanie” Londyn 1944, z. 5, s. 12.

<sup>44</sup> Tamże, s. 21.

<sup>45</sup> *Dyskusje w Radzie Narodowej nad expose Ministra Oświaty ks. Z. Kaczyńskiego*, „Wiadomości Nauczycielskie” 1944, nr 9–10, s. 87–88.

<sup>46</sup> Tamże, s. 80.

The Ministry had taken a step in establishing cooperation with English teacher-training colleges in London, but this had not yet led to opportunities for teachers to be trained at educational institutions in England<sup>47</sup>.

Czesław Wycech presented his demands to the chairman of the Department of Education and Culture of the Government Delegation for Poland. Kaczynski's Department responded positively to most of his requests. However, the problem was in rectifying the educational shortcomings of teaching personnel who had graduated from one-year courses or holiday courses<sup>48</sup>. In his opinion, this lowered the quality of education. The Department put forward the idea of creating a system for training the teaching staff. A candidate to the profession would need to have completed a minimum of 4-years of secondary school and several months of a teaching course. In addition to this type of schooling, the system of higher education was to remain as it was<sup>49</sup>.

Kaczynski's speech was also commented on by various organizations. The Teachers Association of Poles in the UK (Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii) wondered why the minister had not referred to the issue of teacher training for secondary schools<sup>50</sup>. The ministerial plans were also criticized by some members of the Church. The priest Stanisław Bełch wondered why Kaczynski had not specified what attitude towards the Catholic religion teachers had to express<sup>51</sup>.

Kaczynski's first concept was to launch a Centre for Teacher Education<sup>52</sup>. Kaczynski spoke positively about the autonomy of higher education. As part of the consolidation and extension of the competencies of the Ministry established in 1943, he gradually took over the care of higher education, which had previously been subject to the Ministry of Internal Affairs. The National Council of Education (Rada Wychowania Narodowego) was established. The ministry supervised the organization of the Polish Faculty of Medicine at the University of Edinburgh, the Polish Faculty of Law at Oxford<sup>53</sup> and the other Polish departments created at British universities such as the Polish Faculty of Economics. On 1 July 1944 Z. Kaczynski signed a decree creating the Primary and Secondary Maritime School in Landywood. More than 400 students from many countries studied at this school<sup>54</sup>.

<sup>47</sup> Tamże, s. 89–90.

<sup>48</sup> *Oświadczenie Kraju (opinia Departamentu Oświaty i Kultury)*, „Wiadomości Nauczycielskie” Londyn 1994, nr 11–12, s. 102–103.

<sup>49</sup> *Zasady wznowienia systemu kształcenia i odbudowy życia kulturalnego*, „Wiadomości Nauczycielskie” Londyn 1944–1945, nr 13–14, s. 127.

<sup>50</sup> *Głosy członków ZNP w Wielkiej Brytanii. Wyniki ankiety w sprawie expose Ministra WRiOP ks. Pralata Zygmunta Kaczyńskiego*, „Wiadomości Nauczycielskie” Londyn 1944, nr 11–12, s. 108–112.

<sup>51</sup> S. Bełch, *O prawdę...*, s. 15.

<sup>52</sup> IMPS, MWRiOP, A. 19. II./20, *Odpis pisma Z. Kaczyńskiego z 26 maja 1944 r.*, b. pag.

<sup>53</sup> *Notka z dnia 28 marca 1944 r.*, w: *Dzienniki...*, s. 272.

<sup>54</sup> *Szkoła Morska Landywood-Lilford 1945–1949 Anglia*, Internet, (dostęp: 30.11.2016 r.), dostępny: <http://kresy-siberia.org/hom/files/Landywood.pdf>

As minister, he tried to pursue an open attitude to all. The Bulletin of the Ministry of Religious Affairs and Public Education, published from October 1943, served as a forum for discussions about education. Kaczynski created the smaller agencies such as the Commission for the Reconstruction of Education and the Reform of the Education System (Komisja Odbudowy Szkolnictwa i Reformy Ustroju Szkolnego), the Scholarship Committee (Komisja Stypendialna) and the Library Committee (Komisja Biblioteczna)<sup>55</sup>. During his tenure, nine volumes of Polish literature were issued, along with dozens of textbooks. Kaczynski participated in two meetings with the Polish Teacher's Association. As a result, they set up special courses for future teachers in the Western Territories, which were expected to fall to Poland after the military defeat of Germany. Kaczynski was a minister who explored the new opportunities and faced the challenges in his ministry.

Along with these positive traits of Z. Kaczynski there were also negative ones. One of these, in addition to his excessive religious commitment, it was cruelty to supporters of Jozef Pilsudski. This was the cause of his conflict with the Polish Scouting Association (Związek Harcestrwa Polskiego), triggered by the publication of a brochure dedicated to J. Pilsudski. The minister regarded it as an unacceptable form of glorifying the dictator and so acted decisively<sup>56</sup>. He removed the ministerial subsidy for ZHP. Even after discussions and assurances from the association, he backed his earlier repression<sup>57</sup>. On the other hand, he was conciliatory in relations with conspirators operating in the country. He treated their demands seriously and was willing to discuss the ideas they proposed. At the same time, he declared that he would not make any conclusive decision on the shape of future education in the country.

Minister Z. Kaczynski left his post in November 1944 with the resignation of Prime Minister Stanislaw Mikolajczyk. Although President Raczkiewicz counted on his return with the Labor Party and the government created by Tomasz Arciszewski, this did not happen. At the end of 1944, a politician of the National Party, Wladyslaw Folkierski, was named Minister of Religious Affairs and Public Education. The turning point was the appeal for recognition of the Polish government in London by the Allies in July 1945. From this point, Polish education in exile in most places gradually ceased, although in some countries, some of the actions initiated by the government in London lasted for several decades.

---

<sup>55</sup> IMPS, MWRiOP, A. 19. II./52, *Rozporządzenia (1941–1944)*, k. 21.

<sup>56</sup> IMPS, MWRiOP, A. 19. II./42, *Sekretariaty Generalny, protokoły, notatki, sprawozdania (1944)*, k. 77.

<sup>57</sup> R. Gajewski, *Ks. Zygmunt Kaczyński...*, s. 257.

## CONCLUSION

The intention of the author of this article was to identify key moments in Zygmunt Kaczynski's life because he is still a particularly interesting person whose activity should be spoken about more often. The author sought to show all of Zygmunt Kaczyński's political activities, beyond his function as minister. He is an example of a person who lived up to the ideas he proclaimed. After the war, he decided to return to Poland in September 1945 in order to recreate the pre-war Labour Party. He failed to do this due to the fact that the power in the country had been taken over by the Communists. As a result, he undertook pastoral work in a parish in Warsaw. After nearly three years he became the editor of "Tygodnik Warszawski". Because of his anti-communist activities, he was under surveillance and was arrested twice (in 1948 and 1951) by the Office of Security (Urząd Bezpieczeństwa). He was accused of attempts at regime-change. After his trial, he was sentenced to 10 years in prison and five years loss of political rights. He died in Mokotów prison on 13 May 1953 from unexplained circumstances. In 1958 he was posthumously acquitted and rehabilitated<sup>58</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła archiwalne:

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie  
Zespół: Akta Ministerstwa Informacji i Dokumentacji Rządu RP w Londynie, sygn. 135.  
Liceum Polskie w Paryżu sygn. 542/126,  
Towarzystwo Opieki nad Polakami we Francji, sygn. 734,  
Zbiór akt polskich władz emigracyjnych w Londynie, sygn. 9,  
Akta Światopoli – działacze, organizacje, instytucje, sygn. 109.  
Archiwum Instytutu Polskiego i Muzeum gen. Sikorskiego w Londynie.  
Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. A. 19. I./7, A. 19. I./9, A. 19. II./20, A. 19. II./42, A. 19. II./47, A. 19. II./52, A. 19. II./63, A. 19. II./84.

### Źródła drukowane i opracowania:

Bełch S., *O prawdę i treść wychowania polskiego. Expose Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ks. Zygmunta Kaczyńskiego wygłoszone na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 II 1944 r. wobec zasad i postulatów katolickich*, Londyn 1944.

---

<sup>58</sup> M. Bielażko, *Nie dam się złamać*, „Nasz Dziennik” 2007, nr 110, s. 22.

Bender R., *Kaczyński Zygmunt*, w: *Encyklopedia „Białych plam”*, Radom 2002.

Draus J., *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin 1993.

Dubiel P., Kozak J., *Polacy w II wojnie światowej – kim byli co robili*, Warszawa 2003.

*Dziennik czynności Prezydenta RP Władysława Raczkiewicza 1939–1947*, t. 1, red. J. Piotrowski, Wrocław 2004.

Gajewski R., *Ks. Zygmunt Kaczyński. Kapelan i polityk*, Lublin 2013.

Hułas M., *Goście czy intruzy? Rząd polski na uchodźstwie IX 1939–VII 1943*, Warszawa 1996.

Izdebski H., *Jedlicki Marian Zygmunt*, w: *Słownik historyków polskich*, red. M. Rosińska-Jackl, Warszawa 2004.

Lewandowska S., *Prasa polskiej emigracji wojennej 1939–1945*, Warszawa 1993.

Lepkowski R., *Wolna Szkoła Polska w okupowanej Francji. Historia Gimnazjum i Liceum im. Cypriana Kamila Norwida w Villard-de-Lans 1940–1946*, Warszawa 1990.

Myszor J., Konieczny J., *Korespondencja prymasa Augusta Hlonda i biskupa Józefa F. Gawliny w latach 1924–1948*, Katowice 2003.

*Oświata i kultura w Polsce powojennej. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej MWRiOP. Według expose wygłoszonego przez Ministra WRiOP ks. Prałata Z. Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 lutego 1944 r.*, Londyn 1944.

Piotrowski J., Śliwak K., *Organizacja i działalność resortu edukacji na uchodźstwie w latach 1939–1945*, w: *Od KEN do MEN: studia o instytucjach, ludziach i programach polskiej oświaty*, red. M. Białokur, J. Raźniewska, Opole 2014.

Radzik T., *Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą w latach 1941–1991*, Lublin 1993. [pisownia tytułu zgodna z oryginałem – red.].

Roszkowski W., *Historia Polski 1914–1993*, Warszawa 2004.

Serwański J., *Polacy w Wielkiej Brytanii w latach II wojny światowej*, w: *Polonia w Europie*, red. B. Szydłowska-Ceglowa, Poznań 1992.

Śladkowski W., *Szkolnictwa polskiego nad Sekwaną wzloty i upadki*, w: *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Koprucki, Lublin 1995.

Wapiński R., *Władysław Sikorski*, Warszawa 1978.

Zieliński J., *Kaczyński Zygmunt*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. XI, Wrocław–Warszawa 1965.

Czasopisma:

Bielaszko M., *Nie dam się złamać*, „Nasz Dziennik” 2007, nr 110.

Chmielewski W., *Działalność oświatowa Urzędu Ministra gen. Broni J. Hallera (VII 1940–IV 1941)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 3–4.

Dzwonkowski R., *Szkolnictwo polskie we Francji w czasie II wojny światowej (1939–1945)*, „Studia Polonijne” 1981, t. 4.

Tarnogrodzki T., Tryc R., *Polskie organizacje konspiracyjne w latach 1939–1945*, „Wojskowy Przegląd Historyczny” 1966, t. 4.

Akty prawne:

*Budżet na rok 1943 – wydatki* (Dz. U. RP z 1943 r. Nr 4, poz. 10).

*Rozporządzenie MWRiOP z dnia 4 sierpnia 1943 r. o organizacji Delegatur Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* (Dz. U. RP 1943 r. Nr 8, poz. 21).

*Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 lipca 1943 r. o utracie mocy obowiązującej dekretu Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 1 maja 1941 r. o utworzeniu Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych* (Dz. U. RP z 31 lipca 1943 r. Nr 7).

Netografia:

*Szkoła Morska Landywood-Lilford 1945–1949 Anglia*, Internet, (dostęp: 30.11.2016 r.), dostępny: <http://kresy-siberia.org/hom/files/Landywood.pdf>

*Activities of Fr. Zygmunt Kaczynski – Minister of Religious Affairs and Public Education in the government-in-exile (1943–1945)*

**Summary**

The article describes the activity of the priest Z. Kaczynski, a pre-war, Christian Democrat politician. During the Second World War, he was in the UK and between the years 1943–1944, he served as Minister of Religious Affairs and Public Education to the local government-in-exile. This article also discusses the circumstances surrounding the Ministry of Education in France and the Office of Education and School Affairs of gen. J. Haller. The final part of the article presents the actions of Kaczynski as Minister of Religious Affairs and Public Education in the reorganization of the education conducted by this office: setting up new schools and universities, problems dealing with other politicians and the shape of Polish education in the post-war period.

**Keywords:** Zygmunt Kaczynski, Ministry of Religious Affairs and Public Education, Polish education in government-in-exile.



ELEONORA SAPIA-DREWNIAK  
Uniwersytet Opolski

DOI: 10.17460/2016.3\_4.12

## KAMILLA MROZOWSKA (1917–2002) – NAUCZYCIELKA – UCZONA – MISTRZ



Źródło: zbiory prywatne prof. J. Dybca

28 stycznia 2017 roku minie setna rocznica urodzin znakomitej uczonej, historyka wychowania, pedagoga, nauczyciela wielu nauczycieli – Kamilli Mrozowskiej. Warto zatem przypomnieć Jej drogę życiową i dokonania naukowe<sup>1</sup>. Są one wielokrotnie przywoływane na spotkaniach i konferencjach historyków wychowania przez młodsze pokolenia badaczy i dydaktyków, gdyż jej wkład w kształtowanie dyscypliny naukowej historii wychowania jest niepodważalny.

Kamilla Mrozowska urodziła się 28 stycznia 1917 r. w Petersburgu. Ojciec Janusz Józef Mrozowski był architektem, matka Halina – nauczycielką historii w szkołach średnich. Wspólnie z Izabellą Moszczeńską w okresie międzywojennym opracowała i przygotowała podręczniki historii dla szkół średnich. We wczesnym dzieciństwie (1918 r.) wraz z matką opuściła Petersburg i osiedliła się w Warszawie. Z tym też miastem K. Mrozowska była

---

<sup>1</sup> Por.: A. Meissner, *Profesor Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2002, nr 1–2; I. Szybiak, *Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 1; K. Bartnicka, *Kamilla Mrozowska (28 I 1917–2 V 2002)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2002; R. Dutkova, *Kamilla Mrozowska (28 I 1917–2 V 2002)*, „Kwartalnik Historyczny” 2003, nr 2.

najsilniej związana emocjonalnie, chociaż spędziła tam tylko 26 lat swojego długiego życia.

Matka była czynnym nauczycielem, dlatego też sama zadbała o edukację na poziomie podstawowym swojej córki. W 1927 r. podjęła ona naukę w 8-klasowym Państwowym Gimnazjum Żeńskim im. M. Konopnickiej w Warszawie. Ówczesne szkolnictwo polskie miało charakter państwowy, uwrażliwiała na potrzeby drugiego człowieka, kształtowało poczucie obowiązku i służby dla odrodzonego państwa. Po latach Kamilla Mrozowska tak wspominała szkołę: *Styl wychowawczy był prosty. Opierał się na kilku jedynie zasadach, ale za to niepodważalnych. Jakich? Na pierwszym miejscu był patriotyzm. Bezwzględna miłość ojczyzny i jej wolności. Był to jednak taki patriotyzm, którego drugą stronę stanowiła tolerancja, poszanowanie ludzkiej indywidualności. I ściśle zespolony z patriotyzmem kult „służby społecznej”, idei społeczeństwa. Przekonanie, że się żyje nie ze społeczeństwa, ale dla niego. Cudze kłopoty mają więc być ważniejsze od własnych, a sprawy drugiego człowieka pilniejsze od moich. Oznaczało to obowiązek udzielania pomocy każdemu, kto jest w kłopotach, z poświęceniem własnego czasu, nieraz własnego interesu. [...] W moim rozwoju szkoła odegrała rolę znacznie większą niż wszelkie przeżycia i wpływy, które przyszły potem. To szkoła zdecydowała o moim nastawieniu do świata. Stamtąd wyniosłam wzory moralne i osobowe<sup>2</sup>.*

Szkołę tę ukończyła w 1935 r. Jako absolwentka gimnazjum podjęła studia na Uniwersytecie Warszawskim. Wybrała historię. W wywiadzie dla „Nowej Szkoły” o wyborze tego kierunku studiów powiedziała: *Atmosfera historyczno-oświatowa – jeśli można tak powiedzieć – towarzyszyła mi od wczesnego dzieciństwa. Matka Moja była przecież nauczycielką historii. Być może to zadecydowało o wyborze kierunku studiów<sup>3</sup>.*

W trakcie nauki zetknęła się z wybitnymi historykami, a największy wpływ wywarli na nią Waław Tokarz i Maurycy Handelsman. W. Tokarz był badaczem wojskowości i historii politycznej przełomu XVIII i XIX wieku, a M. Handelsman – mediewistą oraz działaczem Towarzystwa Miłośników Historii. Włączał on swoich studentów do pracy naukowej – m.in. do opracowania bibliografii historii Polski do 1863 r., w czym uczestniczyła również K. Mrozowska<sup>4</sup>. W. Tokarz zaproponował jej opracowanie tematu Szkoły Rycerskiej jako pracy magisterskiej. Podjęła to zagadnienie, a gdy w 1937 r. jej opiekun naukowy zmarł, kontynuowała pisanie pod kierunkiem prof. M. Handelsmana. Ukończyła studia na Uniwersytecie Warszawskim w styczniu 1939 r. na podstawie pracy magisterskiej dotyczącej Szkoły Rycerskiej, uzyskując tytuł magistra filozofii w zakresie historii.

<sup>2</sup> Z. Szlachta, *Mistrz*, Warszawa 1984, s. 62.

<sup>3</sup> S. Długolecki, *Przez historię do teraźniejszości – wywiad z prof. K. Mrozowską*, „Nowa Szkoła” 1978, nr 1, s. 19.

<sup>4</sup> A. Meissner, *Profesor Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4, s. 237.

W ostatnich miesiącach studiów, tj. od października 1938 r. do czerwca 1939 r., z ramienia Instytutu Badań Spraw Narodowościowych pracowała w Archiwum Głównym w Warszawie<sup>5</sup>. W kwietniu znalazła zatrudnienie jako pracownik tymczasowy w Warszawskim Towarzystwie Miłośników Historii, ale tę pracę przerwał wybuch wojny.

Jak większość polskich nauczycieli znalazła się w strukturach podziemnej oświaty reprezentowanej przez Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj. Wraz z matką podjęła działalność konspiracyjną w tajnych kompletach gimnazjalnych. Kompletety te zostały zorganizowane przez zespół nauczycielski byłego gimnazjum i liceum im. M. Konopnickiej, którego K. Mrozowska była absolwentką. Prowadziła tam zajęcia z historii i języka polskiego. Zebrania organizacyjne, a początkowo również część tajnych kompletów, odbywały się w mieszkaniu matki przy ul. Litewskiej. Do 1943 r. było ono miejscem spotkań działaczy konspiracyjnych, a nawet niektórzy przez pewien czas w nim mieszkali<sup>6</sup>. Równocześnie K. Mrozowska podjęła pracę nauczycielską w jawnym szkolnictwie zawodowym, tj. w prywatnej szkole handlowej J. Popielewskiej i J. Roszkowskiej oraz w Miejskiej Centrali Pisania na Maszynach. W okresie okupacji w 1941 r. ukończyła kurs stenografii i pisania na maszynach, co pozwoliło jej znaleźć legalną pracę w szkołach handlowych, gdzie wiedzę i umiejętności zawodowe zdobyte na kursie mogła przekazywać uczniom. Przy szkole handlowej również prowadzono tajne kompletety, na których uczyła historii i języka polskiego, przedmiotów zakazanych przez okupanta<sup>7</sup>. W roku 1942/43 przy gimnazjum J. Słowackiego na kompletach nauczała historii, natomiast w Państwowej Szkole Kupieckiej jawnie uczyła pisania na maszynie, a historii – tajnie<sup>8</sup>.

8 października 1944 r. po powstaniu wraz z matką Haliną opuściła Warszawę w konwoju nadzorowanym przez Niemców. Udało jej się z niego uciec w okolicy Okęcia. Przedostała się do Grodziska Mazowieckiego, skąd pod koniec tego miesiąca przybyła do Krakowa<sup>9</sup>.

W Krakowie od października 1944 r. włączyła się w pracę na tajnych kompletach, na których uczyła historii. W listopadzie 1944 r. znalazła zatrudnienie jako nauczycielka w Państwowej Szkole Przemysłu Odzieżowego, prowadząc legalne zajęcia z historii ubiorów. Poza tym przekazywała uczniom wiedzę z zakresu historii, lecz w sposób tajny<sup>10</sup>. Od 1945 r. otrzymała posadę nauczycielki historii i nauki o Polsce i świecie współczesnym w IX Gimnazjum w Krakowie,

---

<sup>5</sup> AUJ, PKEN, sygn. nr 26.

<sup>6</sup> *Mrozowska Halina*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXII, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, 1977, s. 210.

<sup>7</sup> AUJ, W Hum, sygn. 196, akta doktorskie K. Mrozowskiej.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże, własnoręcznie napisany życiorys w dokumentacji przewodu doktorskiego.

<sup>10</sup> AUJ, PKEN, sygn. nr 26.

na kursach dla dorosłych i w szkolnictwie zawodowym. Praca dydaktyczno-wychowawcza dawała jej wiele satysfakcji, osiągała w niej bardzo dobre wyniki<sup>11</sup>.

W listopadzie 1945 r. K. Mrozowska zdawała egzamin państwowy na nauczyciela szkół średnich w Studium Pedagogicznym UJ. Składał się on z dwóch części – pisemnej i ustnej. W komisji przy egzaminie ustnym udział wzięli wybitni pedagodzy i psycholodzy. I tak: przewodniczącym był dr Władysław Heinrich, egzaminatorami: z pedagogiki ogólnej – prof. Zygmunt Mysłakowski, a z dydaktyki historii – prof. Kazimierz Piwowarski. Obydwa egzaminy zdała z wynikiem bardzo dobrym<sup>12</sup>. Przygotowała również pracę pisemną pt. *Nauczająca i wychowująca rola nauczyciela*, z której otrzymała ocenę dobrą. Ogólny wynik egzaminu nauczycielskiego był bardzo dobry<sup>13</sup>.

W tym czasie, tj. od 1946 r. do 1948 r., brała aktywny udział w pracach Towarzystwa Opieki nad Młodzieżą Chłopską, pełniąc w nim funkcję sekretarki<sup>14</sup>.

W 1947 r. ukończyła 6-miesięczny kurs nauki o Polsce i świecie współczesnym, zorganizowany przez krakowskie kuratorium, dający jej możliwość nauczania tego przedmiotu w szkołach. Od września 1948 r. uczyła go w Ośrodku Szkolenia Zawodowego Przemysłu Metalowego. Praca nauczycielska dawała jej wiele satysfakcji, a *stanowisko nauczyciela szkoły średniej nie było dla nikogo degradujące*<sup>15</sup>.

Wielu nauczycieli tych szkół podejmowało prace naukowo-badawcze, dążąc do uzyskania stopnia doktora. Sama Mrozowska jako uczennica szkoły średniej w Warszawie miała nauczycieli z doktoratami. Ona podjęła podobną drogę swojego rozwoju. Obowiązki zawodowe związane z pracą dydaktyczną łączyła z pracą naukową. Gromadziła materiały archiwalne do swojej dysertacji doktorskiej w archiwach zniszczonej jeszcze Warszawy. Jej opiekunem naukowym była docent Uniwersytetu Jagiellońskiego Wanda Bobkowska, a po jej śmierci promotorem został mianowany profesor Jan Hulewicz.

K. Mrozowska zgodnie z wymogami przy postępowaniu doktorskim zobowiązana była do złożenia egzaminów. Jako przedmiot poboczny wybrała historię polityczną, a jako przedmiot główny – historię wychowania. Wynik rygorozum był dobry, dlatego *uchwalono dopuścić do promocji doktorskiej na podstawie upoważnienia Rady Wydziału i Senatu*<sup>16</sup>.

12 czerwca 1948 r. na podstawie przygotowanej rozprawy doktorskiej pt. *Życie wewnętrzne, organizacja pracy pedagogicznej i podstawy finansowe pierwszej szkoły wojskowej w Polsce 1765–1795* uzyskała stopień doktora filozofii. Praca została dobrze oceniona przez recenzentów. Prof. J. Hulewicz napisał: *Pra-*

<sup>11</sup> AUJ, S III, sygn. 246, opinia prof. J. Hulewicza z 20 VI 1953 r.

<sup>12</sup> AUJ, PKEN, sygn. 26.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> AUJ, S III, sygn. 246.

<sup>15</sup> Z. Szlachta, *Mistrz...*, s. 58.

<sup>16</sup> AUJ, W Hum, sygn. 196.

ca jest udaną próbą ujęcia monograficznego dziejów Szkoły Rycerskiej, pomnaża w wielu punktach zasób wiadomości dawniej ustalonych w badaniach Mościckiego czy Miterzanki. Może być przyjęta jako praca doktorska<sup>17</sup>. Prof. H. Barycz z kolei wskazał, że Autorka potrafi krytycznie ocenić działalność Szkoły i poszczególnych członków zespołu nauczycielskiego [...], Praca p. Mrozowskiej stanowi cenny i rzetelny wkład do poznania dziejów szkolnictwa polskiego w epoce Oświecenia, zaleca się dobrą metodą, przejrzystym przedstawieniem i jako taka nadaje się w zupełności do dopuszczenia Autorki do egzaminu ścisłego na stopień dra filozofii<sup>18</sup>. Po kilkunastu latach zawartość tej pracy została znacznie poszerzona i opublikowana w 1961 r. pod tytułem *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego*. W tej monografii ukazała Mrozowska dzieje szkoły na tle porównawczym, wykazując – jak napisał A. Meissner – że w Polsce udało się wytworzyć własny oryginalny typ uczelni odpowiadający potrzebom i aspiracjom narodu<sup>19</sup>.

Po uzyskaniu doktoratu Kamilla Mrozowska zaangażowała się jako wolontariuszka, pracując przy tworzeniu biblioteki Seminarium Historii Najnowszej Oświaty i Wychowania UJ<sup>20</sup>. Kolejne lata to czas zatrudnienia na stanowisku asystenta. I tak od 1 kwietnia 1949 r. do 31 sierpnia 1949 r. pracowała jako młodszy asystent przy Zakładzie Historii Najnowszej Wychowania i Oświaty na Wydziale Humanistycznym UJ. Następnie od 1 września tego roku była starszym asystentem do 31 sierpnia 1950 r. Od 1 października 1950 r. do 30 października 1955 r. była zatrudniona jako starszy asystent kontraktowy przy Zakładzie Historii Najnowszej Wychowania i Oświaty. Po jego likwidacji pracowała na tym samym stanowisku w Katedrze Oświaty i Kultury Dorosłych, a następnie przy Katedrze Pedagogiki. Chciano ją przenieść do Instytutu Historii, ale: *Przenoszenie* – jak napisał J. Hulewicz – musi być uznane za utrudnianie w możliwościach pracy młodej kadry naukowej w zakresie nauk pedagogicznych, której potrzebę wielokrotnie akcentowano z naciskiem ze strony kompetentnych czynników oficjalnych w czerwcu 1953 r. w Warszawie<sup>21</sup>. Nadal więc pozostała (do roku akademickiego 1955/56) członkiem zespołu Katedry Historii Nauki i Oświaty UJ. Obowiązywała ją na tym stanowisku praca dydaktyczna w wymiarze 30 godzin zajęć ze studentami tygodniowo. W październiku 1955 r. została adiunktem w Katedrze Pedagogiki. Opiekowała się wówczas księgozbiorem dawnego Seminarium Historii Najnowszej Oświaty i Wychowania UJ liczącym około 5000 tomów. Od 1957 r. przez okres pięciu lat dodatkowo pracowała w Zakładzie Historii Nauki PAN, początkowo na pół etatu jako adiunkt a następnie docent<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> AUJ, W Hum, sygn. 196, recenzja pracy doktorskiej J. Hulewicza z 19 maja 1948 r.

<sup>18</sup> AUJ, W Hum, sygn. 196, recenzja pracy doktorskiej H. Barycza z 20 maja 1948 r.

<sup>19</sup> A. Meissner, *Profesor...*, „PHO”, s. 240.

<sup>20</sup> AUJ, S III, sygn. 246, opinia prof. J. Hulewicza z 23 III 1949 r.

<sup>21</sup> Tamże, pismo prof. J. Hulewicza z 20 VI 1953 r.; Por. W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006, s. 53.

<sup>22</sup> AUJ, WFH, sygn. 32.

Kamilla Mrozowska w 1953 r. wzięła udział w Zjeździe Młodych Pedagogów, Psychologów i Historyków Wychowania w Warszawie. Została tam wybrana do stałego Ogólnopolskiego Komitetu Młodzieżowego środowisk pedagogicznych w Polsce. Podczas zjazdu przedstawiła swoją pracę o działalności pierwszych nauczycieli świeckich w Polsce w dobie Komisji Edukacji Narodowej, która, jak napisał profesor Hulewicz, *spotkała się z powszechnym uznaniem*<sup>23</sup>. W tym samym czasie opracowała działalność pedagogiczną Michała Hubego; tekst ten oddała do druku w „Przeglądzie Zachodnim”<sup>24</sup>. Te dwa przygotowane przez K. Mrozowską opracowania były również przedstawione na posiedzeniu PAU i stały się przedmiotem dyskusji podczas spotkań członków Komisji do Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce PAU<sup>25</sup>.

Prace badawcze K. Mrozowskiej od początku jej aktywności naukowej dotyczyły okresu oświecenia w Polsce. To dzięki tematyce pracy magisterskiej i doktorskiej zainteresowała się tą epoką. *Ciągle pozostawanie w kręgu tych materiałów, tej literatury, analiza tego rodzaju źródeł sprawiło, że moje – wspominała po latach K. Mrozowska – zainteresowanie oświeceniem stało się jakieś bardzo żywe i niewygasające. W moim przekonaniu w oświeceniu jest zresztą tyle nowatorskich myśli, tyle bardzo interesujących koncepcji zachowujących – ostrożnie, ale trzeba to tak sformułować – aktualność po dzień dzisiejszy, że praca nad nimi, próba dogłębnego poznania, daje dużo satysfakcji. To nie przesada, że nie ma prawie dziedziny życia, z której ślady, nie prowadziłyby do tej epoki*<sup>26</sup>.

Docenturę przyznano jej 30 stycznia 1958 r. po opublikowaniu pracy pt. **Walka o nauczycieli świeckich w dobie KEN na terenie Korony** (Wrocław 1956). Od następnego miesiąca została zatrudniona jako docent etatowy w Katedrze Historii Nauki i Oświaty na Wydziale Filozoficznym UJ. W 1966 r. została mianowana profesorem nadzwyczajnym. Postępowanie w sprawie nadania tytułu profesora zwyczajnego w zakresie nauk humanistycznych wszczęto w marcu 1975 r. i po trzech latach ten tytuł jej nadano i powołano na stanowisko profesora zwyczajnego w UJ w Krakowie.

Dorobek naukowy prof. K. Mrozowskiej obejmuje ponad 150 publikacji<sup>27</sup>. Składają się na niego prace monograficzne, wydawnictwa źródłowe, artykuły i rozprawy, opracowania biograficzne oraz prace popularnonaukowe. Specjalizowała się w zakresie historii wychowania. Obszary zainteresowań badawczych i związane z tym jej dokonania naukowe można podzielić na trzy główne obszary<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> AUJ, S III, sygn. 246, opinia prof. J. Hulewicza z 20 VI 1953 r.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> S. Długolecki, *Przez historię...*, s. 19.

<sup>27</sup> A. Meissner przedstawił dokonania badawcze K. Mrozowskiej w okresie jej aktywności naukowej w „Rozprawach z Dziejów Oświaty” z 1989 r. (t. XXXII) w artykule *W kręgu myśli naukowej Profesor Kamilli Mrozowskiej*. W powyższym tekście przedstawiam tylko wybrane publikacje.

<sup>28</sup> Tamże.

1. Swą pracę koncentrowała – jak już wyżej wspomniano – wokół zagadnień związanych z tradycjami polskiego oświecenia. Była to najważniejsza dziedzina jej zainteresowań naukowych, już od okresu studiów uniwersyteckich. Pytana po latach dlaczego zainteresowała się oświeceniem, powiedziała: *W nauce jest tak zawsze, na tym polega jej urok. Im bardziej zagłębia się człowiek w jakiejś dziedzinie, współżyje z jakimś problemem, tym bardziej się on rozszerza, tym więcej rodzi się pytań, na które trzeba szukać odpowiedzi. Każda zaś z nich niesie ze sobą następne pytanie. Wiedza o Oświeceniu mimo ogromnej liczby opracowań ma zresztą wciąż dotkliwe luki. Staram się przyczynić do ich przynajmniej częściowego wypełnienia*<sup>29</sup>. Jej prace badawcze wiązały się głównie z kwestiami reform szkolnych KEN, powstawaniem w Polsce nowoczesnego zawodu nauczycielskiego, szkolnictwem średnim oraz uniwersytetami.

Pierwszą publikację z tego zakresu, zatytułowaną *Rys działalności pedagogicznej Michała Hubego (1737–1807)*, wydano w 1953 r. w „Studiach i Materiałach z Dziejów Nauki Polskiej”<sup>30</sup>. W 1956 r. ukazała się monografia *Walka o nauczycieli świeckich w dobie KEN na terenie Korony*. W pracy tej przedstawiony został zarówno system kształcenia nauczycieli, jak również ich działalność pedagogiczna na tle całokształtu pracy szkół średnich. Była to pierwsza praca monograficzna Mrozowskiej, ważna i cenna dla badaczy oświecenia do chwili obecnej. W 1961 r. wydano *Szkołę Rycerską Stanisława Augusta Poniatowskiego 1765–1794*. Napisanie jej wiązało się z trudnościami dotarcia do bazy źródłowej. Archiwum tej szkoły w okresie II wojny światowej zostało zniszczone. Mimo niekompletnych materiałów K. Mrozowska przedstawiła jej pracę i działalność na tle porównawczym. W 1985 r. ukazała się obszerna monografia pt. *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*. Jak napisał A. Meissner, *jest to synteza dotychczasowych badań Kamilli Mrozowskiej. W tej pracy dokonała ponownej analizy źródeł i ich ponownego odczytania. Ukazała wcześniejszy stan wyjściowy i na tym tle ukazała funkcjonowanie systemu szkolnego po 1783 r.*<sup>31</sup>

2. Drugim nurtem badań, kontynuującym i rozszerzającym pierwszy krąg jej zainteresowań, były dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego i jego pracownicy w okresie XIX w. oraz – w ograniczonym zakresie – dzieje Uniwersytetu Wileńskiego. Mrozowska była współautorką wielkiej jubileuszowej syntezy z okazji 600-lecia powstania Akademii Krakowskiej zatytułowanej *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364–1850* (Kraków 1965). W tomie II pod red. K. Opalka opracowała pierwszą połowę XIX stulecia. Przygotowała też część *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1795–1850*. Jest to pionierskie opracowanie, pierwsza w polskiej historiografii synteza dziejów UJ od końca

<sup>29</sup> S. Długolecki, *Przez historię...*, s. 19.

<sup>30</sup> W. Szulakiewicz, *Historia oświaty...* s. 163.

<sup>31</sup> A. Meissner, *W kręgu myśli...*, s. 99.

XVIII do połowy XIX stulecia. Oprócz rozpraw i artykułów poświęconych profesorom, kuratorowi Józefowi Załuskiemu wydała też monografię *Józef Maciej Brodowicz. Z dziejów organizacji nauki i nauczania w Wolnym Mieście Krakowie* (Wrocław 1971). Analizowane zagadnienia ujmowała szeroko na tle porównawczym, opierając się na rzetelnych badaniach źródłowych.

3. Kolejnym obszarem jej zainteresowań były zagadnienia związane z utrzymaniem rangi historii wychowania jako dyscypliny naukowej i jako przedmiotu uniwersyteckiego kształcenia przyszłych nauczycieli. Interesowały ją zagadnienia metodologiczne w tej dyscyplinie wiedzy. Znaczące były jej publikacje: *Rola historii wychowania w kształceniu pedagogicznym. Przeszłość, stan obecny i postulaty* („Rocznik Nauk Pedagogicznych” 1971), *Co dalej z historią wychowania* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1983). Nawiązywała do poglądów Stanisława Kota, traktując je jako część szeroko rozumianych dziejów kultury, która dawała możliwość wykrywania wzajemnych związków między oświatą a prądami umysłowymi i ruchami społecznymi, [była dyscypliną – E. S. D.] bez której nie sposób zrozumieć wielu zjawisk społecznych. [...] Wyrażała swoje przekonanie, że dyscyplina, którą reprezentuje, odgrywa znaczącą rolę w kształceniu pedagogicznym, nie tylko pedagogów, lecz wszystkich bez wyjątku nauczycieli<sup>32</sup>.

Po przejściu na emeryturę w 1987 r. aż do 2001 r. nadal była aktywną naukowo. Opublikowała kilkanaście prac, w tym wydawnictwa popularnonaukowe, m.in.: *By Polaków zrobić obywatelami* (Kraków 1993). Na potrzeby studentów uczelni technicznych uczestniczących w kursach dających uprawnienia nauczycielskie przygotowała skrypt *Zarys dziejów wychowania w Polsce od XI–XX wieku* (Kraków 1998). W tym samym roku Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki PAN w Warszawie wydało *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną 1779–1794*. Kamilla Mrozowska wniosła znaczący wkład w upowszechnianie materiałów źródłowych. Opracowała obszernie wprowadzenie m.in. do *Powinności nauczyciela oraz wyboru mów i pism* Grzegorza Piramowicza i do *Myśli o wychowaniu* J. Locke’a.

W 1993 r. w lutym w Rembertowie odbył się I Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego zorganizowany przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. W sekcji historii wychowania uczestniczyła prof. K. Mrozowska. Aktywnie włączyła się do merytorycznej części obrad, dotyczących białych plam w najnowszej historii wychowania. Podejmowała dyskusję z przedstawicielami młodszego pokolenia, wskazując na konieczność badań naukowych określonych obszarów, niemających do tej pory odzwierciedlenia w literaturze.

Z okazji 75. rocznicy utworzenia Katedry Pedagogiki UJ na konferencji naukowej wygłosiła referat pt. *U początków zawodu nauczycielskiego*. Było to ostatnie wystąpienie naukowe Profesor, a jego tekst ukazał się w pracy zbioro-

<sup>32</sup> A. Meissner, *Profesor...*, „PHO”, s. 241.



wej pt. *Myśl pedagogiczna przelomu wieków* pod redakcją Tadeusza Aleksandra w 2001 r.

29 października 1998 r. odbyła się w auli Collegium Maius UJ uroczystość odnowienia doktoratu Kamilli Mrozowskiej. Zgromadziła ona uczniów i przedstawicieli całego polskiego środowiska historyków wychowania. Promotorem był Julian Dybiec, który wygłosił laudację prezentującą zarówno elementy biografii, jak i jej dorobek naukowy<sup>33</sup>.

Profesor Andrzej Meissner – jej uczeń – omawiając osiągnięcia naukowe, napisał: *Jej prace naukowe oparte na gruntownych badaniach, szerokiej bazie źródłowej, metodologicznie bardzo dojrzałe, są wzorem dla młodych adeptów nauki. Jest naukowcem-humanistą w szerokim tego słowa znaczeniu i szerokim wymiarze, dzięki czemu Jej dorobek naukowy jest istotnym wkładem w rozwój polskiej humanistyki*<sup>34</sup>.

K. Mrozowska była osobą bardzo zaangażowaną w życie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Była inicjatorką utworzenia Międzywydziałowego Studium Kulturalno-Oświatowego na UJ. W latach 60. minionego stulecia rozwinęły się placówki kulturalno-oświatowe, takie jak: domy kultury, kluby, świetlice, szkolnictwo dla dorosłych. Brakowało jednak osób przygotowanych merytorycznie i metodycznie do organizowania ich pracy oświatowej. Dlatego uniwersytety posiadające kadre dydaktyczną podjęły inicjatywę umożliwienia zdobycia studentom – w ramach międzywydziałowych studiów – wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia w nich pracy. Było to wówczas koniecznością, gdyż specjalności andragogiczne, kulturalno-oświatowe na kierunku pedagogiki kształciły niewielką grupę studentów. O utworzenie studium zabiegała na Uniwersytecie Jagiellońskim właśnie K. Mrozowska. Utworzono je w 1966 r., a ona od początku do 1972 r. była jego kierownikiem<sup>35</sup>. W zajęciach uczestniczyli studenci z różnych wydziałów UJ oraz innych krakowskich uczelni. Magnesem przyciągającym do zapisania się do Studium był niezwykle interesujący opracowany program zajęć oraz kadra dydaktyczna. Byli to znaczący wówczas krakowscy artyści, muzycy, rzeźbiarze związani z uczelniami artystycznymi Krakowa, jak również pracownicy UJ<sup>36</sup>. Sama Mrozowska już wcześniej współpracowała z Państwowym Studium Kulturalno-Oświatowym i Towarzystwem Wiedzy Powszechnej, a od lutego 1967 r. należała do zespołu rzeczoznawców do spraw Międzywydziałowych Studiów Kulturalno-Oświatowych w Uniwersytetach<sup>37</sup>. Była jedną z pierwszych w Polsce osób, która pragnęły, by rozwijająca się wówczas praca oświatowa oparła się na rzetelnych i fachowo przygotowanych pracownikach.

<sup>33</sup> J. Dybiec, *Profesor Kamilla Mrozowska*, „Biuletyn Historii Wychowania” 1999, nr 1–2, s. 43.

<sup>34</sup> A. Meissner, *Profesor...*, s. 100.

<sup>35</sup> AUJ, WFH, sygn. 32.

<sup>36</sup> Na podstawie wspomnień i własnych doświadczeń autorki – pracownika tegoż Studium.

<sup>37</sup> AUJ, WFH, sygn. 32.

W roku akademickim 1972/73 prof. Kamila Mrozowska została dyrektorem Instytutu Pedagogiki<sup>38</sup>. W tym czasie nastąpiła reorganizacja studiów pedagogicznych i nauczycielskich. W okresie 6 lat sprawowania przez nią tej funkcji Instytut znacząco zmienił się i rozwinął. Utworzony został kierunek pedagogika kulturalno-oświatowa, co wpłynęło na rozszerzenie badań o problematykę pozaszkolnego kształcenia dorosłych, oraz pedagogika specjalna. Zmiany organizacyjne spowodowały modyfikację w zakresie dydaktyki. Jako kierująca Instytutem K. Mrozowska włączyła się w opracowanie nowych projektów kształcenia pedagogów w związku z reformą systemu edukacji narodowej. W Instytucie powstały trzy podzespoły, które na podstawie umów zawartych z koordynatorem II stopnia (Instytutem Kształcenia Nauczycieli w Warszawie, Uniwersytetem Warszawskim, Uniwersytetem Poznańskim) opracowywały koncepcję dwuletniego studium specjalizacji kierunkowej. Wraz z siedmiuosobowym zespołem powołanym przy UJ, w ramach tych badań, dyrektor Instytutu Pedagogiki podjęła się opracowania modelu nauczyciela przyszłej dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej. Jak stwierdziła w wywiadzie: *w dotychczasowej literaturze pedeutologicznej stosunkowo mało miejsca poświęcano sylwetce nauczyciela szkoły średniej. My wyszliśmy od zbadania stanu istniejącego. [...] Po zakończeniu badań empirycznych i skonfrontowaniu ich rezultatów z koncepcjami programowymi dwulatk, przystąpimy do właściwego zadania, tzn. opracowania modelu nauczyciela i modelu jego kształcenia*<sup>39</sup>.

Od roku akademickiego 1972/73 do 1976 r. K. Mrozowska prowadziła seminarium doktoranckie w ramach Studium Doktoranckiego zorganizowanego wspólnie przez Instytut Pedagogiki UJ i WSP w Krakowie. Dla słuchaczy tego Studium prowadziła wykłady z dydaktyki szkoły wyższej<sup>40</sup>. Przez okres trzech lat seminaria doktoranckie odbywały się regularnie co dwa tygodnie. W początkowej fazie uczestniczyło w nich 8 osób, ale przewody sfinalizowała połowa. Semina-ria były prowadzone tak, by przygotować do pracy naukowej z zakresu historii wychowania, bowiem nikt spośród uczestników nie posiadał w tym zakresie wcześniejszych doświadczeń. Każdy podczas seminariów prezentował przygotowany wcześniej referat, związany tematycznie z zaproponowanym przez Profesor Mrozowską tematem rozprawy doktorskiej, i wokół niego toczyła się dyskusja. Najczęściej rozmowy te były powiązane z zainteresowaniami zarówno studenta, jak i promotorki, dotyczyły również okresu oświecenia<sup>41</sup>. Były to problemy pośrednio związane z ukończoną specjalnością studiów magisterskich, np. dla

---

<sup>38</sup> Formalnie była pracownikiem Instytutu Historii UJ, bowiem Zakład Historii Oświaty i Kultury wchodził w strukturę tegoż Instytutu.

<sup>39</sup> S. Długolecki, *Przez...*, s. 21; K. Mrozowska, *Instytut Pedagogiki*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1976, nr 4, s. 5.

<sup>40</sup> AUJ, WFH, sygn. 32.

<sup>41</sup> Osobiste wspomnienia autorki artykułu, uczestniczki seminarium doktorskiego prowadzonego przez prof. K. Mrozowską.

absolwenta specjalności andragogika mogła to być *Popularyzacja wiedzy przez profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce nowożytnej 1773–1918*. Były to najczęściej tematy wcześniej niepodjęwane i nieopracowane.

Pani Profesor wykazywała dużą cierpliwość wobec wszystkich uczestników, czasami nieporadnie prezentujących swoje „dokonania” badawcze. Bardzo wnikliwie wszystko, co zostało napisane, czytała. Doktorantów wprowadzała w wielki świat nauki zarówno poprzez włączanie ich do aktywnego udziału w konferencjach krajowych i międzynarodowych, jak i pomoc w publikowaniu artykułów naukowych w ówczesnych ważnych periodykach pedagogicznych i historycznych<sup>42</sup>.

Była dla swoich doktorantów autorytetem. Ceniliśmy ją jako człowieka niezwykle tolerancyjnego, życzliwego i wspomagającego. *Jako nauczyciel akademicki – jak napisał A. Meissner – zachęcała zawsze do wysiłku intelektualnego, do zgłębiania przeszłości i tradycji dziedzictwa oświatowego. Dopiero po latach zrozumieliśmy, że w tej tradycji zawarte są wartości intelektualne i moralne, z której przyszli nauczyciele, a zwłaszcza profesjonalni pedagodzy powinni czerpać inspiracje do swej działalności zawodowej i naukowej*<sup>43</sup>.

W 1976 r. objęła kierownictwo Zakładu Historii Oświaty i Kultury w Instytucie Historii UJ. Tę funkcję pełniła do przejścia na emeryturę, tj. do 1987 r.

K. Mrozowska zaangażowała się również w działalność Ligi Kobiet. Była wiceprzewodniczącą Zarządu Wojewódzkiego w Krakowie i członkiem Zarządu Głównego w Warszawie. W Krakowie kierowała komisją kulturalno-oświatową przy Zarządzie Wojewódzkim LK. W 1966 r. z jej ramienia wzięła udział w Kongresie Kultury, aktywnie uczestnicząc w dyskusji panelowej<sup>44</sup>. Często była prelegentką, popularyzując naukowe osiągnięcia polskich kobiet. Jako jedna z pierwszych w polskiej historiografii zajęła się tym zagadnieniem naukowo. Opracowała i wydała książkę *Sto lat działalności kobiet polskich w oświacie i nauce* (1971). Pracą tą spopularyzowała w szerokich kręgach postaci najwybitniejszych Polek zasłużonych dla rozwoju nauki. W kolejnych publikacjach przybliżała czytelnikom nowe sylwetki kobiet uczonych<sup>45</sup>. W 1969 r. uczestniczyła w Światowym Kongresie Kobiet w Helsinkach, jako członek 7-osobowej delegacji polskiej<sup>46</sup>.

Od zakończeniu wojny była członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego. Kiedy podjęła pracę w Uniwersytecie Jagiellońskim, działała w Zakładowej Organizacji Związkowej, Była przewodniczącą Rady Oddziałowej ZNP Wydziału Filozoficzno-Historycznego. W latach 1983–1996 była członkiem Rady Naukowej Instytutu Historii Nauki PAN. Przez pięć lat (od 1983 r.) przewodniczyła krakowskiemu oddziałowi Komisji Nauk Pedagogicznych PAN. Była również

<sup>42</sup> Autorka była uczestnikiem tego seminarium przez 3 lata.

<sup>43</sup> A. Meissner, *Kamilla Mrozowska...*, „PHO”, s. 239.

<sup>44</sup> AUJ, WHF, sygn. 32.

<sup>45</sup> J. Dybiec *Profesor...*, s. 42.

<sup>46</sup> J. Dybiec, *Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Studia Historyczne” 2002, nr 3–4, s. 352.

członkiem Komitetu Historii Nauki PAN oraz przez dwie kadencje członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN<sup>47</sup>.

Będąc emerytowanym profesorem, współpracowała z Centrum Młodzieżowym im. H. Jordana w Krakowie, wygłaszała prelekcje dla uczniów szkół średnich przygotowujących się do konkursu wiedzy o UJ. Utrzymywała kontakty z historykami wychowania z Uniwersytetu Warszawskiego i PAN. Wspierała młodsze pokolenie historyków wychowania, udzielając rad, wskazówek, inspirując do podejmowania badań naukowych. Można było zawsze liczyć na jej pomoc i wsparcie, nawet w trakcie rozmowy telefonicznej. W latach 90. minionego wieku współpracowała z Wyższą Szkołą Humanistyczną im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku<sup>48</sup>, a w ostatnich latach życia była profesorem tej uczelni<sup>49</sup>.

Za swoje zasługi dla Uniwersytetu Jagiellońskiego i dla nauki polskiej odznaczona została: Złotym Krzyżem Zasługi w 1969 r., Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski i Medalem Komisji Edukacji Narodowej w 1973 r., a w 1974 r. otrzymała tytuł Zasłużony Nauczyciel PRL.

Była mistrzem dla osób, które miały okazję pod jej kierunkiem podejmować prace badawcze, współpracować z nią, które wprowadzała w świat nauki. Była autentycznie, całą sobą zaangażowana w pracę badawczo-naukową. W kontaktach ze swoimi uczniami wytwarzała bliską więź, co powodowało, iż cieszyła się uznaniem i dużym autorytetem. Będąc na emeryturze, zawsze służyła swoim bogatym doświadczeniem młodszym historykom wychowania, cieszyła się ze spotkań z nimi. Była osobą otwartą na innych i bardzo tolerancyjną. Wydaje się, że podsumowaniem tych rozważań dotyczących wspaniałego badacza, mistrza, ale również człowieka mogą być słowa K. Twardowskiego, które w pełni oddają postawę prezentowaną przez całe życie przez profesor Kamillę Mrozowską: *Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem, wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru. Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi sztandarem tym wskazywanej*<sup>50</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne i drukowane:

Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego

<sup>47</sup> AUJ, WFH, sygn. 32; J. Dybiec, *Kamilla Mrozowska...*, s. 352.

<sup>48</sup> A. Meissner, *Profesor...*, s. 237.

<sup>49</sup> I. Szybiak, *Kamilla Mrozowska...*

<sup>50</sup> Cyt. za: K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji mistrz-uczeń*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 1998, nr 2 (58).

Mrozowska K., *Instytut Pedagogiki*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1976, nr 4.

*Przez historię do terażniejszości*. Wywiad z prof. K. Mrozowską przeprowadzony przez Sławomira Długoleckiego, „Nowa Szkoła” 1978, nr 1.

Teczka akt doktorskich, teczka egzaminów nauczycielskich.

Teczka akt osobowych K. Mrozowskiej,

Opracowania:

Bartnicka K., *Kamilla Mrozowska (28.I.1917–2.V. 2002)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2002, t. XLI.

Dutkowska R., *Kamilla Mrozowska (28 I 1917–2 V 2002)*, „Kwartalnik Historyczny” 2003, nr 2.

Dybiec J., *Profesor Kamilla Mrozowska*, „Biuletyn Historii Wychowania” 1999, nr 1–2.

Dybiec J., *Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Studia Historyczne” 2002, nr 3–4.

Meissner A., *Profesor Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4.

Meissner A., *Profesor Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2002, nr 1–2.

Meissner A., *W kręgu myśli naukowej Profesor Kamilli Mrozowskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, t. XXXII.

*Mrozowska Halina*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXII, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, 1977.

Naglik I., *Mrozowska Kamilla (1917–2002)*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, pod red. A. Meissnera i W. Szulakiewicza, Toruń 2008.

Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006.

Szulakiewicz W., *Uroczystość Odnowienia Doktoratu Profesor Kamilli Mrozowskiej*, „Biuletyn Historii Wychowania” 1999, nr 1–2.

Szybiak I., *Kamilla Mrozowska (1917–2002)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 1.

### ***Kamilla Mrozowska (1917–2002) – teacher – scholar – master***

#### **Summary**

Kamilla Mrozowska was born in Petersburg in 1917 and died in Krakow in 2002. She graduated from Warsaw University with a diploma in History. During the Second World War she was involved in secret teaching in Warsaw. She connected her scientific activity with the Jagiellonian University of Krakow, where she earned the degree of Doctor of Philosophy in 1948. In 1958, she was nominated for the post of Associate Professor (*Docent*), and in 1978 – was conferred the title of Full Professor. She specialized in the history of education and

child rearing. The majority of her research dealt with the traditions of the Polish Enlightenment and the history of the Jagiellonian University. They concern problems connected with maintaining history of education as an independent scientific discipline. She was an active organizer of scholarly life at the Jagiellonian University and the initiator of establishing the Inter-Departmental Cultural-Educational Study in 1966 at the University. She held the post of Head of the Institute of Pedagogy at the Jagiellonian University from 1972–1978. She was very active at popularizing knowledge as a member of *Liga Kobiet Polskich* [Polish Women's Association]. She will be remembered by her students as an excellent teacher and tutor, a master, who set the direction for many Polish historians of education and child rearing.

**Keywords:** historian of education, university teacher, researcher of the Polish Enlightenment.

JANINA KAMIŃSKA  
Uniwersytet Warszawski

DOI: 10.17460/2016.3\_4.13

## **SZKOŁA – NAUCZYCIEL – WYCHOWANIE: WOKÓŁ JUBILEUSZU PROFESOR IRENY SZYBIAK**



Źródło: zbiory prywatne I. Szybiak

W kwietniu 2015 roku Profesor Irena Szybiak obchodziła 75 urodziny. Warto poświęcić dostojnej Jubilatce nieco miejsca, gdyż jest Ona niekwestionowanym autorytetem w zakresie historii wychowania, wychowawcą wielu pokoleń pedagogów. Swe losy naukowe związała przede wszystkim z Uniwersytetem Warszawskim, z Wydziałem Pedagogicznym. Przeszła tu drogę swej kariery zawodowej – organizacyjnej i naukowo-dydaktycznej. Była prodziekanem i dziekanem Wydziału, tu uzyskiwała kolejne stopnie naukowe i pełniła też funkcję kierownika Katedry Historii Oświaty i Wychowania oraz kierownika Za-

kładu Historii Oświaty i Wychowania.

Początki Jej pracy naukowej wiążą się jednak z Pracownią Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk kierowanej przez prof. dr. hab. Łukasza Kurdybachę (1907–1972)<sup>1</sup>. Tam rozpoczęła pracę 1 sierpnia 1962 roku – zaraz po studiach na Wydziale Pedagogicznym UW. Wówczas podjęła badania nad francuskim oświeceniem – szczególnie poglądami pedagogicznymi francuskich filozofów i reformatorów oświaty. Badania te były kontynuacją problematyki rozpoczętej już w czasie przygotowywania magisterium. Pracę magisterską pt. *Poglądy pedagogiczne Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, napisaną pod kierunkiem Łuka-

---

<sup>1</sup> J. Miąso, *Garść wspomnień i refleksji*, w: *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, pod red. J. Schiller i L. Zasztowta, Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN przy współpracy Retro-Art, 2004, s. 40.

sza Kurdybachy, miała okazję spożytkować i rozszerzyć w dalszych badaniach. Efektem tych prac był rozdział w ważnym dla każdego historyka wychowania podręczniku *Historia wychowania*, przygotowanym przez zespół historyków wychowania pod redakcją profesora Kurdybachy<sup>2</sup>. Ponadto opublikowała także obszerny artykuł *Plan wychowania narodowego Michała Lepelletiera* w „Rozprawach z Dziejów Oświaty” – roczniku historyczno-oświatowym<sup>3</sup>.

Podjęta przez Irenę Szybiak problematyka oświeceniowa zaowocowała także spojrzeniem na dzieje szkolnictwa w Polsce w XVIII wieku. Szczególnym obszarem badań stała się Komisja Edukacji Narodowej i funkcjonowanie szkolnictwa na obszarze Wielkiego Księstwa Litewskiego. W tym celu przeprowadziła liczne kwerendy archiwalne w Moskwie, Leningradzie (Sankt-Petersburgu) i Wilnie, a także w Warszawie, Krakowie i Wrocławiu.

Dalsze badania nad Komisją Edukacji Narodowej Irena Szybiak prowadziła już na Uniwersytecie Warszawskim, na Wydziale Pedagogicznym (wówczas Wydziale Pedagogiki i Psychologii)<sup>4</sup>, na którym rozpoczęła pracę 1 sierpnia 1969 roku. Pozostawała jednak w bliskich kontaktach naukowych z pracownikami Pracowni Dziejów Oświaty PAN, przede wszystkim z Kaliną Bartnicką, z którą realizowała projekty oraz prowadziła kwerendy i badania nad szkolnictwem litewskim w okresie KEN. Obie przygotowały publikacje źródłowe, które ukazały się w serii „Archiwum Dziejów Oświaty”<sup>5</sup>.

Wiodącym nurtem badań Profesor Szybiak stały się więc dzieje Komisji Edukacji Narodowej. Ogromny materiał źródłowy, jaki zebrała podczas wcześniejszych i następnych kwerend, pozwolił na przygotowanie (pod kierunkiem profesora Kurdybachy) rozprawy doktorskiej *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*. Obrona odbyła się 17 grudnia 1971 roku, a 11 stycznia 1972 roku Rada Wydziału Psychologii i Pedagogiki UW nadała Jej tytuł doktora nauk humanistycznych. W druku praca ukazała się w 1973 roku, w Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich<sup>6</sup>. W tym samym roku

<sup>2</sup> *Francuska myśl pedagogiczna w okresie rewolucji burżuazyjnej*, w: *Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybachy, t. I, Warszawa, PWN, 1965, s. 725–735.

<sup>3</sup> *Plan wychowania narodowego Michała Lepelletiera*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1965, t. VIII, s. 29–46.

<sup>4</sup> W 1968 roku Wydział Pedagogiczny zmienił nazwę na Wydział Psychologii i Pedagogiki. Pod tą nazwą funkcjonował do 1979 roku. Zob. J. Kamińska, *Dzieje Wydziału Pedagogicznego. Zarys*, w: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, pod red. J. Kamińskiej, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2004, s. 45; I. Szybiak, *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, w: *Wydział Pedagogiczny...*, s. 214–215.

<sup>5</sup> *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1782–1792)*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, „Archiwum Dziejów Oświaty”, t. VI, pod red. Ł. Kurdybachy, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1974, ss. 599; *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*, „Archiwum Dziejów Oświaty”, t. VII, pod red. K. Bartnickiej i I. Szybiak, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1976, ss. 244.

<sup>6</sup> I. Szybiak, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973, ss. 261.



przypadła 200. rocznica powołania Komisji Edukacji Narodowej<sup>7</sup>. W nurt tych obchodów bardzo aktywnie włączyła się dr Irena Szybiak. Razem z Kaliną Bartnicką współorganizowała wystawę o KEN w Muzeum Narodowym w Warszawie. Pracowała wówczas pod kierunkiem przewodniczących komitetu organizacyjnego wystawy – profesorów: Bogusława Leśnodorskiego (1914–1985) i Stanisława Lorentza (1899–1991). Warto zaznaczyć, że uroczystości z okazji jubileuszu KEN odbywały się pod patronatem Ministra Oświaty i Wychowania Jerzego Kuberskiego. W skład komitetu obchodów wchodziło nie tylko politycy i historycy, ale także pedagodzy. Wśród tego grona byli m.in. profesorowie: Czesław Banach, Czesław Kupisiewicz, Łukasz Kurdybacha, Wincenty Okoń, Eugenia Podgórska i Bogdan Suchodolski<sup>8</sup>.

W roku jubileuszowym Komisji Irena Szybiak opublikowała także ważny tekst: *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, który ukazał się w pracy *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod redakcją Ireny Stasiewicz-Jasiukowej (1931–2011). Było to pierwsze syntetyczne ukazanie struktury szkolnictwa KEN na Litwie, dodatkowo zobrazowane mapą szkół<sup>9</sup>.

W niedługim czasie przygotowała rozprawę habilitacyjną *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*<sup>10</sup>, która była podstawą nadania Irenie Szybiak (26 czerwca 1979 roku) stopnia naukowego doktora habilitowanego.

Po uzyskaniu habilitacji Pani profesor włączyła się aktywnie w pracę na rzecz Wydziału Pedagogicznego. W 1980 roku została zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogiki Wydziału Psychologii i Pedagogiki UW. Natomiast od 1 października 1981 – przez dwie kadencje – do 30 września 1987 pełniła funkcję prodziekana (w pierwszej kadencji ds. naukowych, a następnie ds. studenckich) Wydziału Pedagogicznego UW, a w latach 1987–1993 – również przez dwie kadencje – była dziekanem Wydziału<sup>11</sup>. W 1991 została profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Warszawskiego i wówczas przejęła też kierownictwo Katedry Historii Oświaty i Wychowania (obecnie Zakład Historii Oświaty i Wychowania). Kierowała zespołem historyków wychowania do 2013 roku. W tym czasie wypromowała dwóch doktorów: Janinę Kamińską i Adama Fijałkowskiego. Oboje uzyskali stopnie w 1999 roku.

---

<sup>7</sup> Zob. *Komisja Edukacji Narodowej i jej epoka: wystawa z okazji dwusetnej rocznicy Komisji Edukacji Narodowej, grudzień 1973 – luty 1974*, Warszawa, Muzeum Narodowe w Warszawie, 1973. Zob. *Komisja Edukacji Narodowej i jej epoka: wystawa z okazji dwusetnej rocznicy Komisji Edukacji Narodowej, grudzień 1973 – luty 1974*, Warszawa, Muzeum Narodowe w Warszawie, 1973.

<sup>8</sup> *Komisja Edukacji Narodowej. Tradycje i współczesność. Materiały z inauguracji posiedzenia Komitetu Obchodów 200-lecia Utworzenia Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa, Wyd. na zlecenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1973, s. 3–4.

<sup>9</sup> *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, w: *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973, s. 259–270.

<sup>10</sup> *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973, ss. 191.

<sup>11</sup> J. Kamińska, *Dzieje Wydziału Pedagogicznego...*, s. 46, 48.

Ponadto, w okresie sprawowania funkcji kierownika Katedry, profesor Szybiak nadal współpracowała z Pracownią Dziejów Oświaty (następnie Zakładem Dziejów Oświaty) Instytutu Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk. Ważną częścią prac było podejmowanie wspólnych badań, do których włączała także młodą kadre. Prowadzili oni badania m.in. nad reformami oświatowymi w Polsce w XVI–XX wieku. Ich pokłosiem stało się zorganizowanie i udział w ogólnopolskiej konferencji naukowej, a także wydanie publikacji<sup>12</sup>. Ten wątek badań nad reformami szkolnymi i dziejami oświaty w Polsce był podjęty jeszcze w latach 2006–2010 w projekcie *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku – między tradycją a innowacją*. Profesor Szybiak kierowała tymi badaniami, a ich efektem było wydanie publikacji i zorganizowanie ogólnopolskiej konferencji naukowej<sup>13</sup>.

Poza pracą na Uniwersytecie Warszawskim profesor Szybiak bardzo aktywnie zaangażowała się w prace Akademickiego Towarzystwa Edukacyjno-Naukowego „Atena”, którego członkowie w 1994 roku utworzyli Wyższą Szkołę Humanistyczną w Pułtusku (od 2006 roku Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor). W uczelni, kierowanej przez profesora Andrzeja Bartnickiego (1933–2004), a potem przez profesora Adama Koseskiego, pełniła w latach 1994–2008 funkcję prorektora do spraw studenckich.

Należy wspomnieć, że Irena Szybiak była zaangażowana w prace komitetów redakcyjnych czasopism naukowych: „Rozpraw z Dziejów Oświaty”, „Kwartalnika Pedagogicznego”, „Wieku Oświecenia”, „Biuletynu Historii Wychowania”. Ponadto była inicjatorką powołania w 2000 roku Towarzystwa Historii Edukacji, które skupia historyków wychowania, pedagogów, nauczycieli i miłośników dziejów edukacji. Przez dwie pierwsze kadencje pełniła funkcję prezesa, a potem wchodziła w skład Zarządu THE. Ważną częścią działalności Towarzystwa są badania skupiające środowiska historyków wychowania z wielu polskich ośrodków akademickich. W chwili obecnej profesor Szybiak uczestniczy w realizacji projektu badawczego Narodowego Centrum Rozwoju Humanistyki pt. *Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*. Poza tym podczas Jej kadencji Towarzystwo przejęło patronat nad „Biuletynem Historii Wychowania”, który powołał Zakład Historii Wychowania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu<sup>14</sup>.

Sprawowanie ważnych funkcji i liczne obowiązki I. Szybiak łączyła też z prowadzeniem własnych badań naukowych. Ich rezultaty publikowała w wielu pracach zwartych i czasopismach. Teksty te są rozproszone, a czasami też trudno dostępne. Z tego też powodu uczniowie Pani profesor – Janina Kamińska i Adam

<sup>12</sup> Teksty referatów zostały opublikowane w „Kwartalniku Pedagogicznym” nr 3 i 4 w 1995 roku.

<sup>13</sup> *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku – między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego i J. Kamińskiej przy współpracy K. Buczek, Warszawa, Wydział Pedagogiczny UW, Zakład Graficzny UW, 2010, ss. 468.

<sup>14</sup> Internet, (dostęp: 5.03.2016 r.), dostępny: <http://historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

Fijałkowski – postanowili opublikować część prac z jej bogatego dorobku. I właśnie pod ich redakcją z okazji Jubileuszu ukazał się tom *Szkoła – nauczyciel – wychowanie. Wybór studiów z okazji jubileuszu 75. urodzin i wieloletniej pracy naukowej*<sup>15</sup>. Publikacja gromadzi teksty Ireny Szybiak z różnych okresów Jej działalności zawodowej. Prace koncentrują się na triadzie: szkoła, nauczyciel, wychowanie. Odzwierciedlają one wyraźnie obszary zainteresowań Jubilatki. Zostały poprzedzone jeszcze jednym działem – spojrzeniem na historię wychowania jako dyscyplinę pedagogiczną i wiodącą dziedzinę pracy naukowej Pani profesor.

Profesor Szybiak wielokrotnie wypowiadała się na temat dyscypliny, a głos w tej sprawie prezentowała na konferencjach i seminariach poświęconych historii wychowania, a także publikowała w kilku artykułach. W księdze jubileuszowej zostały przypomniane dwa z nich. Pierwszy to refleksja nad miejscem historii wychowania w kształceniu nauczycieli<sup>16</sup>. Autorka pokazała prekursorstwo historii wychowania w XIX wieku. Wskazała przede wszystkim na rolę Ewarysta Estkowskiego (1820–1856), który przekonywał, iż dzięki zdobyciu wiedzy historyczno-pedagogicznej kształtuje się w nauczycielu świadomość zawodowa i budowanie własnego warsztatu pracy pedagogicznej. Irena Szybiak pokazała także inne stanowiska, nowsze: Emila Durkheima (1868–1917), Stanisława Kota (1885–1975) i dzisiejsze Marca Depaepe, profesora nauk o wychowaniu Uniwersytetu w Leuven. Wszyscy oni mówili o ważnej roli propedeutycznej historii wychowania, która pozwala zrozumieć zagadnienia pedagogiczne. Potwierdzali więc potrzebę przekazywania tej wiedzy studentom uczelni pedagogicznych. *Bez refleksji historycznej – pisał Marc Depaepe – część rzeczywistości umyka rozważaniom, czego nie może usprawiedliwiać jakiegokolwiek naukowe stanowisko*<sup>17</sup>. Autorka nawiązała do obecnej sytuacji, gdzie historia wychowania zajmuje w kształceniu uniwersyteckim bardzo niewielką część programu studiów pedagogicznych. Priorytetem bowiem staje się wykształcenie ściśle zawodowe, gdzie nie dostrzega się bezpośredniego znaczenia praktycznego historii wychowania<sup>18</sup>.

Drugi tekst odnoszący się do historii wychowania dotyczy dziejów Katedry Historii Oświaty i Wychowania, z którą Pani profesor jest związana do dnia dzisiejszego. W tym obszernym tekście, na podstawie zachowanej w Katedrze dokumentacji archiwalnej, pokazała kadre: profesorów, adiunktów i asystentów, zmiany w strukturze Katedry, odtworzyła problematykę podejmowanych prac badaw-

---

<sup>15</sup> I. Szybiak, *Szkoła – nauczyciel – wychowanie. Wybór studiów z okazji jubileuszu 75. urodzin i wieloletniej pracy naukowej*, red. nauk. J. Kamińska, A. Fijałkowski, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016, ss. 592 + wkładka il.

<sup>16</sup> I. Szybiak, *Kilka uwag o miejscu historii wychowania w programach kształcenia pedagogów: tradycje i współczesność*, w: tejsze, *Szkoła – nauczyciel – wychowanie...*, s. 33–42.

<sup>17</sup> Tamże, s. 38.

<sup>18</sup> Tamże, s. 42.

czych i pokazała najważniejsze publikacje historyków Katedry<sup>19</sup>. To ujęcie jest niezwykle cenne, gdyż Pani profesor była świadkiem wielu wydarzeń i doskonale rozumiała przemiany, jakie zachodziły zarówno w Katedrze, jak i na Wydziale Pedagogicznym. Należy dodać, że mimo osobistego zaangażowania w wiele wydarzeń zachowała obiektywizm w przedstawieniu opisywanych dziejów.

Część książki jubileuszowej poświęcona szkole obejmuje różne spojrzenia na instytucję wychowania i kształcenia. Otwiera ją tekst na temat dziejów szkoły, w którym pokazała jej narodziny i przemiany, poczynając od szkoły w starożytności po szkołę współczesną. W tym obszernym tekście doskonale zsyntetyzowała treści o najstarszej instytucji życia społecznego, pokazując pracę konkretnych szkół i ich rolę dziejową. Tym rozważaniom towarzyszy też kontekst ogólny – warunki społeczno-polityczne, gospodarcze i oświatowe, a także myśl pedagogiczna. Dla Pani profesor zawsze ważna była bowiem sytuacja ogólna, jaka warunkowała powstawanie instytucji. Tak było przede wszystkim z przedstawieniem szkół w Wielkim Księstwie Litewskim w okresie KEN. I właśnie gros tekstów tej części publikacji dotyczy szkół KEN: parafialnych, średnich na Litwie oraz Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego. Autorka ukazała tło ogólne funkcjonowania tych szkół w okresie KEN, ale wydobyła także programy kształcenia i pracę nauczycieli. I właśnie problematyka nauczycielska stała się kolejnym obszarem badawczym Ireny Szybiak. Analizowała dzieje zawodu, przygotowanie zawodowe i funkcjonowanie nauczyciela w rzeczywistości szkolnej. W księdze jubileuszowej znalazły się także teksty pokazujące pracę konkretnych nauczycieli w różnych okresach historycznych: w czasach oświecenia, Księstwa Warszawskiego, po rozbiorach i dwudziestoleciu międzywojennym. W tej części publikacji zamieszczone zostały m.in. artykuły o stanowisku wielkiego reformatora schyłkowego okresu oświecenia Stanisława Staszica (1755–1826) na temat pracy nauczyciela, a także mniej znanego Krystyna Lacha Szyrmy (1790–1866), który pochodził z warstwy chłopskiej i dzięki wytrwałości doszedł do posady profesora Uniwersytetu Warszawskiego. Ważnym tekstem Ireny Szybiak jest m.in. artykuł ukazujący początki studiów nauczycielskich na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1816–1830. Przedstawia on bowiem kształtowanie się ośrodka przygotowania nauczycieli w początkowej fazie funkcjonowania uczelni. Był to ważny czas, bo mimo utraty przez Polskę niepodległości możliwym stało się powołanie uniwersytetu, a także kształcenie nauczycieli. Ten okres pracy Uniwersytetu Warszawskiego zaowocował przygotowaniem licznej grupy nauczycieli, którzy odegrali znaczącą rolę w kształceniu młodzieży polskiej w okresie porozbiorowym, polskiej inteligencji.

Część książki poświęcona wychowaniu obejmuje teksty Ireny Szybiak dotyczące przede wszystkim oświeceniowej myśli pedagogicznej na temat wycho-

---

<sup>19</sup> I. Szybiak, *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, w: tejże, *Szkola – nauczyciel – wychowanie...*, s. 43–92.

wania dzieci, a także praktyki wychowania. Wśród myślicieli pedagogicznych Autorka zwróciła uwagę na Jana Jakuba Rousseau (1712–1778), Michała Lepeletier’a (1760–1793) (Louis-Michel Lepeletier, marquis de Saint-Fargeau). Z ich myśli wydobyła ważne wskazania wychowawcze, kierowane m.in. do rodziców. Zwróciła uwagę, iż były one cenne w wychowaniu dziewcząt i znalazły swoje odniesienie w pracach polskich autorów: Adama Kazimierza Czartoryskiego (1734–1823), Dymitra Krajewskiego (1746–1817) oraz przekazach pamiętnikarskich m.in. Izabeli Czartoryskiej (1746–1835) i Wirydianny Fiszerowej (1761–1826).

Irena Szybiak analizowała także teksty Stanisława Staszica pod kątem wychowania moralnego społeczeństwa, a z prac Jędrzeja Śniadeckiego wydobyła sprawę dbałości o zdrowie: higienę i profilaktykę zdrowotną. Były to w XVIII wieku zagadnienia niezwykle ważne, które należało popularyzować, bo w zdrowym społeczeństwie dostrzegano siłę i przyszłość narodu polskiego. Profesor Szybiak zwróciła uwagę, iż zalecenia autorów XVIII wieku zaważyły na jakości zdrowotnej w następnych stuleciach. Dzięki m.in. popularyzacji prac autorów czasów KEN: Grzegorza Piramowicza (1735–1801), Adama K. Czartoryskiego, Samuela Tissota (1721–1797), Franciszka Kurcjusza, Krzysztofa Kluka (1739–1796) i Pawła Czempińskiego (1755–1793) stało się możliwe szerzenie wiedzy o zdrowiu przez włączanie tych treści do programów szkolnych. Ponadto Autorka wykazała, że ogromną rolę w popularyzacji wiedzy zdrowotnej (nie tylko higieny, ale też anatomii, fizjologii i dietetyki) odegrały kobiety, głównie emancypantki, a na początku XX wieku – przedstawiciele nurtu nowego wychowania: m.in. Aniela Szygówna (1869–1921).

\*

Z okazji jubileuszu 75. urodzin i ponad pięćdziesięciu lat pracy naukowej Profesor Ireny Szybiak 14 stycznia 2016 roku na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się uroczystość jubileuszowa. Przybyli na nią goście z licznych ośrodków uniwersyteckich i naukowych, członkowie Towarzystwa Historii Edukacji, władze dziekańskie Wydziału Pedagogicznego, pracownicy naukowcy, pracownicy biblioteki i administracji Wydziału Pedagogicznego, a także studenci i absolwenci.

Posiedzenie otworzyła Janina Kamińska, która zwięźle przedstawiła sylwetkę Ireny Szybiak i poprosiła profesora Józefa Miąso, kierownika Katedry Historii Oświaty i Wychowania na Wydziale Pedagogicznym UW w latach 1973–1991, o zabranie głosu. Profesor podkreślił rolę I. Szybiak w rozwoju historii wychowania. Pokazał Jej wieloletnie badania nad dziejami szkolnictwa w Wielkim Księstwie Litewskim, które zaowocowały ważnymi publikacjami, bardzo dobrze udokumentowanymi źródłowo. Podkreślił, iż Irena Szybiak jest uczennicą wybitnego historyka wychowania Łukasza Kurdybachy, który już w okresie studiów dostrzegł Jej zdolności i bardzo wspierał w pracy badawczej. Wymagający profesor Kurdybacha był inicjatorem Jej badań i uczył warsztatu naukowego. Józef Miąso

opowiedział też o osobistej rozmowie, którą odbył z profesorem Kurdybachą w szpitalu, tuż przed Jego śmiercią. Wówczas Kurybacha snuł wizję przyszłości historii wychowania, a także przyszłości Katedry na Wydziale Pedagogicznym. Bardzo prosił profesora Miąso o wsparcie, opiekę i pomoc Irenie Szybiak w dalszej Jej pracy naukowej. Profesor Kurdybacha wiedział, że Irena Szybiak jest zdolnym i odpowiedzialnym badaczem. Dziś legitymuje się nie tylko poważnym dorobkiem naukowym, ale także dydaktycznym. Wypromowała trzech doktorów (dziś już habilitowanych) i ponad 500 magistrów. Brała udział w licznych konferencjach krajowych i zagranicznych, m.in. w Oxfordzie. Profesor Miąso wyraził też nadzieję, że w niedługim czasie będzie zapewne świadkiem uzyskania przez „Irenę” tytułu naukowego profesora. To marzenie Profesora się spełniło, gdyż 13 VI 2016 roku Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów nadała Irenie Szybiak tytuł profesora zwyczajnego. Akt nominacyjny otrzymała 27 IX 2016 roku z rąk Prezydenta Rzeczypospolitej Andrzeja Dudy podczas uroczystości w Pałacu Prezydenckim<sup>20</sup>.

Po przemówieniu profesora Miąso Janina Kamińska poprosiła profesor Joannę Schiller-Walicką, zastępcę dyrektora Instytutu Historii Nauki PAN, o zabranie głosu. Pani profesor przypominała, iż Irena Szybiak pierwsze swe kroki naukowe rozpoczęła w Polskiej Akademii Nauk, w Pracowni Dziejów Oświaty. Wówczas rozpoczęła pracę nad doktoratem i pomagała w opracowywaniu podręcznika *Historia wychowania* pod redakcją profesora Kurdybachy. Do dziś utrzymuje kontakty z dawną Pracownią, dziś Instytutem Historii Nauki, Sekcją Dziejów Oświaty w Zakładzie Historii Nauk Społecznych. Wchodzi też w skład Rady Naukowej Instytutu. Profesor Schiller złożyła Jubilatce życzenia wszelkiej pomyślności i dalszych sukcesów naukowych.

Jako kolejna głos zabrała profesor Dorota Żołądz-Strzelczyk z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, prezes Towarzystwa Historii Edukacji. Wspomniała zasługi Ireny Szybiak w powołaniu do życia THE, którego Profesor była przez dwie kadencje pierwszym prezesem. A zatem budowała od podstaw pierwszą w Polsce organizację naukową skupiającą historyków wychowania, pedagogów i miłośników historii. Organizowała też pierwsze prace badawcze. W uznaniu zasług w 2013 roku otrzymała tytuł honorowego członka Towarzystwa. Profesor Żołądz-Strzelczyk wyraziła nadzieję, że Jubilatka nadal będzie aktywnie uczestniczyć w pracach Towarzystwa.

Następnie Janina Kamińska poprosiła o zabranie głosu dziekan Wydziału Pedagogicznego UW profesor Annę Wilkomirską. Pani dziekan nawiązała do lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, gdy profesor Szybiak włączyła się w zarządzanie Wydziałem – najpierw jako prodziekan, a potem jako dziekan. Wówczas, razem z profesorem Anną Przeclawską (1929–2010) kierowały Wydzia-

---

<sup>20</sup> Internet, (dostęp: 5.10.2016 r.), dostępny: <http://www.prezydent.pl/aktualnosci/nominacje/art,27,prezydent-wreczyl-akty-nominacyjne-57-nowym-profesorom.html>

łem. Pierwsze lata były bardzo trudnym czasem, gdyż przypadły na czas strajków i stan wojenny. Lata następne też nie należały do łatwych, szczególnie gdy grupa młodych, krytycznych doktorantów, wśród których była Anna Wiłkomirska, domagała się zmian w strukturze studiów i ich innowacji. Pani profesor Szybiak zawsze cierpliwie słuchała i ze spokojem łagodziła spory, prowadziła rozmowy pełne taktu, dawała propozycje. Nigdy nie pozostawiła studentów bez wsparcia i pomocy. Teraz, gdy Pani dziekan patrzy z perspektywy lat na wiele propozycji, uważa, że były słuszne i za te mądre słowa dziękowała dostojnej Jubilatce. Prosiła też Panią profesor o dalszą aktywność naukową i złożyła życzenia od całego zespołu dziekańskiego – profesor UW Anny Zielińskiej i dr. hab. Rafała Godonia.

Po przemówieniu Pani dziekan, Janina Kamińska poprosiła profesor Kalinę Bartnicką z Instytutu Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN o wygłoszenie laudacji. Kalina Bartnicka zaznaczyła na wstępie, że z Ireną Szybiak łączy ją wieloletnia przyjaźń. Obie pracowały w Pracowni Dziejów Oświaty w PAN, na Uniwersytecie Warszawskim oraz w Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusku. Prowadziły wiele wspólnych badań, które zaowocowały też wspólnymi publikacjami.

Profesor Bartnicka przywołała wątki biograficzne, zwracając szczególną uwagę na dzieciństwo Ireny Szybiak, które przypadło na czas II wojny światowej. Urodziła się i mieszkała wówczas w Warszawie, na Starym Mieście, które w okresie Powstania Warszawskiego zostało zbombardowane. A zatem jako małe dziecko została ciężko doświadczona, i dla niej i rodziny rozpoczął się trudny czas.

Powojenna Warszawa stała się miejscem jej edukacji: najpierw w szkole powszechnej, a potem w Liceum Ogólnokształcącym im. Powstańców Warszawy<sup>21</sup>. Następnie rozpoczęła studia na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Wówczas została uczennicą profesora Łukasza Kurdybarchy, pod kierunkiem którego przygotowała pracę magisterską, i który po ukończeniu studiów zatrudnił ją w Pracowni Dziejów Oświaty PAN. Profesor był bardzo wymagający i niełatwy w kontaktach naukowych, ale Irena Szybiak sprostała wymaganiom i napisała pod jego kierunkiem pracę doktorską. Pod okiem profesora zdobyła bardzo wszechstronny warsztat, co zaowocowało kolejnymi sukcesami. Profesor Bartnicka mówiła o etapach badań naukowych i pracach administracyjnych na Uniwersytecie Warszawskim i w Akademii Humanistycznej. Wspomniała o ważnych publikacjach: pracy doktorskiej, habilitacyjnej, wydaniach źródeł, a także podręcznikach akademickich do historii wychowania. W pierwszym, przygotowanym pod redakcją Krzysztofa Konarzewskiego ma obszerny rozdział o dziejach szkoły. Dodała, że jest to udane, syntetyczne ujęcie historii wychowania. Ważne, że doczekał się kilku wydań w PWN<sup>22</sup>. Drugi podręcznik – *Zarys*

<sup>21</sup> Internet, (dostęp: 3.03.2016 r.), dostępny: <http://www.lo19.waw.ids.pl/absolwenci>

<sup>22</sup> *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkola*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991, s. 9–51. Następne wydania ukazały się w 1998, 2002 i 2004 roku.

*historii wychowania*<sup>23</sup> – jest ich wspólną pracą. To zwięzłe ujęcie służy do dziś studentom studiów pedagogicznych.

Profesor Bartnicka odniosła się też do dzisiejszej pracy naukowej profesor Szybiak, która koncentruje się na realizacji dużego projektu badawczego, w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki: *Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje*. W tym projekcie Irena Szybiak była już współorganizatorką wystawy o KEN, a także opracowała (wspólnie z Janiną Kamińską) album o KEN (za chwilę w druku), a obecnie przygotowuje tom poświęcony szkołom Wydziału Żmudzkiego na Litwie.

Na zakończenie laudacji profesor Bartnicka podziękowała Jubilatce za dotychczasowe prace i wspólne przedsięwzięcia oraz złożyła najlepsze życzenia przyjaciółce i uczonej.

Po mowach i laudacji Janina Kamińska zaprezentowała księgę jubileuszową, którą przygotowała wspólnie z Adamem Fijałkowskim, przy wsparciu finansowym Wydziału Pedagogicznego UW, rektora Uniwersytetu Warszawskiego oraz Towarzystwa Historii Edukacji. Księgę wręczyli Jubilatce prezes Towarzystwa Historii Edukacji profesor Dorota Żołądź-Strzelczyk razem z byłym prezesem THE profesorem Wiesławem Jamrożkiem z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Profesor Szybiak, nie kryjąc wzruszenia, podziękowała wszystkim za przemowy i przygotowaną księgę. Powiedziała, że Uniwersytet Warszawski zajmował i nadal zajmuje istotne miejsce w jej życiu. Prawie pół wieku działalności jest ogromnym przedziałem czasu i wspomina ten czas znakomicie. Tu uzyskiwała swoje awanse i doświadczenie w kierowaniu Wydziałem. Podkreśliła, że w pracy naukowej dużo zawdzięcza swoim kolegom z pracowni Dziejów Oświaty PAN – szczególnie Józefowi Miąso i Karolowi Poznańskiemu, którzy pomogli jej w trudnych momentach, szczególnie wtedy, gdy jako początkujący pracownik nauki pisała swoje pierwsze artykuły. Dzięki ich uwagom budowała swój warsztat naukowy.

Po tym wystąpieniu nastąpił czas składania życzeń indywidualnych Jubilatce i krótka przerwa. Następnym punktem obchodów jubileuszu było seminarium naukowe poświęcone dorobkowi naukowemu Pani profesor Szybiak. Seminarium przewodniczył prof. dr hab. Karol Poznański z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Referaty przygotowali i wygłosili pracownicy Zakładu Historii Oświaty i Wychowania. Adam Fijałkowski przedstawił temat: *Profesor Irena Szybiak – badacz dziejów oświaty*. Mówił o bogatym dorobku Jubilatki, która jest wnikliwym badaczem dziejów oświaty, szczególnie okresu oświecenia i Komisji Edukacji Narodowej, ale nie unika i innych tematów: m.in. oświaty w Księstwie Warszawskim, w czasach zaborów, w okresie

---

<sup>23</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2001.



przełomu w pedagogice XIX i XX wieku oraz w okresie 20-lecia międzywojennego. Szczególny nacisk położył na szerokie spojrzenie Autorki w ustalaniu faktów i uwarunkowań danych zdarzeń. Zawsze wyraźnie pokazuje Ona kontekst rozpatrywanego wydarzenia.

Janina Kamińska mówiła o *Badaniach profesor Ireny Szybiak nad dziejami Komisji Edukacji Narodowej*. Podkreśliła, że problematyka KEN stała się wiodącym obszarem badań naukowych Pani profesor. Do dziś analizuje ten czas i odkrywa coraz to nowe wątki działalności tej ważnej, pierwszej w Rzeczypospolitej i w Europie instytucji oświatowej w randze ministerstwa. Publikacje Ireny Szybiak koncentrowały się na ukazaniu szkolnictwa KEN w Wielkim Księstwie Litewskim<sup>24</sup>, kształceniu nauczycieli w czasach KEN<sup>25</sup> oraz ustaleniu biografii ludzi związanych z Komisją. Wszystkie publikacje na temat KEN powstały przede wszystkim na bazie źródeł rękopiśmiennych, ale także starych druków. Pani profesor spędziła tysiące godzin na czytaniu rękopisów, często na ich rozszyfrowywaniu, a przede wszystkim rozpoznaniu i przyzwyczajeniu się do duktu pisma, a następnie analizie rękopisów. Dla każdego bowiem historyka, w tym historyka oświaty, podstawą badań są właśnie źródła. One dostarczają wiedzy o dawnej rzeczywistości i pozwalają na szeroką analizę zjawisk. Razem z Kaliną Bartnicką przygotowała także publikacje źródeł okresu KEN: *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1782–1792)* (wyd. 1974) i *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794* (1976).

Katarzyna Buczek przedstawiła referat: *Szkoła Krzemieniecka w badaniach Profesor Ireny Szybiak*. Zwróciła uwagę, że na ten temat I. Szybiak napisała tylko dwa artykuły, ale są one niezwykle ważne. Ukazują bowiem istotne wątki pracy tej szkoły. Pierwszy z nich mówi o edukacji Juliusza Słowackiego w Krzemieńcu<sup>26</sup>. Buczek zauważyła, że dwuletni okres nauki Słowackiego w szkole był tak naprawdę mało znaczącym okresem w życiu poety, ale Pani profesor ukazała ten

<sup>24</sup> I. Szybiak, *Sieć szkół średnich...*, s. 259–270; tejsze, *Szkolnictwo Komisji...*, ss. 261.

<sup>25</sup> I. Szybiak, *Praktyka stanu nauczycielskiego w świetle instrukcji dla wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. XX, s. 77–90; tejsze, *Nauczyciele szkół średnich w latach 1795–1939 i ich wkład w kulturę polską*, w: *Nauczyciele szkół średnich w XIX i XX wieku jako grupa społeczna i ich wkład w kulturę polską*, pod red. M. Chamcówny i S. Walasek, Wrocław, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego. Prace Pedagogiczne, 1995, s. 7–15; tejsze, *Zawód nauczyciela a Komisja Edukacji Narodowej*, w: *Dylematy historii i polityki. Księga dedykowana Profesor Annie Magierskiej*, red. nauk. R. Chwedoruk, D. Przastek, Warszawa, Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, 2008, s. 15–22; współautorstwo z Adamem Fijałkowskim, *Nauczyciele szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim wobec wydarzeń politycznych w latach 1788–1793*, w: *Szkoła polska...*, s. 71–88; tejsze, *Nauczyciel Komisji Edukacji Narodowej: ideał a rzeczywistość*, w: *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, pod redakcją K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosty-Sikorskiej, R. Ślęczki, t. III, Kraków, Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, 2014, s. 133–145.

<sup>26</sup> *Krzemieńska edukacja Juliusza Słowackiego*, w: *Postat' Ūliuša Slovack'kogo u polikul'turnomu prostori. Zbirnik materialiv miżnarodnoï naukoivoï konferencii (14–16 žovtnâ 2009 roku)*, Kremenec, ed. Oblastnyj Gumanitarnyj Piedadogicznyj Institut im. T. Szewczenka, 2011, s. 130–139.



Fot. J. Kamińska

Podczas seminarium naukowego. Profesor Irena Szybiak i Profesor Karol Poznański.

czas niezwykle szeroko. Zwróciła uwagę na uwarunkowania społeczne miasta i regionu, pokazała grono nauczycieli, z którymi prawdopodobnie zetknął się Słowacki. A zatem jest to szerokie i wnikliwe spojrzenie, ukazanie kontekstu, o którym już wcześniej mówił Adam Fijałkowski. Podobny charakter ma drugi tekst – na temat seminarium nauczycielskiego w Krzemieńcu w okresie międzywojennym<sup>27</sup>. Autorka ukazała nie tylko pracę seminarium, ale także warunki społeczne i prawne funkcjonowania szkoły. Buczek zwróciła także uwagę na bardzo staranne osadzenie źródłowe przedstawionych wydarzeń historyczno-oświatowych.

Profesor Karol Poznański podziękował za wygłoszenie referatów. W podsumowaniu wysoko ocenił prace naukowe Ireny Szybiak i stwierdził, że poza działalnością publikacyjną aktywnie uczestniczyła i uczestniczy w licznych gremiach, towarzystwach i konferencjach naukowych, a także w radach redakcyjnych czasopism. Towarzyszy Jej zawsze docieklivość i wrażliwość badawcza. Ponadto docenić należy wypromowanie przez Nią trzech doktorów, z których dwoje jest już po habilitacji i zajmują się rozwijaniem dyscypliny. Jest to niewątpliwie ważne osiągnięcie w dorobku profesorskim.

Po seminarium nastąpiło nieformalne spotkanie, podczas którego był czas na życzenia i swobodne rozmowy z Jubilatką.

Życzymy Pani Profesor wielu lat zdrowia i oczekujemy na kolejne publikacje i pomnażanie dorobku historii wychowania.

<sup>27</sup> *Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Krzemieńcu*, „Artes Liberales”, Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor, z. 1, Pułtusk 2009, s. 37–42.

## BIBLIOGRAFIA

Wydawnictwa źródłowe:

*Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*, „Archiwum Dziejów Oświaty”, t. VII, pod red. K. Bartnickiej i I. Szybiak, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1976.

*Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1782–1792)*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, „Archiwum Dziejów Oświaty”, t. VI, pod red. Ł. Kurdybacy, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1974.

Opracowania:

Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2001.

Fijałkowski A., Szybiak I., *Nauczyciele szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim wobec wydarzeń politycznych w latach 1788–1793*, w: *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku – między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego i J. Kamińskiej przy współpracy K. Buczek, Warszawa, Wydział Pedagogiczny UW, Zakład Graficzny UW, 2010.

Kamińska J., *Dzieje Wydziału Pedagogicznego. Zarys*, w: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, pod red. J. Kamińskiej, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2004.

*Komisja Edukacji Narodowej i jej epoka: wystawa z okazji dwusetnej rocznicy Komisji Edukacji Narodowej, grudzień 1973 – luty 1974*, Warszawa, Muzeum Narodowe w Warszawie, 1973.

*Komisja Edukacji Narodowej. Tradycje i współczesność. Materiały z inauguracji posiedzenia Komitetu Obchodów 200-lecia Utworzenia Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa, Wyd. na zlecenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1973.

Miąso J., *Garść wspomnień i refleksji*, w: *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, pod red. J. Schiller i L. Zasztowta, Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN przy współpracy Retro-Art, 2004.

*Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku – między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego i J. Kamińskiej przy współpracy K. Buczek, Warszawa, Wydział Pedagogiczny UW, Zakład Graficzny UW, 2010.

Szybiak I., *Francuska myśl pedagogiczna w okresie rewolucji burżuazyjnej*, w: *Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybacy, t. I, Warszawa, PWN, 1965.

Szybiak I., *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, w: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, pod red. J. Kamińskiej, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2004.

Szybiak I., *Kilka uwag o miejscu historii wychowania w programach kształcenia pedagogów: tradycje i współczesność*, w: tejsze, *Szkoła – nauczyciel – wychowanie. Wybór studiów z okazji jubileuszu 75. urodzin i wieloletniej pracy naukowej*, red. nauk. J. Kamińska, A. Fijałkowski, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016.

Szybiak I., *Krzemieńska edukacja Juliusza Słowackiego*, w: *Postać Ťliuša Slovac'kogo u polikul'turnomu prostori. Zbirnik materialiv miŹnarodnoï nauковоï konferencii (14–16 Źovtnâ 2009 roku)*, Kremenec, ed. Oblastnyj Gumanitarnyj Piedadogicznyj Institut im. T. Szewczenka, 2011.

Szybiak I., *Nauczyciel Komisji Edukacji Narodowej: ideał a rzeczywistość*, w: *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, pod red. K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosty-Sikorskiej, R. Ślęczki, t. III, Kraków, Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, 2014.

Szybiak I., *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973.

Szybiak I., *Nauczyciele szkół średnich w latach 1795–1939 i ich wkład w kulturę polską*, w: *Nauczyciele szkół średnich w XIX i XX wieku jako grupa społeczna i ich wkład w kulturę polską*, pod red. M. Chamcówny i S. Walasek, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Prace Pedagogiczne, 1995.

Szybiak I., *Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Krzemieńcu*, „Artes Liberales”, Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk 2009, z. 1.

Szybiak I., *Plan wychowania narodowego Michała Lepelletiera*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1965, t. VIII.

Szybiak I., *Praktyka stanu nauczycielskiego w świetle instrukcji dla wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. XX.

Szybiak I., *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, w: *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973.

Szybiak I., *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973.

Szybiak I., *Szkoła – nauczyciel – wychowanie. Wybór studiów z okazji jubileuszu 75. urodzin i wieloletniej pracy naukowej*, red. nauk. J. Kamińska, A. Fijałkowski, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016.

Szybiak I., *Zawód nauczyciela a Komisja Edukacji Narodowej*, w: *Dylematy historii i polityki. Księga dedykowana Profesor Annie Magierskiej*, red. nauk. R. Chwedoruk, D. Przastek, Warszawa, Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, 2008.

Szybiak I., *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991, 1998, 2002 i 2004.

Internet:

Internet, (dostęp: 3.03.2016 r.), dostępny: <http://www.lo19.waw.ids.pl/absolwenci>

Internet, (dostęp: 5.03.2016 r.), dostępny: <http://historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

Internet, (dostęp: 5.03.2016 r.), dostępny: <http://www.prezydent.pl/aktualnosci/nominacje/art,27,prezydent-wreczyl-akty-nominacyjne-57-nowym-profesorom.html>

### ***School – teacher – education: celebrating Professor Irena Szybiak’s jubilee*** **Summary**

Professor Irena Szybiak’s 75th birthday is a good opportunity to consider her academic legacy. Irena Szybiak is a pedagogue and a historian of education, but most of all a researcher of the Enlightenment period – a field in which she gives special attention to the way the Commission of National Education structured the school system. Professor Szybiak brings up such topics such as the history of the teaching profession and pedagogical thought in the 19th century. This article highlights the most important areas of Professor Szybiak’s research captured in terms of a triad: school, teacher, education. These three aspects form the axes of her books and articles.

**Keywords:** Irena Szybiak, school, teacher, education, the Commission of National Education.

# RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2016, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

## **WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: O UCZĄCYCH I UCZONYCH. SZKICE Z PEDEUTOLOGII HISTORYCZNEJ, TORUŃ 2014, s. 274**

Pod koniec 2014 r. na rynku księgarskim pojawiła się książka powszechnie cenionej historyk wychowania Władysławy Szulakiewicz. Autorka znana jest od dawna szerokiemu gronu badaczy tej subdyscypliny pedagogiki ze swych naukowych dokonań, bowiem poprzednie Jej publikacje zwarte i liczne artykuły (zamieszczane w pismach naukowych) cieszyły się zawsze dużym zainteresowaniem. Tak jest również i z tym dziełem. Zawiera ono bowiem niezwykle ważną dla polskiego środowiska naukowego i nauczycielskiego problematykę z dziedziny pedeutologii historycznej. W dobie ciągłych poszukiwań autorytetu, modelu współczesnego nauczyciela, potrafiącego sprostać aktualnym wyzwaniom społecznym, pedagogicznym i gwałtownie zmieniającym uwarunkowaniom cywilizacyjnym, refleksja pedeutologiczna nad wzorami postaw etycznych, zawodowych i naukowych pomnikowych postaci naszej nieodległej przecież przeszłości jest nie tylko potrzebna, ale wręcz niezbędna. Stwarza niecodzienną możliwość czerpania wiedzy z osiągnięć i dorobku mistrzów, osób znamienitych.

Autorka podejmuje udaną *próbę rekonstrukcji portretów pedagogicznych* oraz, o czym informuje we wstępie recenzowanej publikacji, pragnie ukazać relacje zachodzące między mistrzem a uczniem. Trzeba podkreślić, że z obydwu tych założeń Profesor Szulakiewicz wywiązuje się nadzwyczaj sumiennie. Swoją uwagę koncentruje na dokonaniach naukowych, pedagogicznych i poglądach pedeutologicznych czworga uczonych: Kazimierza Twardowskiego, Ludwika Jaxy-Bykowskiego, Tadeusza Czeżowskiego i Izdory Dąbskiej. Analizując sylwetki tych wielkich ludzi humanistyki, ukazuje ich osobowość, stosunek do człowieka, otaczającej rzeczywistości i posłannictwa pedagogicznego. Jako pierwszy wnikliwy rozważaniom poddany został ojciec polskich filozofów – Kazimierz Twardowski. Autorka podaje liczne przykłady jego pełnej etosu postawy naukowej i pedagogicznej. Formułowane tezy egzemplifikuje wspomnieniami

wychowanków filozofa, często również wybitnych przedstawicieli polskiej humanistyki. Bardzo słusznie przytacza sformułowany przez Heleną Słoniewską dekalog zasad K. Twardowskiego, jakżeż głęboko aktualny w swej treści. Brzmi on następująco:

*Jasność i ścisłość w myśleniu i pisaniu.*

*Odpowiedzialność za każde słowo.*

*Odpowiedzialność za to, że się samemu rozumie to, co się myśli i mówi.*

*Odpowiedzialność za prawdziwość każdego wygłoszonego twierdzenia.*

*Uczciwość w prezentowaniu wyników pracy wykluczająca pozory.*

*Niezależność sądów i niedopuszczanie podporządkowania się jakimkolwiek interesom.*

*Postępowanie zgodne z przekonaniami.*

*Zajmowanie w badaniach postawy rzeczowej.*

*Podejmowanie pracy naukowej, jako obowiązku i wynikająca z tego konieczność współpracy z innymi.*

*Dotrzymywanie przyrzeczeń, obietnic i zobowiązań<sup>1</sup>.*

Z przedstawionych wskazań wyłania się sylwetka wielkiego intelektualisty o wyrazistych cechach charakteru, przejrzystych kryteriach postępowania naukowego i pedagogicznego. Niewątpliwą zasługą Autorki jest uchwycenie i przybliżenie czytelnikowi podstawowych wartości reprezentowanych przez wybitnego uczonego.

Kolejną postacią jest Ludwik Jaxa-Bykowski, uczeń Twardowskiego, uczony i pedagog o dużych zasługach dla polskiej pedagogiki i szkolnictwa wyższego – przez lata celowo usuwany z pamięci społecznej. Tym większa jest więc zasługa Profesor Szulakiewicz, że wydobywa z zapomnienia i ożywia sylwetkę oddanego sprawie edukacji uczonego. Jaxa-Bykowski, niezależnie od swojego wykształcenia o charakterze przyrodniczym, popularyzował wiedzę pedagogiczną, wnosił wiele uwag i propozycji do powstających podręczników, upowszechniał myśl pedagogiczną na łamach czasopism, wielokrotnie wyrażał troskę o należyte kształcenie kadr pedagogicznych dla szybko rozwijającego się szkolnictwa. W czasie okupacji niemieckiej zaangażował się w tajne nauczanie, stając na czele świetnie zorganizowanego i prężnie działającego Uniwersytetu Ziemi Zachodnich.

Eksponując liczne dokonania Jaxy-Bykowskiego o charakterze pedeutologicznym, Autorka trafnie, w kilku punktach formułuje jego postulaty określające cechy osobowości i podstawowe zadania nauczycieli. W szczególności powinni oni:

- *szerzyć ideały obywatelskie nie tylko słowem, ale i czynem,*
- *unikać zacietrzewienia partyjnego,*
- *kształtować wśród młodzieży ducha obywatelskiego, poświęcenia dla ojczyzny,*
- *popierać znaczenie i wartość głoszonych ideałów własną postawą,*

<sup>1</sup> W. Szulakiewicz, *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń 2014, s. 81–82.

- sumiennie wykonywać obowiązki, nawet w tzw. drobiazgach,
- być sprawiedliwym wobec swoich uczniów zarówno w ocenie, jak i traktowaniu<sup>2</sup>.

Godnym podkreślenia jest fakt, że w końcowej fazie rozważań na temat uczonego W. Szulakiewicz słusznie podnosi, iż szereg dotychczasowych sądów i opinii, istniejących w obiegu społecznym na jego temat m.in. za sprawą Stanisława Jedlewskiego, jest niesprawiedliwych i daleko odbiegających od jego rzeczywistych poglądów, postawy oraz zasług dla kultury polskiej.

Z kręgu osób związanych z Kazimierzem Twardowskim wywodzi się również trzeci uczoney i pedagog – Tadeusz Hipolit Czeżowski, którego sylwetka została interesująco zaprezentowana w recenzowanym dziele naukowym. Autorka kreśli drogę życiową profesora, ukazuje jego pionierską aktywność na polu realizacji zadań w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jak również terenowej administracji szkolnej na Wileńszczyźnie. Wiele uwagi poświęca różnym etapom rozwoju naukowego uczonego, a zwłaszcza okresowi toruńskiemu. Podkreśla, że znakomity filozof koncentrował swoją uwagę na ukształtowaniu modelu nauczyciela akademickiego. Szereg przedstawionych przez niego dezyderatów dotyczących pracy naukowej i pracowników naukowych zasługuje na uwagę i jest aktualnych do dzisiaj. Dowodzi tego chociażby przytoczony przez Profesor Szulakiewicz fragment jednej z prac Czeżowskiego: *Dobór nauczycieli odbywa się według zasad, które mają dać rękojmię, że kandydat jest twórczym pracownikiem naukowym o samodzielnym i wartościowym wkładzie osobistym w postęp nauki, zawartym w jego dziełach naukowych, że posiada zdolność umiejętnego wykładu, a nadto, że jest człowiekiem nieposzlakowanym pod względem obywatelskim i jednostką na wysokim poziomie moralnym*<sup>3</sup>.

Autorka podaje również szereg innych opinii profesora na temat modelowej sylwetki nauczyciela akademickiego. Ze wszystkich jego uwag wynika jednoznacznie, że pracownik naukowy musi być człowiekiem rzetelnym i skromnym. Propagowane ideały, co podkreślali jego uczniowie i znajomi, konsekwentnie wdrażał w codziennym życiu.

Ostatnim portretem uczonego nakreślonym w książce jest postać Izydory Dąbskiej, także wychowanki filozoficznej szkoły Kazimierza Twardowskiego, osoby niezłomnej, szlachetnej, niepoddającej się nakazom politycznym i ideologicznym. Człowieka dumnego, potrafiącego znieść z podniesionym czołem przeciwności i wszelkie niegodziwości

Władysława Szulakiewicz przedstawia jej pracę zawodową w szkołach średnich i naukową na kilku uniwersytetach i w Polskiej Akademii Nauk. Ukazuje głębokie więzi łączące uczoną ze studentami. Przedstawia szlachetne cechy osobowości Dąbskiej, która odznaczała się ogromną wrażliwością, wiernością uni-

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 124–125.

<sup>3</sup> Tamże, s. 176.



wersalnym ideałom i skromnością. Podobnie jak wcześniej wymienieni uczeni, głoszone przez siebie zasady realizowała w praktyce.

W całej książce Autorka dobitnie wykazuje jedność myśli pedeutologicznej warszawsko-lwowskiej szkoły filozoficznej. Wspólnym mianownikiem inicjatyw podejmowanych przez to środowisko na niwie nauki o nauczycielu było, jak pisze przekonywująco Autorka:

*Po pierwsze: było to myślenie o nauczycielu i jego działalności według określonych wartości.*

*Po drugie: w trakcie życia omawianych uczonych tworzona była pewnego rodzaju etyka powinności pedeutologicznych.*

*Po trzecie: budowana była na tej podstawie teoria działania pedagogicznego realizowana w praktyce.*

*Po czwarte: w działalności przedstawionych nauczycieli widzialna jest jedność pomiędzy głoszonymi poglądami a przyjmowaną postawą w praktyce nauczycielskiej. Inaczej rzecz ujmując dostrzegalna jest jedność myśli i czynu.*

*Po piąte: w zaprezentowanych szkicach widoczna jest łączność badania i nauczania<sup>4</sup>.*

Dzieło W. Szulakiewicz odznacza się żelazną konstrukcją wewnętrzną, pozwalającą ukazać przedstawione problemy pedeutologiczne i postacie z jednako-  
wej perspektywy ideowej i z uwzględnieniem jednorodnych analizowanych kryteriów badawczych. Przyjęta metodologia czyni książkę przejrzystą zarówno pod względem treści, jak i formy. Z kolei te jej przymioty powodują, że stanowi ona tekst przystępny dla czytelnika, co przy złożoności podejmowanej problematyki jest niewątpliwą zaletą publikacji. Często pisze się w recenzji: proza naukowa nie budzi zastrzeżeń. W tym wypadku też nie ma zastrzeżeń, za to budzi z codziennej nowomowy, żargonu mas mediów, otaczającej szarzyzny piękna polszczyzna, tak charakterystyczna dla wszystkich dzieł Pani Profesor. Niewątpliwie wartość książki podwyższa znakomicie dobrana oprawa ikonograficzna, twarde okładki w ciemnozielonym i beżowym kolorze, kształtna czcionka oraz papier o barwie sepii – charakterystycznej dla minionej epoki, wywołującej wspomnienia, niekiedy nostalgię.

Piękna książka, głęboka w treści, powinna stać się nieodzowną lekturą nie tylko dla studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich w szkołach wyższych, ale także dla wszystkich ambitnych nauczycieli, którzy pragną twórczo doskonalić swój warsztat zawodowy z myślą o dobrym wychowaniu młodego pokolenia Polaków.

WITOLD CHMIELEWSKI  
Akademia Ignatianum  
w Krakowie

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 225.

## **PRAWDA I PAMIĘĆ. WSPOMNIENIA, OPRAC. E. ORZECHOWSKA, LUBLIN 2016, s. 292**

Przywracanie pamięci dnia codziennego naszej świadomości historycznej jest jednym z największych sukcesów wolnej Rzeczypospolitej – wynikiem zbiorowego wysiłku historyków, pisarzy, pamiętnikarzy. Swoją wielki wkład ma w tym dziele dr Elżbieta Orzechowska, wieloletni, zasłużony nauczyciel historii w szkołach średnich Radomia. Tradycja rodzinna autorki, sprężnięta z jej sprawnym piórem, daje znakomite rezultaty. Najnowsza jej książka *Prawda i pamięć* potwierdza tę opinię. Wspomnienia biograficzne zamieszczone w książce są niezwykle krzepiące. Dowodzą, że bycie Polakiem bywało niesłychanie atrakcyjne, a samego pojęcia „polskość” nie da się zamknąć w schematach genetyczno-tradycyjnych.

Wiele mówią tytuły poszczególnych rozdziałów. Książka zawiera teksty Kazimiery Kąckiej (*Nie czuję się bohaterką*), Danuty Medyńskiej (*Ten mroczny czas*), Stanisława Medyńskiego (*Ocalić od zapomnienia*), Henryka Sarny (*Wrześniowe bliźny i powojenna rzeczywistość*), Mariana Sarny (*Życie w nieustannym lęku*), Stanisława Stani (*Człowiek w obozowym pasiaku*), Natalii Stępień-Koktysz (*Mój tulaczy los*) ze wstępem i w opracowaniu dr Elżbiety Orzechowskiej, z przedmową ks. prof. Zygmunta Zielińskiego. Każde wspomnienie mogłoby z powodzeniem posłużyć jako autentyczny materiał do filmu o cierpieniu, bólu i strachu ludzi, o nadziei i radości autorów, którym przyszło żyć w trudnym okresie dziejów.

Tak naprawdę treść książki to nie są ani opowieści całkowicie odkrywcze, ani przełamujące jakiś mit o przeszłości bliższej czy dalszej. Ich siła tkwi w ogromnej determinacji osób, które dały Elżbiecie Orzechowskiej swoją historię, ale też w ich na wskroś realistycznym opisie rzeczywistości, w którym pojawia się wiele środowisk i ich mieszkańcy. W niektórych fragmentach relacji można się przejrzeć jak w lustrze. Trudne warunki życia w latach 80. XX w. z realizmem, ale i z ciętym humorem przypomina m.in. Danuta Medyńska. Warto zacytować dłuższy fragment jej tekstu dziś wprost niewiarygodnego: *Puste półki w sklepach spożywczych wzbudzały gniew, a ustawianie się w kolejkach za tym, co „rzucą” – wrażenie upodlenia człowieka. Całonocne wyczekiwanie, zamawianie miej-*

sca, rzucanie się na przyniesiony towar wyzwalało niemal zwierzęce instynkty. Czasem trzeba było poddać się konieczności zdobycia czegoś nieodzownego dla domu, rodziny. Na szczęście wyręczała mnie poczciwa mama, która gotowa była całą noc czuwać, aby przynieść wnukom kawałek mięsa czy szynki.

Śmieszne, choć przykre, że sztukę zdobywania szybko opanowała najmłodsza córka, Marta, bo kiedy „rzucili” cytryny, zrezygnowała z zakupu chleba, po który poszła do sklepu, a zdobyła dwie cytryny (na tyle starczyło jej pieniędzy). Kiedy do sklepu „Sezam” przywieźli garnki, ustawiła się w długiej kolejce i kupiła... łapkę na muchy!<sup>1</sup>

Zanim recenzowane teksty znalazły się w zbiorze E. Orzechowskiej, przebyły różną drogę (por. *Wstęp*, s. 15–16). Tylko dwa były „gotowe” do druku. Pozostałe poddała gruntownej obróbce redakcyjnej. Opatrzyła je też licznymi i szczegółowymi przypisami (por. np. przypisy na ss. 143 i 151–152). Na szczególne uznanie zasługują piękna szata literacka książki i bardzo bogate ilustracje. Książkę czyta się wprost jednym tchem. Zawiera ona trzy zasadnicze zalety, widoczne również w innych publikacjach tej autorki: głęboką erudycję, jasność i atrakcyjność przekazu.

W esejach *Prawda i pamięć* można wyróżnić trzy koloryty. Koloryt radosny mają wszystkie fragmenty tekstów, w których autorzy opisują swoje dzieciństwo, przygody rodzeństwa i koleżeństwa, pracę rodziców. Część szkiców ma wyraźny charakter nostalgiczny, ukazywany z nieukrywanym smutkiem, przebijającym z kontekstu trudnego okresu życia. Wreszcie koloryt refleksyjny mają te fragmenty wspomnień, w których autorzy snują myśli o terażniejszości i przyszłości. Tak zwyczajnie pisze o tym m.in. Natalia Stepień-Koktysz: *Moja rodzina nie wydała wybitnych osób, ale stała się urodzajną glebą dla kolejnych pokoleń. Zaskarbiła sobie szacunek, uznanie i wdzięczność potomnych dobrocią, umiłowaniem ojczyzny, pracowitością i uczciwością. Może stać się wzorem dla innych współczesnych polskich rodzin*<sup>2</sup>.

W ustach polskich rodziców, zwłaszcza starszych, żadne słowo nigdy nie ma treści banalnej. Tak też jest na łamach wspomnień pt. *Prawda i pamięć*. Polacy wyróżniają się w Europie swymi niezmiernie ciekawymi, a często dramatycznymi historiami rodzinnymi. Niemal każda z nich to wielka epopeja międzywojenna, wojenna i powojenna: pełnej ucieczek, powrotów, cudownych ocalań, odnajdywania się po latach, cichego bohaterstwa, uporu i nadziei. Wiary i zaufania Bogu. Pola i drogi, usiane najpiękniejszymi w świecie kapliczkami, są wyjątkowym tego świadectwem<sup>3</sup>.

Pamiętajmy o tym. Kto może, niech spisuje dzieje swoich bliskich. Zachowujmy wiernie każdą pamiątkę rodzinną, słowną czy materialną. Bo nie ma słów

<sup>1</sup> *Prawda i pamięć. Wspomnienia*, oprac. E. Orzechowska, Lublin 2016, s. 80.

<sup>2</sup> Tamże, s. 265.

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 200.

ani rzeczy nieważnych. Wszystkie są ciekawe i godne utrwalenia. Takie jest przesłanie tej niezwyklej książki, będącej jednocześnie głębokim i wzruszającym świadectwem.

Tym, którzy w swoich postanowieniach obiecali sobie częściej sięgać po książki, polecam lekturę omawianego zbioru wspomnień znakomicie przygotowanych do druku przez znanego historyka i publicystę dr Elżbietę Orzechowską. Nic tak nie zachęca do czytania jak metodycznie pomyślane i redakcyjnie dobrze przygotowane wspomnienia.

KS. EDWARD WALEWANDER  
Katolicki Uniwersytet Lubelski

## **WITOLD JAN CHMIELEWSKI: *POLSKIE OSIEDLE SANTA ROSA W MEKSYKU 1943–1946*, WARSZAWA 2015, s. 290**

Pierwsi polscy osadnicy przybyli do Meksyku po powstaniu listopadowym, kolejni – po wydarzeniach związanych z Powstaniem Styczniowym. Większa fala Polaków znalazła się tam po zakończeniu I wojny światowej.

W okresie II wojny światowej polską dyplomacją kierował Teodor Parnicki. W tym czasie przybyli kolejni osiedleńcy z ziem polskich. Po wizycie gen. Władysława Sikorskiego zaczęto w latach 1942–1943 organizować dla nich pomoc. Kontynuowano ją po zakończeniu wojny. Wydawano także czasopismo „Polonia Popular”.

W Meksyku znalazła się też grupa emigracji „solidarnościowej”. Na odrodzenie wspólnoty polskiej w tym kraju duży wpływ miały wizyty Jana Pawła II. W 1982 r. powstała parafia polska prowadzona przez salezjanów, a od lat 90. XX w. – przez pallotynów.

Dzieje polskiej wspólnoty w Meksyku podczas II wojny światowej i w pierwszych latach po jej zakończeniu na przykładzie polskiego osiedla Santa Rosa przedstawia erudycyjna praca Witolda Jana Chmielewskiego.

Składa się ona z trzech rozdziałów. Pierwszy omawia powstanie osiedla. Autor zajął się najpierw sprawą przygotowania do przesiedlenia polskich uchodźców do Meksyku, głównie ze Środkowego Wschodu, oraz finansowaniem tego gigantycznego przedsięwzięcia. Następnie omówił codzienne sprawy związane z zarządzaniem osiedlem. Poruszył też kwestię opieki duszpasterskiej i zdrowotnej nad uchodźcami. Wiele miejsca poświęcił problemom życia codziennego, a także niesienia pomocy obywatelom polskim wyznania mojżeszowego<sup>1</sup>.

Najobszerniejszy jest rozdział drugi, dotyczący szkolnictwa i wychowania. W Meksyku od razu przystąpiono do tworzenia polskiego szkolnictwa według wzorca przedwojennego, dostosowując je równocześnie do aktualnej sytuacji dzieci i młodzieży. Powstały m.in. przedszkole i Publiczna Szkoła Powszechna.

---

<sup>1</sup> W. J. Chmielewski, *Polskie osiedle Santa Rosa w Meksyku 1943–1946*, Warszawa 2015, s. 74–76.

Organizowano też różnego rodzaju kursy doszkalaćcające<sup>2</sup>. Nie pominięto ważnego ogniwa systemu wychowawczego, jakim było harcerstwo. Zadbano też o czytelnictwo.

Stosunkowo niewielki jest rozdział trzeci, dotyczący likwidacji osiedla Santa Rosa (s. 173–206). Najwięcej byłych jego mieszkańców wyjechało do USA. Zamieszkali głównie w Chicago i okolicy. Nie zapomnieli o wspólnie przebytej drodze. Długo przetrwały łączące ich wspomnienia dotyczące ciężkiego losu. Dramatyczny pobyt w głębi Związku Sowieckiego, tułaczce życie uchodźcze na zawsze zapadło w ich pamięci. Powstał nawet Klub Santa Rosa, do którego należeli wychowankowie byłych placówek edukacyjnych osiedla.

Lektura książki prof. Chmielewskiego prowadzi do wielu wniosków. Edukacja należy zawsze do istoty funkcjonowania każdej społeczności. Jest ważna zwłaszcza dla emigrantów, ludzi żyjących na wychodźstwie. Bez szkoły każda społeczność jest jak bez duszy. W. Chmielewski mocno podkreśla, że polscy uchodźcy, którzy przeszli niezwykle ciężką drogę życia, zrozumieli, iż na jak najlepszym wykształceniu dzieci stoi ich bogactwo i dobrobyt w przyszłości. Wychowanie, moralność, nauka to podstawa siły i dzielności narodu<sup>3</sup>.

Książka W. J. Chmielewskiego jest pewnego rodzaju hołdem złożonym polskim wygnańcom osiadłym w Santa Rosa. Ocala od zapomnienia ich ciężkie losy. Przypomina rodziców-uchodźców, ich troskę o edukację dzieci i młodzieży. Jest jednocześnie dobrym przykładem dla najmłodszej polskiej emigracji, która niestety nie zawsze należycie troszczy się o edukację swoich dzieci również w polskim języku i o przekazanie im wartości religijnych oraz rodzinnych obyczajów.

Polskie tułaczce losy autor dobrze osadził na tle trudnych polskich i ogólnoświatowych wydarzeń w latach II wojny światowej. Pomyślał o czytelniku obcojęzycznym, któremu służy angielski i niemiecki spis treści dzieła. *Summary* dobrze oddaje całą treść książki. Wart podkreślenia jest także fakt, że jest ona bogato ilustrowana. Liczne tabele zawierają wiele danych liczbowych, które wzbogacają wartość poznawczą i ułatwiają wyciągnięcie wniosków z tej bardzo potrzebnej rozprawy.

Autorowi udało się w książce o tematyce historyczno-pedagogicznej napisać opowieść dokumentalną o trudnych latach wojennych i powojennych polskich tułaczy w Meksyku. Wciąż jeszcze wiedza o tym czasie jest skąpa i uproszczona. Prof. Chmielewski ukazał skomplikowany zespół okoliczności i faktów historycznych, psychologicznych, a nawet uczuciowych, które miały wpływ na losy polskich uchodźców w trudnym XX wieku, który, wbrew zapowiedziom Ellen Key, nie stał się niestety stuleciem dziecka.

KS. EDWARD WALEWANDER  
Katolicki Uniwersytet Lubelski

---

<sup>2</sup> Por. tamże, s. 128–139.

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 169–171.

## **WIESŁAW THEISS: *TROSKA I NADZIEJA. DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZA KS. HENRYKA SZUMANA NA POMORZU W LATACH 1908–1939*, TORUŃ 2012, s. 428**

W 2012 r. nakładem wydawnictwa Adam Marszałek ukazała się książka prof. Wiesława Theissa pt. *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*. Praca ta – zgodnie z tytułem – traktuje o aktywności socjalnej, opiekuńczej i wychowawczej ks. Henryka Szumana – współtwórcy i prezesa Pomorskiego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi, proboszcza w Trzebczu, Nawrze i Starogardzie, postaci wybitnej i niezwykle zasłużonej dla Pomorza Nadwiślańskiego.

Na wstępie warto przypomnieć, że polskie duchowieństwo katolickie diecezji chełmińskiej (którą reprezentował ks. H. Szuman) w latach zaborów, a następnie w okresie międzywojennym wniosło istotny wkład w podtrzymanie i kształtowanie tożsamości narodowej pomorskich Polaków oraz wykazało się pracą społeczną i organizatorską na różnych polach. Wśród pomorskiego duchowieństwa znajdowały się jednostki znamienite, które poprzez swoją szeroką działalność duszpasterską i społecznikowską chlubnie zapisały się w dziejach regionu.

Omawiana książka – jak wskazuje autor – nie ma charakteru antykwaryczno-erudycyjnego, lecz została napisana w nurcie tzw. historii humanistycznej, sytuującej człowieka i jego społeczno-kulturowy świat na pierwszym planie<sup>1</sup>. Wyraźne miejsce w pracy autora zajmuje polityczny, społeczny i ekonomiczny kontekst działalności ks. H. Szumana. Przyjęta perspektywa badawcza pozwoliła na możliwie wieloaspektowe ujęcie tematu oraz na podjęcie próby interpretacji i zrozumienia aktywności społeczno-wychowawczej księdza. Cele przyjęte przez W. Theissa, a mianowicie ukazanie sylwetki ks. H. Szumana, a także katolickiego modelu pracy społeczno-wychowawczej oraz – w wąskim zakresie – katolickiego nurtu myśli i działalności społecznej w okresie od początków XX w. po 1939 r., zostały w pełni zrealizowane.

---

<sup>1</sup> W. Theiss, *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*, Toruń 2012, s. 13.

Warto podkreślić, że autor podjął się trudnej i żmudnej pracy zebrania rozproszonych materiałów źródłowych. Podstawę źródłową narracji W. Theissa stanowią bowiem materiały pochodzące z ośmiu archiwów (polskich i zagranicznych, państwowych i kościelnych), a także z czterech bibliotek. Poza źródłami archiwalnymi, drukowanymi i dokumentami Kościoła, autor wykorzystał także zachowaną prasę (dziewięć różnych czasopism), w której publikował ks. H. Szuman i która na bieżąco informowała o jego działalności. W. Theiss sporządził także odrębne *Kalendarium życia i działalności ks. Henryka Szumana*, *Bibliografię pism ks. Henryka Szumana* oraz *Materiały do bibliografii prac Wandy Szuman*, które należy uznać za bardzo cenne dopełnienie książki, ułatwiające czytelnikowi bezpośrednie dotarcie do pism H. i W. Szuman.

Choć – jak wskazuje W. Theiss – omawiana książka *nie jest przyczynkiem ani do dziejów Pomorza, ani Torunia i Starogardu Gdańskiego*<sup>2</sup>, to jednak należy stwierdzić, że stanowi ona cenne źródło wiedzy na temat sytuacji socjalno-bytowej mieszkańców i osób przebywających w grodzie Kopernika i stolicy Kociewia w pierwszej połowie XX w. W recenzowanej pracy można znaleźć wiele interesujących odniesień do warunków życia i egzystencji tej części ludności Torunia i Starogardu, która najbardziej potrzebowała pomocy. Autor ukazał je na tle przemian dziejowych i wynikających stąd problemów społecznych. Studium W. Theissa jest więc tym bardziej cenne, że dotychczas wciąż jeszcze brakuje publikacji naukowych poświęconych życiu codziennemu mieszkańców pomorskich miast i miasteczek na przełomie XIX i XX w. oraz w pierwszej połowie XX w., wychodzących poza monograficzne ujęcia dziejów poszczególnych miejscowości.

Omawiana książka składa się z trzech części. Pierwsza, zatytułowana *Ojczyzna: ideały i realia*, została podzielona na trzy rozdziały. W pierwszym z nich, pt. *Siły społeczne na Pomorzu na przełomie XIX i XX w.*, autor przedstawił tło historyczne i kontekst społeczno-kulturowy, w jakim dorastał i działał ks. H. Szuman w okresie zaborów. Za niezwykle ważne należy uznać przedstawienie charakterystyki ludności regionu pomorskiego, której dokonał W. Theiss. Autor uwzględnił w niej specyficzną mentalność ludności polskiej Pomorza, która w wielu sprawach zajmowała odmienne postawy aniżeli Polacy zamieszkujący ziemię zaboru rosyjskiego czy austriackiego. Na potwierdzenie tego warto przytoczyć następujący fragment: *Postawy i działania wytyczone przez pomorski etos zasadniczo różniły się od „bohaterstwa śmierci”, naczelnej wartości i zasady romantycznego paradygmatu społeczno-kulturowego. [...] Fundamentalną rolę w procesie kształtowania pomorskiego etosu odegrał zbiorowy i nieformalny system edukacyjny, alternatywny wobec oficjalnych zaborczych rozwiązań szkolno-wychowawczych. Było to wychowanie narodowe i społeczne realizowane w domu, sąsiedztwie, parafii, w polskich instytucjach gospodarczych, kulturalnych,*

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 14.



*naukowych, sportowych, a także podczas uroczystości patriotycznych, w trakcie różnych akcji protestu i oporu, jak również w działalności charytatywnej*<sup>3</sup>.

W rozdziale poświęconym sytuacji ludności polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim na przełomie XIX i XX w. W. Theiss wykorzystał nie tylko prace znanych polskich historyków i historyków wychowania, ale i regionalistów (np. publikacje Adama Węsierskiego czy Waclawa Kozłowskiego poświęcone ziemi tucholskiej). Dzięki zastosowanym przez autora odniesieniom do konkretnych wydarzeń i działań na polu organizacyjnym, które podejmowane były w małych miejscowościach regionu, omawiana książka przybliży zagadnienia społeczne i kulturową specyfikę Pomorza w skali mikro. Najczęściej jednak skalę tę W. Theiss ukazuje przez pryzmat powiatu tucholskiego. Można by zadać pytanie, czy nie warto by odwołać się także do literatury obrazującej specyfikę innych ziem wchodzących w skład Prus Zachodnich, tym bardziej że nie wszystkie powiaty wspomnianej prowincji były tak licznie zamieszkałe przez ludność polską jak landratura tucholska. Z kolei we fragmencie poświęconym strajkom szkolnym z lat 1906–1907 (s. 62) autor przytacza dane, które zostały już zweryfikowane przez kolejne pokolenie badaczy tej problematyki, np. Lidie Burzyńską-Wentland, która wskazuje, że w latach 1906–1907 w Prusach Zachodnich strajkiem objętych było co najmniej 468 szkół<sup>4</sup>. Dyskusyjna jest także teza przyjęta przez W. Theissa za ks. J. Dembieńskim, który zwracał uwagę, że bardzo poważne restrykcje w związku z akcją strajkową dotknęły mieszkańców wsi Osiek (s. 63.). Z badań prowadzonych przez mnie wynika, że do najgłośniejszego i najbardziej dotkliwego w skutkach strajku doszło w położonej na terenie parafii Osiek wsi Kasparus. Ją też, a nie Osiek – jak pisał ks. J. Dembieński – należy uznać za pomorską Wrześnię<sup>5</sup>.

Oprócz przybliżenia kontekstu historycznego w rozdziale pierwszym omawianej książki W. Theiss przedstawił główne założenia i przesłanki ideowe katolickiej pracy społecznej, stanowiącej inspirację dla działalności ks. H. Szumana. Z kolei w rozdziale drugim autor ukazał wpływ, jaki na ks. H. Szumana wywarła pedagogia salezjańska. Generalnie rzecz biorąc, w całej publikacji autorstwa W. Theissa można znaleźć wiele odniesień do różnych konceptów, w które wpiły się działania podejmowane przez ks. H. Szumana. Dzięki temu omawiana książka wydaje się być interesującą nie tylko z perspektywy historyka edukacji, ale i pedagoga, zainteresowanego drogami rozwoju pracy socjalnej i opiekuńczo-wychowawczej.

<sup>3</sup> Tamże, s. 72–73.

<sup>4</sup> L. Burzyńska-Wentland, *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2009, s. 65.

<sup>5</sup> P. Śpica, „Pomorska Września” – strajk szkolny dzieci polskich w Kasparusie w 1907 roku i jego konsekwencje dla mieszkańców wsi, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015, s. 521.

Rozdział drugi części pierwszej ma charakter biograficzny. Autor przedstawił w nim życiorys ks. H. Szumana i jego społecznikowską aktywność do zakończenia pierwszej wojny światowej. W rozdziale tym W. Theiss ukazał patriotyczne korzenie rodziny Szumanów oraz zaakcentował wybitne osiągnięcia rodzeństwa ks. Henryka, m.in. jego siostry Wandy (s. 78), której działalność pedagogiczna została zarysowana także w kolejnych częściach pracy.

W rozdziale trzecim części pierwszej została natomiast zilustrowana trudna sytuacja panująca w Toruniu podczas I wojny światowej i w okresie poprzedzającym przyłączenie Pomorza Gdańskiego do Polski. W rozdziale tym autor przybliżył m.in. wpływ przemian politycznych (związanych z wojną i klęską Niemiec) na życie ludności cywilnej, szczególnie zaś uchodźców i osób najbardziej dotkniętych konsekwencjami wojny, do których adresowana była działalność społeczno-charytatywna organizacji polskich. W rozdziale tym W. Theiss poruszył także zagadnienia związane z rozwojem pracy kulturalno-oświatowej w Toruniu, w którą czynnie zaangażowały się polskie elity intelektualne Pomorza.

Z kolei w części drugiej omawianej książki autor skoncentrował się na ukazaniu zasadniczych aspektów pracy społeczno-wychowawczej Pomorskiego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi (PTOD). W części tej została zarysowana działalność ks. H. Szumana w latach 1918–1932 (tj. do czasu, kiedy objął probostwo w parafii pw. św. Mateusza w Starogardzie), a także praca PTOD do wybuchu II wojny światowej. Z perspektywy pedagogicznej szczególnie cenne wydaje się ukazanie głównych kierunków aktywności PTOD, podległych jej struktur i placówek, takich jak: kolonia letnia, schronisko im. gen. Józefa Hallera, bursy rzemieślnicze, stacja opieki nad matką i dzieckiem, żłobek pomorski i świetlica środowiskowa. Przybliżając tę działalność, W. Theiss wskazał na wiele trudności, z którymi borykali się pomorscy działacze społeczni (w tym ks. H. Szuman). Były to m.in. trudności związane z brakiem wystarczających środków finansowych i materialnych, niezbędnych dla realizacji wszystkich zamierzeń PTOD, oraz problemy wynikające z niezapewnienia właściwej opieki ze strony części rodzin, którym powierzano osierocone dzieci.

Autor ukazał także następujące w pierwszej połowie XX w. zmiany w myśleniu o działalności opiekuńczej i socjalnej środowisk katolickich. Nie koncentrowały się one bowiem tylko na tradycyjnym filantropijnym zaangażowaniu na rzecz ludzi biednych, lecz zwracały ku integralnemu modelowi pracy społecznej, co można było zaobserwować na przykładzie PTOD, które – w narracji W. Theissa – zostało przedstawione jako instytucja podchodząca w sposób holistyczny do problematyki opiekuńczej i socjalnej.

Część trzecia książki, zatytułowana *Semper Fidelis*, traktuje o ostatnich latach życia ks. H. Szumana spędzonych w Starogardzie, o jego tragicznej śmierci w Fordonie (w początkach października 1939 r.), a także o wojennych i dalszych losach PTOD. Część tę autor rozpoczął od przybliżenia sytuacji społecznej i gospodarczej panującej w Starogardzie w okresie międzywojennym, co było nie-

zbędne dla ukazania najważniejszych problemów występujących w tym mieście, jak również mentalności jego mieszkańców. W kontekst ten W. Theiss umiejętnie wpisał działalność ks. H. Szumana, który pomimo przeniesienia go do innej części Pomorza i nowych obowiązków (wynikających m.in. z podjęcia się budowy kościoła pw. św. Wojciecha) nie zaprzestał dalszej pracy socjalnej i opiekuńczej, o czym świadczy chociażby jego zaangażowanie na rzecz miejscowego Caritatu i walka z wykluczeniem społecznym najuboższej ludności. Rozdział siódmy części trzeciej wyraźnie pokazuje natomiast, że ks. H. Szuman potrafił ofiarnie wypełniać swoje kapłańskie powołanie aż do śmierci, którą poniósł z rąk hitlerowskich oprawców. W tym samym rozdziale zostały także przedstawione dalsze losy PTOD, które w realiach komunistycznej Polski po II wojnie światowej nie miało warunków do dalszego rozwoju i ostatecznie uległo likwidacji.

Postać kapłana ukazana przez W. Theissa na kartach recenzowanej książki jawi się jako nieskazitelna, całkowicie oddana pracy opiekuńczej i socjalnej oraz obowiązkom duszpasterskim. Choć autor wskazuje na pewne nieprawidłowości w działalności PTOD czy trudności związane z budową kościoła pw. św. Wojciecha w Starogardzie, to jednak zawsze wyraźnie broni ks. Szumana.

Z obowiązku spoczywającego na osobie recenzenta muszę też wskazać na drobne nieścisłości pojawiające się w pracy. We fragmencie odnoszącym się do roku 1918 autor napisał: *Pomorze, wówczas jeszcze Prusy Królewskie*<sup>6</sup>, a powinno być: *Pomorze, wówczas jeszcze Prusy Zachodnie*. Z kolei odnosząc się do procesu beatyfikacyjnego Męczenników Pelplińskich (w tym ks. H. Szumana), autor pisząc o jego wszczęciu w 2003 r., posłużył się nieaktualną już nazwą: *diecezja chełmińska*<sup>7</sup>, a winno być: *diecezja pelplińska*.

Niezależnie od powyższych uwag recenzowana książka stanowi niezwykle interesujące i wartościowe studium z zakresu historii pracy socjalnej i opiekuńczej. Jest ona także godna polecenia osobom zainteresowanym historią Pomorza Nadwiślańskiego. Ukazuje bowiem nieznaną (albo mało znaną) wkład tego regionu w praktykę edukacyjną okresu międzywojennego. Pracę W. Theissa postrzegam także jako ważną z perspektywy współczesnej pedagogiki i pracy socjalnej. Autor, wychodząc z perspektywy interpretatywnej, przybliży bliskie ks. Szumanowi wartości i idee, które do dziś nie straciły na swej aktualności, m.in. chrześcijański obowiązek miłości bliźniego. Z kolei model pracy socjalno-charytatywnej w środowisku lokalnym – dostrzegalny w działalności ks. H. Szumana – W. Theiss osadza w *pedagogii solidarności społecznej*. Jak wskazał autor, pedagogię tę ks. H. Szuman przeniósł do problemów i zadań takich jak: bezrobocie i konflikt społeczny, bieda i akcja charytatywna, dialog obywatelski i współpraca środowiskowa, animacja i aktywizacja społeczna, inkluzja społeczna (s. 354–355), traktując przy tym pracę społeczną *nie jako jałmużnictwo, ale „pomoc dla samo-*

<sup>6</sup> W. Theiss, *Troska i nadzieja...*, s. 171.

<sup>7</sup> Tamże, s. 326.

*pomocy*”<sup>8</sup>. Warto też zwrócić uwagę, że przywołana przez W. Theissa *pedagogia solidarności społecznej*, mimo odmiennej sytuacji społeczno-ekonomicznej, w jakiej obecnie znajduje się Polska, nadal stanowi potrzebną i wciąż jeszcze nie w pełni urzeczywistnioną ideę.

PAWEŁ ŚPICA  
Uniwersytet Gdański

---

<sup>8</sup> Tamże, s. 355.

***MENTALNOŚĆ ROSYJSKA A POLSKA,***  
**RED. KS. E. WALEWANDER, LUBLIN 2015, s. 224**

Polska, istniejąca jako państwo od 1050 lat, znajduje się w Europie na pograniczu Wschodu i Zachodu. Jej geopolityczna sytuacja łączy się z faktem posiadania dwu potężnych sąsiadów: Rosji i Niemiec. Relacje narodu i państwa polskiego z tymi krajami w ciągu stuleci były dynamiczne i często burzliwe. Współczesna Polska jest integralną częścią Unii Europejskiej i Paktu Północnoatlantyckiego, jej aktualne relacje z Federacją Rosyjską wymagają rozważy i szczególnej troski. W takim kontekście czasowo-politycznym książka *Mentalność rosyjska a Polska* zasługuje na wnikliwą lekturę i refleksję.

Redaktorem pracy jest ks. prof. dr hab. Edward Walewander, w latach 1990–2005 Dyrektor Instytutu Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, aktualnie Kierownik Katedry Pedagogiki Porównawczej w Instytucie Pedagogiki tejże uczelni. Dorobek publikacyjno-naukowy tego Uczonego jest bogaty. Jest bowiem autorem przeszło tysiąca prac naukowych i popularnonaukowych (w tym 25 książek autorskich oraz 34 pod jego redakcją i przy współudziale) z zakresu pedagogiki, duchowości, historii, regionalistyki i problematyki polonijnej. Sygnalizowana obecnie książka, której jest redaktorem, dotyczy „gorącego” tematu, jakim są relacje między Polską a Rosją oraz narodami polskim i rosyjskim. Ks. prof. Zygmunt Zieliński napisał w recenzji wydawniczej: *Jest to publikacja na pograniczu literatury wspomnieniowej i monografii. Wpisuje się w nurt obecnie uprawianej nauki historycznej i modnej tematyki.*

Dzieło *Mentalność rosyjska a Polska*, obok wstępu napisanego przez ks. prof. E. Walewandra, zawiera dwie części: I. *Materiały* – wspomnienia niezujących już autorów O. Jeleńskiego i T. Gruzewskiego oraz II. *Studia*, która obejmuje siedem artykułów napisanych przez znawców tematyki wschodniej i współczesnej historii – zwłaszcza zaś zagadnień dotyczących etnicznej mentalności rosyjskiej i polskiej. Książka jest dedykowana o. prof. Gottfriedowi Glassnerowi OSB, przyjacielowi z okresu studiów w Innsbrucku redaktora. W jej *Wstępie* czytamy: *Powstała zatem myśl, by poznać, jaki był, czy nadal jest, wpływ mentalności rosyjskiej na Polskę albo może na myślenie Rosjanina o Polsce.* Skomplikowane

historycznie relacje między Polską a Rosją wymagają dobrej znajomości mentalności narodów zamieszkujących oba kraje – publikowana książka jest w tym bardzo pomocna.

Część I zawiera fragmenty pamiętników dwu Polaków, którzy przez długi czas zamieszkiwali w carskiej Rosji, co pozwoliło im rozpoznać charakter, mentalność i życiowe postawy Rosjan oraz ich stereotypy myślenia o Polakach. Oktawian Jeleński (ur. 1838) był długoletnim oficerem carskiego wojska, jego wspomnienia (s. 27–72) przygotowali do druku profesorowie Wiesław Caban i Jerzy Szczepański. Przedmiotem wnikliwych refleksji Jeleńskiego były między innymi: mentalność i wzajemne relacje oficerów i żołnierzy w rosyjskim wojsku, sytuacja ekonomiczno-egzystencjalna i kondycja umysłowo-duchowa duchownych prawosławnych i katolickich, bardzo złe traktowanie rosyjskich chłopów przez szlachtę i arystokrację, prześladowanie starowierców przez władze carskie, niski stan szkolnictwa, wychowanie kobiet, prześladowania unitów, zmienna sytuacja polityczno-militarna w okresie panowania kolejnych władców – Katarzyny II, Mikołaja I i Aleksandra II. Wspomnienia Jeleńskiego są kopalnią wiedzy o ówczesnej Rosji. Życzliwo-humanitarny profil rozważań autora łączy się z krytycznym spojrzeniem na społeczeństwo rosyjskie.

Autorem drugiego pamiętnika zamieszczonego w omawianej pracy jest Tadeusz Gruzewski (1870–1938), endencki działacz z przełomu XIX i XX w. Jego wspomnienia, napisane jeszcze przed uzyskaniem niepodległości przez Polskę, zawierają ostrzeżenia przed uleganiem rusyfikacji powodującej nieuchronnie moralno-ideową degradację Polaków. Ks. prof. Walewander w świetnym *Wprowadzeniu* do pamiętnika podkreśla rolę modelu obywatelskiego wychowania Gruzewskiego, potrzebnego każdej generacji Polaków. Takie wychowanie było całkowicie obce Rosjanom, nawykłym do autokratycznego ustroju caratu. Jeleński w rosyjskiej mentalności dostrzegał również cechy pozytywne, natomiast Gruzewski bardzo krytycznie ją oceniał. Do głównych wad ówczesnego społeczeństwa rosyjskiego zaliczył: służalczość wobec zwierzchników a brutalność wobec podwładnych, korupcję, moralną demoralizację, szowinizm połączony z ideą panslawizmu, mitologizację Rosji, obłudę inteligencji i arystokracji. Autor wspomnień potępiał rusofilstwo niektórych współczesnych mu Polaków i przestrzegał przed złudzeniem, że z Rosją można znaleźć *modus vivendi* oparty na partnerstwie. Znamienne są jego słowa: *Dla Rosji wszelkie ustępstwa na rzecz Polaków miały znaczenie środków taktycznych, dyktowanych przez względy bieżącej polityki*<sup>1</sup>. W konkluzji wspomnień znajduje się stwierdzenie, że ogrom rosyjskiego imperium i jego liczne bogactwa naturalne kontrastują z niskim stanem umysłowo-etycznym społeczeństwa tego kraju. Autor zbyt marginalizuje wkład Rosjan do kultury świata, ale trafnie apeluje o realistyczną postawę wobec Rosji.

---

<sup>1</sup> *Mentalność rosyjska a Polska*, red. ks. E. Walewander, Lublin 2015, s. 109.

Druga część omawianej książki zawiera interesująco napisane artykuły, których autorzy analizują: postawy i mentalność Rosjan i Polaków, czynniki i procesy kształtujące mentalność etniczną, wzajemne relacje obu narodów w wymiarze indywidualnym i międzypaństwowym. Adam Kosecki, profesor Akademii Humanistycznej w Pułtusku, jest autorem studium *Polacy i Rosjanie – stulecia trudnego sąsiedztwa*. Jest to syntetyczny przegląd historyczny relacji między Polską a Rosją: opisuje toczone między nimi wojny, martyrologium polskich zesłańców, studia i pracę w różnych zawodach wielu Polaków w państwie carów, rolę Kościoła katolickiego w zachowaniu polskości i kondycji moralnej. Autor w sposób obiektywny i wyważony analizuje przyczyny wzajemnych animozji obu narodów. W zakończeniu swych przemyśleń pisze o tragicznym losie Polaków żyjących na wschodzie kraju „wyzwolonych” przez Armię Czerwoną.

Profesor Uniwersytetu Gdańskiego Andrzej Chodubski podjął temat *Polacy a tożsamość i mentalność rosyjska: przeszłość i teraźniejszość*, w którym na wstępie podał wynik badań opinii społecznych: 70% Polaków uznaje Rosję za kraj nieprzyjazny ich krajowi, natomiast 47% Rosjan ma analogiczną opinię na temat Polski. Czy jest to wiarygodna informacja w świetle doniesień medialnych z terenu Rosji, które Polskę przedstawiają bardzo krytycznie? Chodubski, charakteryzując mentalność Rosjan, odwołał się do rosyjskich filozofów i literatów: F. Dostojewskiego, L. Tołstoja i A. Hercena, którzy swym ziomkom zarzucali: irracjonalność zachowań, alkoholizm, cierpiętnictwo. Autor rozważań w imię obiektywizmu naukowego powołał się także na M. Sarbiewskiego i I. Krasickiego, którzy mówili o polskich wadach narodowych: lekkomyślności, pieniactwie, niedocenianiu pracy organicznej, niestałości. Do pozytywnych cech Polaków Chodubski zaliczył: umiłowanie wolności, honor, męstwo i religijność. Trafne są konkluzje jego przemyśleń: wzajemna niechęć Rosjan i Polaków ma swe źródła etniczno-cywilizacyjne i religijno-konfesyjne: katolicka Polska jest związana z cywilizacją łacińską, prawosławna Rosja z cywilizacją bizantyńsko-orientalną.

Ks. prof. Zygmunt Zieliński, związany z KUL-em wybitny znawca historii współczesnej i problematyki niemieckiej, napisał bardzo ciekawy artykuł *Bohaterstwo mentalności Polaka i Rosjanina*. Stwierdził w nim, że podstawą bohaterstwa Polaków są: idea, lojalność, obowiązek, miłość ojczyzny. Idea bohaterstwa w mentalności rosyjskiej ma inne przesłanki: posłuszeństwo autorytetom, wytre-sowany drylem wojskowym automatyzm i fatalizm.

Kolejne interesujące studium napisała dr Agnieszka Królczyk z Biblioteki Kórnickiej – nosi ono tytuł *Osobiste relacje Polaków i Rosjan na terenie imperium 1795–1861*. Autorka w sposób wyważony charakteryzuje relacje między obu narodami: potwierdza fakt dość powszechnej negatywnej oceny Rosjan przez Polaków, ale odwołując się do literatury pamiętnikarskiej, odnotowuje także pozytywne opinie. Polacy, mając poczucie wyższości cywilizacyjnej, zarzucali Rosjanom: ślepe posłuszeństwo carom i niezdolność etycznej oceny ich zbrodniczych czynów, niski poziom szkolnictwa, wulgarność języka i postaw. Autorka studium

stwierdziła ambiwalencję niektórych środowisk polskich w imperium: w relacjach oficjalnych dominował niechętno-wrogi dystans wobec przedstawicieli władz rosyjskich, natomiast w relacjach prywatnych pojawiały się opinie pozytywne, a nawet przyjaźnie. Zeskakiwać może fakt, że Adam Czartoryski w swym pamiętniku pozytywnie wspominał Mikołaja Nowosilcowa, znanego prześladowcę Polaków. Zagrożenie rusyfikacją było głównym powodem wrogości Polaków wobec rosyjskiego imperium.

Ostatnie trzy artykuły omawianej książki mają inny profil. Ich autorzy w swych rozważaniach koncentrują się na przemyśleniach dotyczących znanych postaci. Profesor Uniwersytetu Poznańskiego Artur Kijas jest autorem artykułu *Wiadomości o Polakach na Syberii w „Podróży na Wschód Azji Pawła Sapiehy”*. Jest to analiza fragmentów pamiętnika brata kardynała Adama Sapiehy, który podróżując po Syberii (Irkuck, Tomsko, Turka), spotykał wielu Polaków – dawnych zesłańców ukaranych za udział w powstaniach. Przeważały o nich pozytywne opinie Sapiehy, byli to m.in. katoliccy księża, uczeni i przemysłowcy.

Profesor Bogumiła Kosmanowa podjęła temat *Józef Ignacy Krzewski – Polak z Litwy między Prusami a Rosją*. Jej studium jest syntetycznym omówieniem biografii tego wybitnego polskiego pisarza, jego aktywności literackiej na rzecz uwłaszczania chłopów, a także krytycznej oceny panslawizmu będącego zagrożeniem dla tożsamości Polaków. Recenzowaną pracę zamyka artykuł pracownika KUL-u Moniki Sidor pt. *Polacy a Rosjanie w Aleksandra Sołżenicyna literackiej wizji rewolucji*. Ten wybitny literat, noblista, autor powieści *Czerwone koło*, był niestety kontynuatorem rusocentryzmu i przeciwnikiem niepodległości państwa polskiego. Autorka, odnotowując i analizując wypowiedzi pisarza, wykazała jego wrogość do Polaków którzy – jak sądził – nie chcą dostrzec i uznać, że Rosja była dla nich dobroczyńcą.

Praca *Mentalność rosyjska a Polska* omawia węzłowy problem współczesny, ciągle bardzo aktualny i dlatego zasługuje na lekturę i uważną refleksję. Jest to temat rzeka, a nawet ocean, dlatego żadna książka tej problematyki nie może adekwatnie omówić. Zasługą redaktora ks. prof. Edwarda Walewandra jest nie tylko publikacja pracy, lecz także dobór autorów studiów – znawców problematyki wschodniej, którzy analizują ją w różnych aspektach: historycznym, psychologicznym, socjologicznym, literackim i pamiętnikarskim. Czytając kolejne artykuły, można zauważyć troskę ich Autorów o możliwie obiektywne i różnoaspektowe przedstawienie omawianego problemu. Odnotowują oni stereotypy dominujące stereotypy w relacjach Polaków i Rosjan, lecz równocześnie wskazują na ich uwarunkowania: historyczne, etniczne, wyznaniowe, psychologiczne i cywilizacyjne. Lektura tej bardzo potrzebnej oraz interesującej książki wzbogaci czytelników i zachęci do refleksji w zakresie tak ważnego problemu, jakim jest relacja bliskich geograficznie i etnicznie narodów: polskiego i rosyjskiego.

KS. STANISŁAW KOWALCZYK  
Katolicki Uniwersytet Lubelski



## **WITOLD JAN CHMIELEWSKI: *STANISŁAW SKRZESZEWSKI WOBEC LUDZI NAUKI W ŚWIETLE WŁASNYCH NOTATEK, LISTÓW I PISM (1944–1950)*, WARSZAWA 2014, s. 261**

Stalinizm, rozumiany jako okres w najnowszej historii Polski, ograniczony umownie biorąc latami 1945–1956, charakteryzował się m.in. zasadą wodzostwa, państwową własnością środków produkcji oraz bezwyjątkową kontrolą życia społecznego. W dążeniu do zakładanych celów – budowania „nowego ładu” – system ten posługiwał się środkami kontroli, przymusu, a także terrorem, z jego skrajną postacią – ludobójstwem. Konstruktorami i kreatorami totalitarnego systemu stalinowskiego były różne grupy „wyznawców nowej religii”, poczynając od głównych ideologów komunistycznej partii i wysokich urzędników państwowych, poprzez pracowników instytucji bezpieczeństwa, wojska i milicji, a na szeregowych, ale zaangażowanych członkach partii skończywszy. Obydwa wymiary stalinizmu – ideologiczno-instytucjonalny oraz personalno-realizacyjny – w odniesieniu do krajowej problematyki nauki i szkolnictwa lat tużpowojennych przedstawia poszukująca i odkrywczą książka Witolda Jana Chmielewskiego *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*.

Studium W. J. Chmielewskiego wyrasta z wieloletnich już i rozległych prac tego Autora nad współczesnymi dziejami polskiego szkolnictwa i oświaty, jest rozwinięciem i pogłębieniem tych poszukiwań (zob. m.in. następujące książki tego badacza: *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych po drugiej wojnie światowej*, 2007; *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, wyd. II, 2013; *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948*, 2013). Jeżeli w wymienionych monografiach W. J. Chmielewski zajmował się ogólniejszymi problemami szkolnictwa i oświaty, to w recenzowanym opracowaniu zwrócił się w stronę – można powiedzieć – „anatomii” decyzji, jakie zapadały w dziedzinie polityki oświatowej. Jest to rozwiązanie bardzo ważne dla poznawania badanej rzeczywistości. Autor przedstawił bowiem – na przykładzie działalności S. Skrzyszewskiego – na ogół mało znany proces transmisji ogólnych idei i haseł „komunistycznego budownictwa” na poziom wykonawczy, zależny częstokroć od indywidualnych rozstrzygnięć pojedynczych osób. Więcej nawet,

odsłonił „twórczą”, niczym nieskrępowaną rolę partyjnych liderów w wypełnianiu tych tyle odgórnie zleconych, co ich własnych, w pełni afirmowanych zadań. W tej perspektywie nie da się już utrzymać argumentu o ogólnej politycznej odpowiedzialności za antydemokratyczne działania ówczesnych władz. To nie „obiektywne prawa historyczno-społeczne”, „system stalinowski” w ogólności czy też „Bierut i jego ekipa” niszczyli naukę i kulturę Polski, ale konkretni ludzie reprezentujący komunistyczną władzę.

Prezentowana książka jest spójna, konsekwentna, zwięzła, a zarazem wnikliwie napisana. Składa się z 11 rozdziałów, przedstawionych w układzie chronologiczno-problemowym, uzupełnionych aneksem zawierającym zestaw interesujących dokumentów, jak np. wnioski w sprawie reaktywacji w kraju wydziałów teologicznych z Wilna i Lwowa. Całość otwiera rozdział biograficzny, ukazujący drogę życiową i formowanie się komunistycznej postawy S. Skrzyszewskiego. Kolejne części monografii mówią o głównych obszarach i kierunkach pracy tego działacza, zwłaszcza jego działalności na stanowisku ambasadora RP w Paryżu oraz ministra oświaty. Analizy zamyka fragment na temat prywatnych kontaktów S. Skrzyszewskiego ze środowiskiem naukowym.

Omawiana książka opiera się na unikalnej i bogatej podstawie źródłowej. Tworzą tę podstawę wcześniej niewykorzystywane prywatne zbiory S. Skrzyszewskiego z Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Mają one postać codziennych, systematycznie prowadzonych notatek z okresów: lipiec 1944 – czerwiec 1945, luty – kwiecień 1947 oraz sierpień 1947 – kwiecień 1948. Zawierają szkice, projekty i konspekty wystąpień, zapiski interwencji, a także różnego rodzaju propozycje zadań i zaleceń o charakterze programowym. Obok tego przynoszą prywatne opinie i oceny Skrzyszewskiego na temat bieżących zdarzeń, ludzi, środowisk; odkrywają niekiedy głęboko ukryte motywacje, cele i strategie działania. Zbiór ten zawiera także listy od znanych ludzi nauki, jak również różnego rodzaju pisma służbowe, petycje, memoriały, zapytania. Cały ten komplet dokumentów, gromadzony i przechowywany w prywatnym mieszkaniu Skrzyszewskiego, szczęśliwie uniknął zniszczenia, rozproszenia czy też włączenia do zbiorów o ograniczonym dostępie. Trudno by przecenić wartość tych materiałów. Dają one bardzo głęboki, „mikroskopowy” wgląd zarówno w ówczesne realia państwowo-społeczne, jak i przede wszystkim w życie i pracę Skrzyszewskiego.

S. Skrzyszewski należał do ścisłego grona osób sprawujących władzę w Polsce okresu stalinowskiego. Autor twierdzi nawet, że był *jedną z ważniejszych postaci ekipy Bolesława Bieruta i jego bliskiego współpracownika Jakuba Bermana*<sup>1</sup>. Urodzony w 1901 r. od wczesnej młodości, bo już od czasów gimnazjalnych i studenckich, związał się z komunistycznymi ideałami. Kluczową rolę w jego biogra-

---

<sup>1</sup> W. J. Chmielewski, *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*, Warszawa 2014, s. 15.

fi odegrał pobyt w ZSRR, gdzie znalazł się w 1939 r. W 1943 r. został członkiem prezydium Związku Patriotów Polskich. To zasadniczo zadecydowało o miejscu, jakie zajął w powojennym układzie politycznym w kraju. W 1944 r. został kierownikiem Resortu Oświaty w Polskim Komitecie Wyzwolenia Narodowego. Następne jego obowiązki także plasowały się na pierwszej linii tzw. frontu ideologicznego – był dwukrotnie ministrem oświaty oraz ambasadorem w Paryżu. Dokonujące się w kraju zmiany polityczno-społeczne zasadniczo nie wpływały na ważną pozycję Skrzyszewskiego w życiu politycznym. Po opuszczeniu resortu oświaty kolejno pełnił funkcję ministra spraw zagranicznych, sekretarza Rady Państwa oraz szefa kancelarii Sejmu RP. Zmarł w 1978 r.

Jest także druga strona biografii Skrzyszewskiego, równie ważna, a może nawet bardziej istotna dla problematyki recenzowanej książki – jego przedwojenna praca naukowa i nauczycielska. Książka W. J. Chmielewskiego przynosi precyzyjny i bardzo dobrze udokumentowany zapis tej aktywności. Skrzyszewski studia w Uniwersytecie Jagiellońskim zakończył doktoratem z filozofii (w zakresie logiki i matematyki), przygotowanym pod kierunkiem Władysława Heinricha. Sfinalizował także magisterskie studia pedagogiczne na UJ. Jako stypendysta Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego studiował filozofię na Sorbonie. Był zatrudniony przez Henryka Rowida w charakterze nauczyciela kontraktowego w Państwowym Pedagogium w Krakowie. Prowadził zajęcia w Wyższym Kursie Nauczycielskim w Krakowie oraz w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Będąc wolontariuszem, prowadził ćwiczenia do wykładów Zygmunta Mysłakowskiego w Seminarium Pedagogicznym UJ. W czasie studiów i pracy zawodowej nigdy nie krył swoich poglądów, wręcz przeciwnie – szeroko angażował się w różne komunistyczne inicjatywy, za co był usuwany z pracy, a także osadzony w więzieniu.

Studia uniwersyteckie i praca nauczycielska dały Skrzyszewskiemu rozległą i głęboką znajomość środowiska naukowego, zwłaszcza Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Poza wspomnianym Heinrichem, Rowidem i Mysłakowskim poznał m.in. Henryka Barycza, Ludwika Chmaja, Mariana Glutha, Jana Hulewicza, Zenona Klemensiewicza, Józefa Pietera czy Stanisława Skowrona. Będąc już ministrem oświaty, usilnie starał się w różny sposób – nie pomijając np. szantażu czy też nieuzasadnionego usuwania z pracy – wpływać na tych i innych profesorów, ograniczać ich rolę, rozbijać środowiskowe więzi. Działając przeciwko temu – jak formułowano w dokumentach partyjnych – „rezerwatowi krakowskiemu”, Skrzyszewski walczył ze „starym” modelem nauki i uniwersytetu, by wprowadzać w to miejsce „nowe i postępowe” rozwiązania. „Nowy” miał być np. Uniwersytet Łódzki, powstały z przekształcenia miejscowego Oddziału Wolnej Wszechnicy Polskiej, podobnie jak Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie czy też uniwersytet we Wrocławiu. Uczelnie te, ich kształt organizacyjny, kadra, a także warunki materialne były przysłowiowym oczkiem w głowie Skrzyszewskiego.

Wspólnym mianownikiem zarówno destrukcyjnych, jak i kreatywnych działań Skrzyszewskiego były sowieckie wzory planowania i funkcjonowania nauki. W jednym przypadku były one źródłem i narzędziem totalnej krytyki osiągnięć i tradycji polskiej nauki, w drugim – jedynym słusznym wzorem do naśladowania. Jak wskazuje W. J. Chmielewski, ten punkt odniesienia był stosowany zarówno w przypadku rozprawy np. z Polską Akademią Umiejętności, która na tle wzorów sowieckich była „zacofana naukowo”, jak i w przypadku przedmiotu i treści akademickiego nauczania pedagogiki. Ostatnie z tych ustaleń przynoszą odpowiedzi na wiele ważnych pytań, np.: jak doszło do częściowego „zniewolenia” pedagogiki? kto i dlaczego z grupy pedagogów poszedł na współpracę z nowym reżimem, a kto przyjmował niezłomną postawę?

W tym świetle Skrzyszewski raz jeszcze jawi się jako wręcz nieugięty, fanatyczny i bardzo zręczny polityk, który w konsekwentnym dążeniu do zakładanych celów nie dopuszczał porażki. Natomiast świadomie i w wielu przypadkach cynicznie posługiwał się metodą zastraszania i nagradzania, by nie powiedzieć – kija i marchewki. Był silny siłą monopolu partyjnej władzy; był delegatem tej władzy, miał jej najwyższe pełnomocnictwa. Stąd płynęła swoboda działania i otwarty dostęp do formalnych i nieformalnych środków działania. Nie wahał się przed segregowaniem ludzi według własnych kryteriów. Zgodnie z zasadami komunistycznej nowomowy swoje krańcowo antydemokratyczne działania nazywał demokratyzowaniem wyższych uczelni.

Książka W. J. Chmielewskiego jest wolna od uproszczonych ocen, nikogo nie oskarża ani nie piętnuje. Utrzymuje dystans i obiektywizm wobec Skrzyszewskiego – jego portret przedstawiony w tym opracowaniu wykracza poza czarno-białą optykę. Autor nie gani profesorów, którzy przeszli na „drugą stronę mocy”. Także nie buduje nikomu pomników bohaterstwa i chwały. Za pomocą tego „biograficznego klucza” kreśli przekonujący, szeroki i pogłębiony obraz dążeń i zmian wprowadzanych przez komunistyczne władze w szkolnictwie i oświacie w czasie walki o system polityczny oraz w fazie utrwalania monopolu władzy po 1945 r. Z drugiej strony jest to zapis drobiazgowo zaplanowanej sieci konsekwentnych i stanowczych działań, jakie zdyscyplinowany, ale i – powtarzając – kreatywny urzędnik partyjno-państwowy S. Skrzyszewski podejmował, aby wprowadzić w czyn hasła marksistowskiej przebudowy nauki i szkolnictwa.

Recenzowana monografia W. J. Chmielewskiego jest ważnym przyczynkiem do dziejów nauki i szkolnictwa lat stalinowskich. Przynosi więcej, niżby wskazywał na to jej skromny, dość zawężony tytuł. Zawiera naukowo wiarygodny obraz czasów, problemów i ludzi, o których wiedza ciągle jest niepełna, niekiedy celowo pomijana i relatywizowana, a nawet w niektórych interpretacjach przeinaczana.

W. J. Chmielewski w zakończeniu książki jakże trafnie zauważa, iż polityka naukowa i kadrowa okresu stalinowskiego w odniesieniu do nauki i szkolnictwa wyższego, której z wielkim przekonaniem i konsekwentnie służył S. Skrzyszew-

ski, w *głównych zarysach dotrwała aż do końca istnienia PRL*<sup>2</sup>. Trzeba dodać, iż nie byłoby to możliwe, gdyby nie faktyczni czy też symboliczni następcy Skrzyszewskiego. Ci wierni pretorianie komunistycznego systemu w jego różnych odmianach nadal, w okresie kolejnych trzech dekad, począwszy od 1956 r., a na 1989 r. skończywszy, usilnie starali się wpływać na akademickie środowisko. Mieli do dyspozycji różne możliwości oddziaływania, włącznie z systemem różnych restrykcji i kar. Nadal z przekonaniem dążyli do jednego: ograniczenia wolności w nauce i szkolnictwie wyższym oraz pełnego podporządkowania środowiska naukowego pryncypiom komunistycznej ideologii. Byli wśród nich i wysocy urzędnicy partyjni, prominentni działacze partii na terenie uczelni, i szeregowi naukowcy.

Jak dotąd zasygnalizowane zjawisko jest mało oświetlone w badaniach historyczno-pedagogicznych. Tak oto dzieje życia i działalności Stanisława Skrzyszewskiego kierują – co jest kolejnym ważnym osiągnięciem recenzowanej książki – w stronę nowych wyzwań badawczych na polu historii nauki, szkolnictwa i oświaty. Jest to problematyka roli osób i instytucji w ewolucji i zmianie demokratycznej, jaka dokonała się w polskiej nauce pod koniec XX w. Zadanie to stoi przede wszystkim przed młodą generacją badaczy. Oby nie przyszło za długo czekać na podjęcie i realizację tego wyzwania.

WIESŁAW THEISS  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
w Warszawie

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 174.

**LUDWIK GRZEBIEŃ, BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA:  
*KONWIKT SZLACHECKI W TARNOPOLU 1856–1886.*  
*SŁOWNIK WYCHOWANKÓW, KRAKÓW 2016, s. 349***

W jednej z niepublicznych szkół podstawowych we Wrocławiu rodzice zapisują swe dzieci na mnóstwo zajęć dodatkowych, tym bardziej że wszystkie one wliczone są w cenę (dość wysokiego) czesnego. Jednak to nie z tej szkoły pochodzi pisemne zalecenie sformułowane przez jednego z rodziców, który informuje dyrekcję o wyborze zajęć dodatkowych dla swego syna: *Dodatkowe lekcje: język rosyjski, angielski, fortepian, śpiew, konna jazda, rysunki, gimnastyka, tańce i wszystko inne możliwe*. To życzenie zostało sporządzone przez ojca chłopca, który jako 10-latek trafił do ekskluzywnego męskiego konwiktów prowadzonego w latach 1856–1886 przez jezuitów w Tarnopolu. Nazywał się Władysław Podhorski. W konwiku spędził tylko trzy lata, opuszczając go po przebytej szkarlatynie, która dotknęła również jego o dwa lata starszego brata.

Te interesujące informacje, pozwalające na wgląd w życie codzienne prywatnej szkoły działającej przed 150 laty i poznanie (nadmiernych zapewne) wymagań stawianych dzieciom przez dumnych rodziców, zaczerpnąłem ze znakomitego dzieła autorstwa prof. Ludwika Grzebienia – najwybitniejszego znawcy historii jezuitów w Polsce – oraz jego ambitnej współpracownicy – dr Beaty Topij-Stempińskiej, która wchodzi do grona czołowych znawców instytucji prowadzonych przez polskich jezuitów w II połowie XIX i pierwszej XX wieku.

Publikacja, rozpoczynająca się od rzeczowo napisanego wstępu (przełożonego również na język angielski, co ułatwi korzystanie z niej tym potomkom przedstawionych postaci, którzy zapomnieli już polskiego języka), może wydać się niewprawionemu czytelnikowi zwykłym zestawieniem suchych biogramów (różnej długości i zawartości treściowej) kilkuset przedstawicieli bogatego ziemiaństwa z XIX wieku, których łączy wspólna edukacja odbyta niegdyś w Tarnopolu. Ja odnajduję w *Słowniku* – w czym utwierdza mnie opinia wyrażona przez znamienitych recenzentów wydawniczych publikacji: prof. Władysławę Szulakiewicz i prof. Jana Drausa – ważne źródło do badania dziejów polskiej oświaty. Dla jej historyków najbardziej interesujące będą dane – ukryte w poszczególnych biogramach – dotyczące życia codziennego w konwiku. Znajdziemy tam uwagi

na temat: programów kształcenia, imponującej oferty wspomnianych zajęć dodatkowych (np. możliwość gry na kilkunastu instrumentach), repertuaru szkolnego teatru, przebiegu uroczystości szkolnych uświetnianych muzyką i śpiewem (operowym), ale również problemów zdrowotnych uczniów, z zaskakująco często pojawiającymi się dolegliwościami żołądkowymi, wreszcie informacje dotyczące tych cech charakteru uczniów, które – w przekonaniu rodziców – należało wychowawczo modyfikować, niekiedy również przez stosowne kary: nieśmiałość, lękliwość, lenistwo, rozrzutność. Uwagę przykuwa nacisk wielu rodziców, aby ich synowie często do nich pisali, czasami nawet raz w tygodniu, co może świadczyć o silnych więzach z męskim potomstwem, które, jak wynika z biogramów, nierzadko opuszczało dom rodzinny bardzo wcześnie, nawet w wieku 9–10 lat, aby zamieszkać w konwiktach w Tarnopolu. Dla wielu z nich była to pierwsza szkoła w życiu, gdyż wcześniej zdobywali wykształcenie w zamożnym domu rodzinnym.

Czym właściwie był konwikt szlachecki w Tarnopolu? Należy najpierw zauważyć, iż Towarzystwo Jezusowe, czyli katolicki zakon powstały w 1540 roku, nie przewidywał tworzenia przy swoich licznych szkołach średnich – konwiktów, czyli internatów dla uczniów. Jezuici byli bowiem przekonani, iż w procesie wychowania konieczne jest zachowanie zdrowego dystansu między wychowankiem a wychowawcą, a zarazem, jako zakonnicy, nie chcieli poprzez instytucję internatu/konwiktów oddziaływać zbyt intensywnie na swych młodych podopiecznych, modelując w nich mimowolnie postawy typowe dla życia zakonnego. Szybko okazało się jednak, iż zakon musiał podjąć się prowadzenia konwiktów w krajach protestanckich ze względu na niechęć mieszczan do wynajmowania stancji uczniom z katolickiej szkoły. Również w Polsce jezuici przystosowali się do miejscowych warunków, otwierając niemal przy wszystkich swoich kolegiach (czyli szkołach średnich) bursy ubogich, które przekształciły się szybko w bursy muzyczne, oraz tworząc 13 kolegiów dla uczniów wywodzących się ze szlachty. Jednocześnie jezuici starali się zredukować do minimum liczbę zakonników zaangażowanych bezpośrednio w organizację owych konwiktów. Te stanowiły rodzaj internatów dla uczniów, gdzie oferowano dodatkowo całą gamę zajęć, podczas gdy regularne lekcje odbywały się w gmachu szkoły dostępnej dla wszystkich i oddzielonej do konwiktów.

Właśnie ten typ konwiktów otworzyło odnowione po kasacie Towarzystwo Jezusowe we wrześniu 1821 roku w Tarnopolu. Po prawie 30 latach działalności, w maju 1848 roku, rząd austriacki wydał nakaz zamknięcia jezuickich szkół w Tarnopolu, nazywając je „wylęgarnią” patriotyzmu. W tej sytuacji jezuici zostali zmuszeni do zlikwidowania konwiktów. Otworzyli go ponownie w roku 1856, organizując jednak w jego strukturach również niepełne prywatne 8-letnie gimnazjum z kursem przygotowawczym, dostępne wyłącznie dla mieszkańców konwiktów. W szkole obowiązywał austriacki system nauczania, a czas wolny był wypełniony nauką przedmiotów dodatkowych. Konwiktoryzmy mogli przystępować

do egzaminów maturalnych w miejscowym gimnazjum państwowym. W ciągu 30 lat działalności konwikt otworzył swe podwoje przed ok. 730 chłopcami, z których większość spędziła w placówce nie więcej niż trzy lata, realizując program najniższych klas.

Istotne znaczenie edukacyjne konwiktu wiąże się z faktem, iż w II połowie XIX wieku była to jedyna polska szkoła prywatna oraz konwikt dla synów ziemiaństwa i wyższych urzędników państwowych ze wszystkich trzech zaborów, przyczyniająca się do podtrzymania polskości na ziemiach zabranych.

O działalności konwiktu tarnopolskiego w latach 1856–1886 nikt właściwie obszerniej nie pisał, stąd prezentowana publikacja wypełnia dotkliwą lukę w tym względzie. Praca przyczyni się niewątpliwie do usunięcia licznych błędnych informacji na temat miejsca kształcenia niektórych wybitnych Polaków. Autorzy *Słownika* wykorzystali przy jego tworzeniu wszelkie dostępne źródła, głównie rękopisy zgromadzone w Archiwum Księży Jezuitów w Krakowie. Posłużyli się również rozmaitymi opracowaniami w celu uzupełnienia biogramów wychowanków konwiktu o informacje dotyczące ich dalszych losów. Pod każdym z biogramów umieścili podstawową bibliografię.

Trudno w tym starannie wydanym tomie, uzupełnionym obszernym indeksem osób, znaleźć jakąkolwiek usterkę. Tym bardziej polecam go zatem badaczom dziejów polskiej edukacji, zwłaszcza tym, którzy chcieliby wpisać się w tradycyjny nurt polskiej historiografii ukazujący zagadnienia historyczno-oświatowe przez pryzmat biografii.

Czytelnik, który pod wpływem lektury *Słownika* uległby anachronicznemu wzburzeniu postawą rodziców oddających swe dzieci na wychowanie do klasztoru, i jeszcze domagających się dla nich przytłaczającej ilości zajęć dodatkowych, znajdzie na szczęście w prezentowanym tomie wzmianki łagodzące ten surowy obraz. Oto bowiem życzyli sobie niektórzy rodzice, aby: *czuwać nad wątłym zdrowiem* ich dziecka, strzec je przed *przegrzaniem, przeziębieniem się, łagodnie je prowadzić* [...] *bo się zacina*<sup>1</sup>, pozwolić na kąpiel w wannie co najmniej raz na dwa miesiące.

Czytelnik-rodzic może odczuwać pokusę szukania prostej zależności między udziałem uczniów w licznych zajęciach dodatkowych oferowanych w konwiktach a ich późniejszymi karierami. O przykłady w *Słowniku* nietrudno. Oto Justyn Głowacki, który uczył się gry na skrzypcach, został doktorem prawa UJ i nadinspektorem c.k. kolei państwowych; Wacław Kłoczowski, zapisany na lekcje fortepianu (4 lub 5 razy w tygodniu), doszedł w rosyjskiej marynarce wojennej do stopnia kontradmirała, dowodząc rosyjskimi okrętami podwodnymi; Władysław Lubomirski, który pobierał lekcje muzyki i jazdy konnej, trafił na UJ, uczelnię w Paryżu oraz do konserwatorium we Wiedniu, a następnie dał się poznać jako

---

<sup>1</sup> L. Grzebień, B. Topij-Stempińska, *Konwikt szlachecki w Tarnopolu 1856–1886. Słownik wychowanków*, Kraków 2016, passim.



---

mecenas sztuki, kompozytor, pasjonat hodowli koni rasowych i wyścigów konnych. Chyba nikt nie sądzi, że wpływ owych zajęć pozalekcyjnych na rolę pełnioną w życiu dorosłym był szczególnie znaczący, co jednak warto by przypomnieć niejednemu rodzicowi projektującemu od najmłodszych lat zawrotną karierę dla swoich dzieci.

JERZY KOCHANOWICZ  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
we Wrocławiu

**CZESŁAW GALEK: SZKOŁA I NAUCZYCIEL W II POŁOWIE XIX WIEKU NA PÓŁNOCNO-WSCHODNICH TERENACH MONARCHII AUSTRO-WĘGIERSKIEJ W POLSKIEJ LITERATURZE PAMIĘTNIKARSKIEJ I BELETRYSTYCZNEJ, ZAMOŚĆ 2012, s. 295**

Napisaną przed kilkoma laty książkę ks. Czesława Galka w aspekcie podejmowanej w niej problematyki można by zarekomendować szerokiemu gronu czytelników i badaczom nauk społecznych, a w szczególności pedagogom, historykom, bibliotekarzom i archiwistom, miłośnikom literatury pięknej i pamiętnikarskiej. Autor dokonał tytanicznej pracy, analizując bardzo liczne opracowania naukowe oraz źródła drukowane i niedrukowane. W bibliografii znajduje się kilkaset pozycji książkowych i źródłowych. Są pośród nich liczne wspomnienia i pamiętniki, często już zapomniane lub w ogóle nieznane współczesnym czytelnikom.

W zamieszczonym na końcu książki indeksie nazwisk odnajdziemy XIX-wiecznych działaczy oświatowych, historyków, publicystów, naukowców, pisarzy, artystów, ludzi kultury i wiele innych postaci z tamtej epoki. Ukazanie roli konkretnych osób, ich działalności społecznej i politycznej a nade wszystko poglądów czy opinii na wychowanie uważam za trafny pomysł tym bardziej, że w tekście znajdują się liczne przypisy z notami biograficznymi. Mają one, poza wymogami metodologicznymi, duży walor poznawczy a także – z racji swej rzetelności – mogą inspirować do samodzielnych poszukiwań badawczych.

Książka składa się ze *Wstępu*, *Zakończenia*, *Bibliografii*, wspomnianego *Indeksu nazwisk* i trzech rozdziałów: *Szkolnictwo na póln.-wsch. terenach Monarchii Austro-Węgierskiej* (rozdz. I.); *Nauczyciel w literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej* (rozdz. II.); *Uczniowie w świetle literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej* (rozdz. III.).

We *Wstępie* przedstawiono krótki rys historyczny oraz stan badań z zakresu galicyjskiej oświaty i wychowania. Autor słusznie konstatuje, że gros opracowań naukowych powstało na bazie archiwaliów polsko- i obcojęzycznych, zaś literatura pamiętnikarska i beletrystyczna wykorzystywana była dotąd przyczynkarsko, często na bazie innych opracowań. Ten fakt stanowił zasadniczy motyw dla które-

go Czesław Galek przygotował swą rozprawę. Szczegółowo wyjaśnia pojęcie i zakres tego, co stanowi przedmiot jego badań, w tym omawia literaturę przedmiotu oraz źródła dla badań historyczno-pedagogicznych i teologicznych. We *Wstępie* przedstawiona jest ponadto *Metoda i struktura pracy*. W swych badaniach Autor posłużył się metodą biograficzną i syntetyczną, wykorzystał warsztat pracy pedagogów i historyków wychowania.

Rozdział I składa się z trzech podrozdziałów w których przedstawiono kwestie związane z organizacją i funkcjonowaniem szkolnictwa galicyjskiego w zakresie: polityki oświatowej Wiednia względem Galicji, infrastruktury szkolnej, stosunku społeczeństwa zaboru austriackiego do szkoły, regulaminów szkolnych, indoktrynacji uczniów, programów szkolnych, metod nauczania i wychowania. Autor, co zrozumiałe, odnosi się szerzej do spraw związanych z tzw. autonomią galicyjską, a przede wszystkim poddaje analizie działalność Rady Szkolnej Krajowej. W sposób syntetyczny ukazuje funkcjonowanie poszczególnych typów szkolnictwa (także w aspekcie ilościowym), od połowy XIX wieku do wybuchu I wojny światowej. Z analiz C. Galka wynika, że stan obiektów szkolnych, szczególnie szkół powszechnych, pozostawiał na ogół wiele do życzenia (budynków, sal lekcyjnych, dziedzińców szkolnych). Równie niezadowolające było wyposażenie szkół w sprzęty i pomoce naukowe. Dzieci uczyły się w ciasnych, często przeludnionych klasach.

Stosunek społeczeństwa do szkoły kształtował się w toku polityki oświatowej władz centralnych oraz lokalnych, a nade wszystko wynikał z realnych nakładów na szkolnictwo. Pomimo – w szczególności w porównaniu z zaborcem pruskim czy rosyjskim – zgody władz na rozbudowę szkół (szczególnie ludowych) i oddania ich w ręce polskie ich powstawaniu towarzyszyły liczne trudności. Z przytoczonych materiałów źródłowych wynika, że ich tłem były przede wszystkim niedomagania budżetowe, a także, niejednokrotnie, przyzwyczajenia i nieporozumienia na tle klasowym, światopoglądowym, narodowościowym i inne. Z biegiem lat wielu coraz lepiej rozumiało dobrodziejstwa oświaty. Świadectwo ukończenia gimnazjum dawało nie tylko powód do dumy, ale także stwarzało możliwość znalezienia pracy, studiów, uznania i awansu społecznego.

Pisząc na temat indoktrynacji uczniów, C. Galek słusznie podaje, że germanizacja na terenie zaboru austriackiego osłabła w końcu lat 50. XIX w. i w latach 60. Zdecydowały o tym wojny Austrii z Piemontem i Francją oraz z Prusami. W ich następstwie Sejm Krajowy uchwalił w dniu 22 czerwca 1867 r. ustawę szkolną wprowadzającą język polski do szkół. Dwa lata później wprowadzono obowiązek szkolny. Była to ważna decyzja, ale wspomniane powyżej meandry polityki oświatowej, jak i sytuacja społeczno-polityczna w Galicji powodowały, że w przededniu I wojny światowej analfabetyzm sięgał 40% dzieci w wieku szkolnym. Osobną kwestię stanowiły programy i treści nauczania nasycone prohabsburską indoktrynacją.

Z relacji poety Mieczysława Jastruna przytoczonej przez C. Galka wynika, że: *Czytanki w najniższych szkołach, tak zwanych szkołach powszechnych, wpajały*

od najwcześniejszych lat miłość do Habsburgów. Czyniły to – należy przyznać – umiejętnie. [...] Byłem przekonany w tamtych wczesnych latach, że Maria Teresa nie chciała rozbioru Polski i jedynie niedobry Józef zmusił ją do położenia podpisu na akcie aneksji, mimo jej oporu, mimo łez, które w jego obecności wylewała<sup>1</sup>. Szkoły funkcjonowały w oparciu o surowe regulaminy, które dopuszczały inwigilację i karanie uczniów. Co gorsza, nauczyciele często i chętnie sięgali po kary cielesne. W szkołach nie przestrzegano praw ucznia i nie dbano o kontakty z rodzicami. Dla wielu młodych ludzi, w tym dla Mikołaja Mazanowskiego, szkoła była wręcz *szpitalem patologicznym*<sup>2</sup>. Nauczyciele, poza wyjątkami, nie dbali o samokształcenie, nie podążali za nowinkami pedagogicznymi, nie rozwijali samodzielności uczniów, niewiele starali się o ich rozwój moralny i fizyczny. W ocenie C. Galek również nauczanie religii – pomimo tego, że władze przywiązywały do religijności uczniów dużą wagę – prowadzone było niezręcznie, pod przymusem, co wywoływało niezadowolenie uczniów. Autor książki konstatuje, że analiza zebranych przez niego źródeł uprawnia do stwierdzenia, iż szkoła stanowiła narzędzie do wynaradawiania Polaków: *W realizacji tego celu pomocne były nie tylko represyjne metody wychowawcze, ale nawet praktyki religijne. Sprzyjało mu również zacofanie szkolnictwa, zarówno pod względem ubogiej infrastruktury, jak i rzadkiej sieci szkół. Taka szkoła nie mogła cieszyć się pełnym zaufaniem społecznym*<sup>3</sup>.

W rozdziale II C. Galek omawia zagadnienia związane z: rangą zawodu, posłannictwem i statusem zawodowym nauczycieli. Refleksja Autora – w zakresie powołania nauczycielskiego – poza materiałem źródłowym oparta jest na m.in. poglądach J. W. Dawida, S. Baleya, B. Śliwerskiego oraz na wskazaniach Soboru Watykańskiego II.

C. Galek dowodzi, że wielu nauczycieli galicyjskich nie czuło swego posłannictwa. Na domiar złego ich zniechęcenie do pracy, niechęć do samokształcenia, częste problemy ze zdrowiem, nerwowość, skłonności do pijaństwa przekładały się na cały proces dydaktyczny. Tylko nieliczni nauczyciele stawali się prawdziwymi przewodnikami dla uczniów, potrafili nawiązać z nimi relacje oparte na profesjonalizmie, życzliwości, szacunku i często ponadczasowej więzi emocjonalnej.

Podejmując ocenę metod nauczania, C. Galek zauważa, że szkoła galicyjska nie podążała torem nowinek pedagogicznych. Nauczanie języków klasycznych (łaciny i greki) koncentrowało się na formach gramatycznych, a nie na zawartości i bogactwie literatury antycznej. Niewielu nauczycieli nauczało poglądowo. Mechaniczne nauczanie zniechęcało uczniów, którzy z niechęcią wypełniali

---

<sup>1</sup> C. Galek, *Szkoła i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach monarchii austro-węgierskiej w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej*, Zamość 2012, s. 49–50.

<sup>2</sup> Tamże, s. 69.

<sup>3</sup> Tamże, s. 79.

obowiązki, często ściągali i uczyli się powierzchownie. Egzemplifikację takiego stanu rzeczy stanowi m.in. opinia Jana Parandowskiego, wybitnego znawcy literatury klasycznej, który wracając pamięcią do lat szkolnych, pisze o nauczycielu niesprawiedliwym, nieznającym imion i nazwisk swych uczniów, skupionym na gramatyce i nielubianym przez wychowanków (s. 102–103). Z kolei Stanisław Łempicki z estymą wspomina polonistę, który swą inteligencją, zdolnościami i sposobem prowadzenia lekcji zyskał, pomimo nadużywania alkoholu, poważanie wśród swych podopiecznych (s. 104–105). Podobne wspomnienia odnajdujemy u Kornela Makuszyńskiego. O swym nauczycielu – Wojciechu Grzegorzewskim – z uznaniem napisał, że *Ten człowiek mi pokazał światłość literatury, wybijał w młodej duszy okno, aby dojrzało piękno*<sup>4</sup>.

W nauczaniu historii niektórzy nauczyciele dopuszczali się niekiedy nadużyć, twierdząc, że Maria Teresa niechętnie uczestniczyła w I rozbiórce Polski. Historia Polski ukazywana była w szkole z pozycji mocarstwowej roli Habsburgów i dobrodziejstw cesarza Franciszka Józefa I. Mimo to skala manipulacji, przekłamań i nadużyć w nauczaniu historii była niewielka w porównaniu z akcją germanizacji i rusyfikacji w pozostałych zaborach.

Niewielką rangę odgrywało wychowanie estetyczne i fizyczne w galicyjskich szkołach. Nauczyciele nie przywiązywali wagi do tego typu wychowania, nie było też potrzebnej infrastruktury. C. Galek przypomina postać doktora Henryka Jordana, propagatora zdrowego trybu życia i zajęć ruchowych na świeżym powietrzu. Brak ruchu i gimnastyki był szczególnie widoczny na pensjach żeńskich.

Autor przytacza wytyczne związane z deontologią nauczyciela galicyjskiego, który – w świetle instrukcji – miał być: [...] *religijny, pobożny, lojalny, pokutny, cichy, niewymagający, służbisty, bezinteresowny, pokorny, ludzki, łagodny, cierpliwy, skromny, grzeczny, usłużny, stateczny, taktowny, powściągliwy, uprzejmy, sumienny, sprawiedliwy, wstrzemięźliwy, zgodny, wyrozumiały, zadowolony, wesół, rozumny, praktyczny, rozważny, gospodarny, pilny, pracowity, staranny, przytomny, domyślny, stanowczy, słowny, punktualny, przezorny, konsekwentny, energiczny, oświecony, muzyczny, zdrowy*<sup>5</sup>. Rzeczywistość niestety na ogół niekorzystnie weryfikowała te ideały. Wielu nauczycieli tolerowało i podsycalo niechęć między sobą, prowadziło niemoralne życie czy w różnorodny sposób swym postępowaniem narażało się na krytyczne opinie środowiska uczniowskiego, rodzicielskiego, dając asumpt do plotek dla szerszego ogółu ludności.

Uczniowie, z właściwą sobie przenikliwością, o czym świadczą liczne relacje, doskonale „czytali w duszy” swych nauczycieli. Nadawali im przezwiska, które były uosobieniem wyglądu, cech charakteru albo sposobu prowadzenia lekcji (s. 133–144).

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 107.

<sup>5</sup> Tamże, s. 122.

Status społeczny nauczyciela kształtował się w dużej mierze przez pryzmat wynagrodzenia. Tymczasem, jak wynika z materiałów przeanalizowanych przez C. Galka, płace nauczycielskie były niskie. Nauczyciele, szczególnie wiejscy, bywali niedożywieni, źle ubrani, narażeni na infekcje i absencję w pracy. Sytuację potęgowały złe warunki higieniczne szkół, w tym ciasnota sal, wilgoć, złe oświetlenie itd.

Ocenę nauczycieli z pewnością dopełniają ich przekonania, postawy i działalność patriotyczna. C. Galek przytacza opinię S. Pigionia, który twierdzi, że u większości nauczycieli dominowały postawy patriotyczne. Niektórzy z nich brali udział w powstaniu styczniowym i manifestacjach patriotycznych. Swoją pamięć o ojczyźnie manifestowali niejednokrotnie na lekcjach, w noszonych strojach, uczestnictwie w uroczystościach pogrzebowych (np. S. Wyspiańskiego), pracach społecznych i innych. Nauczyciele mieli szczególną sposobność do kształtowania formacji duchowej swych wychowanków w duchu umiłowania polskości i często z niej korzystali, często w sposób nieformalny, okazjonalny lub zupełnie świadomie, przez co narażali się na represje ze strony austriackiej maszyny urzędniczej. Nie brakło nauczycieli austrofilów, usłużnych wobec władz szkolnych, żądnych uznania i awansów. Wymieniając różne kategorie nauczycieli galicyjskich: *nauczyciel-uczony*; *nauczyciel-sportowiec*; *nauczyciel-metodyk*; *nauczyciel-państwowiec*, C. Galek podaje, że najbardziej ceniony był *nauczyciel-uczony*, szczególnie pożądanym w ówczesnych gimnazjach<sup>6</sup>.

W rozdziale III przedstawiono m.in. pochodzenie i sytuację materialną uczniów, a także ich stosunek do obowiązków szkolnych, postawy, system wartości, problemy okresu dorastania, zainteresowania i świadomość pochodzenia narodowościowego.

Autor, pisząc na temat pochodzenia narodowego uczniów, poddaje analizie relacje międzyludzkie: Polaków, Żydów, Ukraińców oraz innych mniejszości narodowych i etnicznych w Galicji. Zebrany materiał dostarcza informacji o wielu interesujących wątkach związanych między innymi z animozjami na tle wychowawczym, światopoglądowym i narodowościowym.

Lektura podrozdziału na temat sytuacji materialnej uczniów dowodzi, że przysłowiowa „nędza galicyjska” znajduje uzasadnienie w polskiej historiografii. Trudności, z jakimi borykali się uczniowie, były wielorakie (ubiór, głód, odległość od szkoły, drugoroczność i inne).

Różne było też nastawienie uczniów do obowiązków szkolnych i szkoły jako instytucji państwowej. Uczniowie, o czym była już mowa, obawiali się przemocy fizycznej i psychicznej ze strony nauczycieli. Wielokrotnie doświadczali różnego typu upokorzeń przez co – a znajduje to potwierdzenie w materiale źródłowym – z niechęcią wracali pamięcią do lat szkolnych. Tylko o wybranych nauczycie-

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 161.

lach wypowiedziano się bardzo pozytywnie. Większości nie lubiano lub wprost nie-nawidzono! W takiej atmosferze ocena rezultatów pracy pedagogicznej nie może być jednoznaczna. Wszechobecny encyklopedyzm zmuszał uczniów do nauki pamięciowej. Nie łatwiej było na maturze zdawanej ze wszystkich przedmiotów. Egzamin dojrzałości był dla każdego ucznia ogromnym wyzwaniem. Ukończenie szkoły i zdanie matury w takich okolicznościach musiało mieć (i miało) dużą rangę społeczną.

Bardzo interesujące materiały zebrane są w partii poświęconej świadomości i obronie tożsamości narodowej przez uczniów. Autor przytacza liczne świadectwa osób, które odegrały znaczącą rolę w polskiej historii, odnosi się do uroczystości narodowo-patriotycznych, w których brała udział młodzież, do spraw związanych z kultywowaniem pamięci o wybitnych Polakach (Adam Mickiewicz, Henryk Sienkiewicz, Stanisław Wyspiański i inni). Mowa jest także o działalności kółek patriotycznych, skautingu, uczestnictwie w nabożeństwach religijnych, przynależności młodzieży do drużyn strzeleckich i sokolich.

Fragmenty pracy poświęcone sprawom okresu adolescencji uprawniają do stwierdzenia, że ówczesna młodzież borykała się z podobnymi problemami emocjonalnymi jak współczesna.

Światopogląd młodego pokolenia kształtował się na wielu płaszczyznach. Autor dowodzi, że zmiany cywilizacyjne drugiej połowy XX w. nie wyparły tradycyjnego polskiego katolicyzmu i przywiązania do rodziny, aczkolwiek wielu młodych ludzi borykało się z problemami egzystencjalnymi, także z wiarą. Niektórzy włączali się w działalność partii politycznych (robotniczych, ludowych, narodowych), ulegali nośnym ideałom socjalizmu czy komunizmu.

Różnorodne były też zainteresowania uczniów. Wedle Pigionia (s. 237) młodzież zachłannie czytała książki, także z nielegalnych zasobów. Uznanie cieszyły się dzieła m.in.: Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Mochnackiego, Syrokomi, Kraszewskiego, Prusa, Sienkiewicza, Rydla, Przerwy-Tetmajera, Staffa, Kasprowicza, Reymonta, Żeromskiego, Struga, Rodziewiczówny i inne (s. 240). Czytano też literaturę obcojęzyczną (np. Dickensa, Twaina, Scotta, Kiplinga, Dumasa, Ibsena), dzieła filozofów i myślicieli (np. Trentowskiego, Cieszkowskiego, Świętochowskiego, Hoffmanowej, Huxleya, Darwina, Rousseau, Spencera, Marksa, Engelsa).

Galicyjska młodzież chętnie też uczęszczała na spektakle teatralne i operowe, rozwijała – mimo braku boisk i sal gimnastycznych – pasje sportowe (tenis, kręgle, pływanie, boks, biegi, jazda na rowerze, wioślarstwo, narciarstwo). Młodszy uczestniczyli w zabawach i grach sprawnościowych. Wakacje spędzano na łonie przyrody. Modną stawała się turystyka, a jako cel wędrówek wybierano Tatry i Pieniny.

Lektura książki Czesława Galka uprawnia mnie do stwierdzenia, że cele, jakie założył sobie Autor podczas jej przygotowania, zostały zrealizowane.

Książka napisana jest ładną polszczyzną, zawiera bogaty materiał faktograficzny, a co istotne materiały (opracowania, źródła) wykorzystane w niniejszej

książce dobrano bardzo starannie, przez co czytelnik zyskuje wieloaspektowy obraz galicyjskiego szkolnictwa w drugiej połowie XIX i początkach XX w.

W pełni zasadne wydaje się stwierdzenie Autora, który uważa, że [...] *młode pokolenie Polaków pomimo asymilacyjnych zabiegów zaborcy pozytywnie zdało egzamin ze swojego patriotyzmu. Wbrew ogólnej apatii, która opanowała wtedy niektóre kręgi społeczeństwa polskiego, młodzi ludzie stanęli w pierwszym szeregu walki o niepodległą Polskę, poczynając od bojkotu antypolskich zarządzeń zaborczych, aż po samokształcenie, organizowanie się w kółka patriotyczne i organizacje paramilitarne. [...] właśnie temu pokoleniu, skazanemu przez władze zaborcze na wynarodowienie, dane było walczyć z powodzeniem o niepodległą Polskę w 1918 r., a po jej odzyskaniu, odbudowywać Ojczyznę i wydobywać ją z zacofania cywilizacyjnego*<sup>7</sup>.

JACEK KULBAKA  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
w Warszawie

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 252.



## JOANNA FALKOWSKA: *MYŚL WYCHOWANIA NARODOWEGO W GALICJI OKRESU AUTONOMII: TWÓRCY I IDEE*, TORUŃ 2013, s. 359

W serii *Biblioteka Historii Edukacji*<sup>1</sup> w 2013 roku została opublikowana książka *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii: twórcy i idee* autorstwa Joanny Falkowskiej. Praca ta otrzymała wyróżnienie w Ogólnopolskim Konkursie Prac Magisterskich i Doktorskich z Historii Edukacji im. Profesora Czesława Majorka, organizowanym pod patronatem Towarzystwa Historii Edukacji i Katedry Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Recenzowana książka składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia, bibliografii oraz bogatego aneksu. Jej ramy chronologiczne wyznacza okres autonomii galicyjskiej, czyli lata 1860–1918. W tym czasie powstały instytucje autonomiczne, wydawano ustawy i rozporządzenia regulujące życie społeczne, polityczne, kulturowe, a także oświatowe na terenie zaboru austriackiego<sup>2</sup>. Autorka w pracy podjęła próbę odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania: W jakim zakresie autonomia galicyjska wpłynęła na rozwój oświaty i myśli pedagogicznej? Kim

---

<sup>1</sup> Seria *Biblioteka Historii Edukacji* powstała w 2011 r. i publikowana jest przez Wydawnictwo Adam Marszałek. Dotychczas ukazały się trzy tomy: *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2011; A. Wałęga, *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej*, Toruń 2011; J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii: twórcy i idee*, Toruń 2013.

<sup>2</sup> Szerzej: R. Dutkova, *Polityka szkolna w Galicji: między autonomią a centralizmem (1861–1875)*, Kraków 1995; J. Dybiec, *Nie tylko szabłą: nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795–1918*, Kraków 2004; J. Dybiec, *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji: 1860–1918*, Wrocław 1981; I. Homola, *„Kwiat społeczeństwa”: struktura społeczna i zarys położenia inteligencji krakowskiej w latach 1860–1914*, Kraków 1984; C. Majorek, *Historia utylitarna i erudycyjna: szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772–1918)*, Warszawa 1990; *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918: ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996; C. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 3–4, s. 101–123; *Biografie pedagogiczne: szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997; W. Szulakiewicz, *Dziedzictwo naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Lwowskiego okresu autonomii galicyjskiej: mistrzowie i seminaria naukowe*, „Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej Artes Liberales” 2007, R. 2, nr 2; *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. J. Dybiec, J. Krawczyk, A. Meissner, K. Szmyd, Rzeszów 2015.

byli twórcy koncepcji wychowania narodowego w Galicji? Jakie były koncepcje wychowania narodowego oraz sposoby ich realizacji? Odpowiedzi na powyższe pytania dostarcza narracja poszczególnych rozdziałów książki. W pierwszym rozdziale (*Autonomia galicyjska i jej wpływ na proces repolonizacji*) J. Falkowska przedstawiła sytuację oświatową w autonomicznej Galicji, uwzględniając również uwarunkowania społeczne, polityczne i ekonomiczne. Wiele miejsca poświęciła na zaprezentowanie jednego z najważniejszych organów oświatowych tego okresu, czyli Rady Szkolnej Krajowej. W interesujący sposób ukazała proces repolonizacji szkolnictwa, począwszy od szkolnictwa elementarnego aż po uniwersytety w Krakowie i we Lwowie, ze wskazaniem jego inicjatorów: Józefa Dietla, Euzebiusza Czerkawskiego, Kazimierza Twardowskiego. W tej części pracy Autorka przedstawiła także wkład instytucji, towarzystw naukowych i oświatowych w kształtowanie się idei wychowania narodowego. Wśród nich niezwykle istotne znaczenie miały m.in. Towarzystwo Oświaty Ludowej, Towarzystwo Pedagogiczne, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i Towarzystwo Szkoły Ludowej.

Drugi rozdział (*Twórcy koncepcji wychowania narodowego*) J. Falkowska poświęciła twórcom koncepcji wychowania narodowego. Zaznaczyła, że do pracy nad kształtowaniem edukacji narodowej zaangażowali się zarówno teoretycy wychowania narodowego, reprezentujący środowiska nauki, kultury i polityki, rektorzy szkół wyższych, a także nauczyciele-praktycy, członkowie towarzystw naukowych i oświatowych oraz redaktorzy czasopism pedagogicznych, społecznych, kulturalnych. Na tej podstawie Autorka wyodrębniła dwie zasadnicze grupy: z jednej strony przedstawicieli środowiska naukowego, a z drugiej – nauczycieli i działaczy oświatowych. Pierwszą grupę reprezentowali: Józef Dietl, Euzebiusz Czerkawski, Zygmunt Balicki, Kazimierz Twardowski, Wincenty Lutosławski i Stanisław Pigoń. Natomiast do drugiego grona należeli: Bronisław Trzaskowski, Władysław Seredyński, Stanisław Sobieski, Zygmunt Sawczyński, Stanisław Zarański, a także Stanisław Prus-Szczepanowski i Piotr Pręgowski. Trzeba podkreślić, że J. Falkowska podczas prezentowania tych postaci uwzględniła wiele ważnych aspektów, które determinowały zakres podejmowanej przez nich działalności oraz światopogląd. W tworzonym obrazie twórców koncepcji wychowania narodowego wnikliwie przedstawiła ich pochodzenie społeczne, tradycje rodzinne, przebieg drogi edukacyjnej, począwszy od szkół elementarnych aż po studia uniwersyteckie. Ponadto wiele miejsca poświęciła na ukazanie różnych czynników, które warunkowały ich aktywność zawodową. Wskazała również zaangażowanie twórców koncepcji wychowania narodowego w działalność towarzystw naukowych, społeczno-oświatowych, komisji, komitetów naukowych oraz ich współpracę z czasopismami. Słusznie Autorka podkreśliła, że bardzo wyraźnie swoją obecność zaznaczyli oni w obszarze pedagogiki, niekiedy polityki oraz publicystyki.

Z kolei dwa ostatnie rozdziały J. Falkowska poświęciła na teoretyczne wyjaśnienie istoty, programów i treści koncepcji wychowania narodowego oraz

wskazała praktyczne implikacje związane z ich realizacją. W trzecim rozdziale (*Wychowanie narodowe – istota, program i treści*) Autorka zapoznała czytelnika z zasadniczymi elementami wchodzącymi w skład pojęcia wychowanie narodowe, tzn. patriotyzm, tradycja narodowa, idee społeczno-moralne. Ponadto uwzględniła programy i treści wychowania narodowego, zwracając szczególną uwagę na rolę nauczania historii polski, literatury i poezji ojczystej, edukacji religijnej, wychowania fizycznego oraz wartości zawartych w polskiej pieśni patriotycznej. Natomiast czwarty rozdział (*Wychowanie narodowe i jego realizacja*) stanowi dopełnienie podejmowanej przez J. Falkowską problematyki w pracy. Można w nim wyodrębnić dwa zasadnicze zagadnienia. W pierwszym z nich ukazała rolę szkoły i nauczycieli w edukacji narodowej, uwzględniając cele poszczególnych szczebli edukacji, realizowane programy oraz wykorzystywane podręczniki szkolne. Poza tym przedstawiła znaczenie szkoły w procesie propagowania języka, literatury i historii polskiej, uznając je jako jedne z najwyższych wartości tradycji i kultury narodowej. Ze względu na fakt, że wychowanie narodowe realizowane było również poza murami szkolnymi, Autorka analizie podała także wpływ instytucji i towarzystw – m.in. Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, drużyn skautowych, Stowarzyszenia Religijno-Patriotycznego Eleusis – na realizację koncepcji wychowania narodowego w autonomicznej Galicji.

Natomiast w *Zakończeniu* w słowach podsumowujących wyniki swoich badań J. Falkowska słusznie podkreśliła, że *poglądy głoszone przez autorów projektów edukacyjnych tego okresu koncentrowały się głównie wokół potrzeby odzyskania „polskości”, a jednocześnie przygotowania społeczeństwa polskiego do nowej rzeczywistości. Przyjęcie powyższej perspektywy wpłynęło także na kształt proponowanych przez nich reform szkolnictwa wszystkich szczebli, a dotyczących głównie języka wykładowego oraz programu nauczania. Taki punkt widzenia rzutował też na propagowane przez nich pojęcie patriotyzmu, pielęgnowanie ideałów narodowych, tradycję czy wychowanie społeczno-moralne*<sup>3</sup>. Poza tym trzeba docenić, że Autorka ma świadomość prowadzenia dalszych badań nad teoretycznymi i praktycznymi implikacjami edukacji narodowej w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początkach XX wieku.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że konstrukcja książki *Myśl wychowania narodowego w Galicji...* została przemyślana i logicznie ustrukturalizowana, a narrację wzbogacają trafnie dobrane cytaty i odwołania, które pozwalają lepiej zrozumieć prezentowaną problematykę. Na szczególne podkreślenie zasługuje różnorodna podstawa źródłowa, którą Autorka odpowiednio dobrała do omówienia poszczególnych zagadnień. Oprócz opracowań poświęconych oświacie na terenie zaboru austriackiego i wychowaniu narodowemu, wykorzystwała materiały archiwalne zgromadzone przede wszystkim w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Archiwum Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności

<sup>3</sup> J. Falkowska, *Myśl wychowania...*, s. 298.

w Krakowie, Bibliotece Naukowej Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie. Ponadto bazowała na źródłach drukowanych, w tym głównie ustawach, przepisach, statutach, regulaminach, a także podręcznikach, księgach i kronikach. Również wartościowe informacje pozyskała ze źródeł pamiętnikarskich. Natomiast zamieszczona przez Autorkę różnorodna bibliografia może być pomocna czytelnikowi w samodzielnym zgłębianiu i poszerzaniu wiedzy na temat polskiej myśli pedagogicznej doby autonomii galicyjskiej, a także posłużyć do prowadzenia dalszych badań w tym zakresie.

Niezwykle interesującym i wartościowym dopełnieniem pracy jest bogaty *Aneks*, który składa się z dwóch kwestionariuszy pomocnych przy porządkowaniu wiedzy z zakresu *Twórców koncepcji wychowania narodowego* i *Koncepcji wychowania narodowego*. Poza tym zawiera najważniejsze daty z życia i działalności twórców wychowania narodowego, co ułatwia czytelnikowi zrozumienie kierunków poszukiwań badawczych w zakresie pojmowanej problematyki. Niewątpliwą zaletą aneksu są również źródła ikonograficzne przedstawiające wizerunki zasłużonych twórców wychowania narodowego, a także współcześnie zachowaną spuściznę architektoniczną – groby, pomniki, budynki.

W sumie książka J. Falkowskiej porusza istotne zagadnienia dotyczące powstania i rozwoju koncepcji wychowania narodowego, a przede wszystkim prezentuje wkład wybitnych przedstawicieli różnych środowisk naukowych, nauczycielskich, społeczno-oświatowych w kształtowanie świadomych postaw narodowych wśród społeczeństwa polskiego. Co ważniejsze, Autorka ukazała je na tle ogólnego funkcjonowania oświaty w okresie autonomii, z uwzględnieniem sytuacji społecznej, politycznej i ekonomicznej na terenie zaboru austriackiego. Dlatego praca ta stanowi cenne źródło wiedzy nie tylko dla historyków, historyków oświaty, pedagogów, nauczycieli, lecz dla każdego człowieka, który w swoim życiu powinien podejmować działania na rzecz kształtowania wśród dzieci i młodzieży szacunku dla dorobku polskiej tradycji i kultury, poszanowania historii własnego kraju i polskiej państwowości oraz kształtowania postaw patriotycznych. Są one niezwykle ważne współcześnie w związku z nasilającymi się procesami globalizacyjnymi, słabnącym poparciem dla wartości dobra publicznego, coraz częściej pojawiającymi się postawami zamykania się ludzi w najbliższym środowisku, a nawet wyalienowania ze społeczeństwa czy zauważalnego braku zainteresowania sprawami ogólnopaństwowymi.

DOROTA GRABOWSKA-PIEŃKOSZ  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
w Toruniu

## **ALEKSANDER R. SOKOŁOW: *DOBROCZYNNOŚĆ W ROSJI CARSKIEJ: OD CZASÓW DAWNYCH DO POCZĄTKU XX WIEKU*, WARSZAWA 2013, s. 150**

Problemy ubóstwa istniały od zarania ludzkości, niezależnie od panujących formacji politycznych i ekonomicznych. W każdym społeczeństwie był, jest i będzie pewien, większy lub mniejszy, odsetek ludzi, którym kondycja fizyczna czy wiek nie pozwalają na podjęcie pracy, a zatem prowadzenie godziwej egzystencji. Obok nich są i tacy, którzy wykorzystując naturalną skłonność współziomków do pomocy ubogiemu, żerują na ich dobroci, uznając żebractwo za wygodną formę życia, bez konieczności podejmowania zajęcia umożliwiającego dostatnie życie.

Problemy ubóstwa stały się właśnie teraz nie tylko modnym tematem, ale także aktualnym – ze względów społecznych, politycznych i ekonomicznych.

Współcześnie w Polsce pisali na ten temat między innymi: Elżbieta Mazur<sup>1</sup>, Jerzy Radwan-Pragłowski i Krystian Frysztacki<sup>2</sup>, Bronisław Geremek<sup>3</sup>, Czesław Kępski<sup>4</sup>, Hanna Markiewiczowa<sup>5</sup>, Zofia Podgórska-Klawe<sup>6</sup>, Tadeusz Glemma<sup>7</sup>, Alfons Schletz<sup>8</sup>, a w początkach XX wieku Żeliszaw Grotowski<sup>9</sup>, Józef Pelczar<sup>10</sup>, Kazimierz Koralewski i inni<sup>11</sup>. Zazwyczaj koncentrowano się głównie na dziejach pomocy społecznej w Polsce, prowadzonej bądź przez Kościół, bądź przez osoby i instytucje świeckie.

---

<sup>1</sup> E. Mazur, *Dobroczynność w Warszawie w XIX wieku*, Warszawa 1999.

<sup>2</sup> J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, *Spoleczne dzieje pomocy człowiekowi; od filantropii greckiej do pracy socjalnej*, Warszawa 1996.

<sup>3</sup> B. Geremek, *Litość i szubienica: dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989.

<sup>4</sup> C. Kępski, *Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności 1815–1952*, Lublin 1990; tenże, *Towarzystwo Dobroczynności w Królestwie Polskim 1815–1914*, Lublin 1993.

<sup>5</sup> H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002; *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830*, Warszawa 2010.

<sup>6</sup> Z. Podgórska-Klawe, *Szpitałe warszawskie 1388–1945*, Warszawa 1975.

<sup>7</sup> T. Glemma, *Z dziejów miłosierdzia chrześcijańskiego*, Kraków 1947.

<sup>8</sup> A. Schletz, *Zarys historyczny Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia*, Kraków 1960.

<sup>9</sup> Ż. Grotowski, *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*, Warszawa 1910.

<sup>10</sup> J. Pelczar, *Zarys dziejów miłosierdzia w Kościele katolickim*, Kraków 1916.

<sup>11</sup> K. Koralewski, *Opieka społeczna (dobroczynność publiczna)*, Warszawa 1918.

Dwie (wydane u progu XXI wieku) dostępne na polskim rynku książki, które jeszcze można znaleźć na półkach księgarskich, autorstwa Aleksandra R. Sokołowa, zawierające dzieje dobroczynności w Rosji od zarania jej historii po wiek, XX, to *Rosyjska dobroczynność w zwierciadle historii* (Warszawa 2002) oraz *Dobroczynność w Rosji Carskiej – od czasów dawnych do początku XX wieku* (Warszawa 2013).

Dla badacza dziejów opieki społecznej obie pozycje są bardzo cenne, choćby ze względu na fakt, iż bazę źródłową, zwłaszcza *Dobroczynności w Rosji Carskiej...*, tworzą oryginalne dokumenty archiwalne zachowane w Rosji, do których polski badacz prawdopodobnie by nie dotarł, a na pewno musiałby długo ich poszukiwać.

*Dobroczynność w Rosji Carskiej...* w pięciu rozdziałach – poprzedzonych wstępem, przedmową do wydania polskiego oraz słowem od Autora – zawiera dzieje pomocy społecznej od wspólnotowej chrześcijańskiej dobroczynności, poprzez kształtowanie się tradycji, system opieki państwowej w czasach rządów carowej Katarzyny II, warunków dla zaistnienia i rozwoju prywatnej dobroczynności po pomoc charytatywną rodziny cesarskiej, przedsiębiorców, duchowieństwa i inteligencji w XIX i początkach XX wieku. Książkę zamyka obraz tej działalności w Petersburgu, Moskwie i na prowincji.

Tak jak wszędzie w krajach chrześcijańskich, także w Rosji działalność pomocową zainicjował Kościół, realizując ideę utrzymywania tych, którzy nie byli w stanie zapewnić sobie godziwej egzystencji z racji ułomności fizycznych, starości czy sieroctwa. Prymitywna forma pomocy, polegająca na rozdawnictwie żywności bez rozeznania w faktycznym stanie materialnym jej oczekujących, wdowom i pannom, ofiarom napadów i klęsk żywiołowych, była długo wyznacznikiem opieki Cerkwi nad ubogimi, co zdaniem Autora książki spowodowane było *wolniejszym w porównaniu z zachodem Europy, tempem rozwoju rosyjskich miast oraz szczególnymi wydarzeniami rosyjskiej historii*<sup>12</sup>.

Dopiero w czasach panowania Iwana Groźnego Sobór Stogław, dzieląc potrzebujących na kilka kategorii, nakazał urządzać przytułki dla starców i kalek, którzy znajdowali tam wikt i opierunek, a w zamian swój czas poświęcali na modlitwy. Klasztory w tej akcji odgrywały wiodącą rolę, jednak nie do końca wiadomo, jak w rzeczywistości wyglądało tam życie ubogich starców<sup>13</sup>. Ta parafialno-społeczna działalność charytatywna zdaniem Sokołowa rozwijała się najlepiej tylko na zachodnich i południowych krańcach Rusi, należących w omawianym okresie do terytorium Polski. Tam właśnie stworzono najwięcej przytułków dla starców i kalek.

Przyjęcie przez państwo obowiązku utrzymywania ubogich datowane jest na czas panowania cara Piotra I, którego stosunek do nich był jednak negatywny,

---

<sup>12</sup> A. R. Sokołow, *Dobroczynność w Rosji Carskiej od czasów dawnych do początku XX wieku*, Warszawa 2013, s. 18–19.

<sup>13</sup> Tamże, s. 21.

ponieważ ludzie ci znajdowali się w pewnym sensie poza strukturami państwowymi, a ich status społeczny dawał dość iluzoryczną, ale zawsze wolność. Tym niemniej, w związku z rozwojem cywilizacyjnym Rosji, powstaniem wielu miast, a tym samym tworzeniem się władz miejskich, rozwinął się system opieki państwowej wspólnej z prywatną inicjatywą w tym zakresie. Faktem jednak było to, iż dobroczynność prywatna mogła dostarczać funduszy na ubogich, jednak bez prawa zarządzania nimi. Miało to oczywisty negatywny wpływ na rozwój tego prywatnego sektora. Dopiero w czasach Katarzyny II ten dział opieki społecznej przybrał charakter systemu i został zaakceptowany społecznie.

Po zakończeniu wojny siedmioletniej zaobserwowano na ziemiach rosyjskich pojawienie się znacznej rzeszy nędzarzy, którzy w różny sposób, zazwyczaj nielegalny i okrutny, zapewniali sobie codzienną egzystencję. Takiego stanu rzeczy nie mógł tolerować władca, toteż od 1764 r. rozpoczęto umieszczanie inwalidów wojennych w specjalnie zbudowanych w miastach rosyjskich przytułkach, nadal jednak zarządzanych przez państwo, bez udziału społecznego. Mimo to społeczeństwo identyfikując się z ubogimi, starało się poprzez jednostkowe inicjatywy wspierać działania państwa. Nowatorską inicjatywą było założenie w Moskwie w 1763 r. Domu Wychowawczego, którego opiekunowie, w sposób jak na owe czasy nowoczesny, zabiegali o środki na jego utrzymanie. Istota polegała, jak pisał Sokołow, nie na zebraniu w ciągu 15 lat kwoty ponad 43 tys. rubli na potrzeby Domu, ile *na tym, że rozbudzona została inicjatywa społeczna*<sup>14</sup>.

Dom Wychowawczy był również prekursorem i inicjatorem nowych pomysłów na pozyskiwanie środków finansowych – między innymi dobroczynnych loterii, aukcji, umożliwiał ludziom załatwianie spraw urzędowych poprzez wyspecjalizowanych w tym zakresie opiekunów, uruchomił kasę pożyczkowo-oszczędnościową. Wszystkie te działania zaakceptowała caryca Katarzyna, o czym świadczyły wydane przez nią statuty zarządzania guberniami z 1775 r., w których przewidziano tworzenie we wszystkich jednostkach administracyjnych państwa specjalnych zakładów społeczno-państwowych przeznaczonych dla ludzi potrzebujących pomocy, organizowanie oświaty, przy czynnym udziale nie tylko państwa, ale także czynnika społecznego. Warto zauważyć, że od tej pory społeczeństwo nie tylko uzyskało status oficjalnego ofiarodawcy, ale także możliwość celowego przekazywania środków na formy pomocy przez siebie wybrane. W konkluzji Sokołow wyróżnił trzy charakterystyczne cechy działalności charytatywnej w czasach Katarzyny II, mianowicie: rozwój prywatnej i społecznej dobroczynności, dążenie do wykorzystania działalności handlowej i kredytowej jako podstawy zabezpieczenia instytucji pomocowych oraz *powiązanie projektów dobroczynnych [...] z oczekiwanymi zmianami socjalnymi, z obrazem lepszej przyszłości [...]*<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Tamże s. 41.

<sup>15</sup> Tamże, s. 51.

Oddzielny rozdział poświęcił Autor inicjatywom dobroczynnym rodziny carskiej. Począwszy od panowania Aleksandra I, na polecenie którego założono w 1816 r. Towarzystwo Miłości Bliźniego, poprzez czasy Piotra I i Mikołaja I ograniczających działalność prywatną, a wspierających tworzenie uregulowań prawnych, do działań wychodzących od poszczególnych członków rodziny cara. Stempel władcy zapewniał różnego rodzaju powstałym wtedy instytucjom nie tylko wkład finansowy, ale również zwiększał możliwości ich rozwoju i ułatwiał prowadzenie prac na wielu płaszczyznach, zwłaszcza w kierunku uzyskiwania funduszy potrzebnych do ich prowadzenia. Należy przyznać, iż dość wcześnie w carskiej Rosji zainteresowano się nie tylko kształceniem ubogiej młodzieży, zwłaszcza dziewcząt, w zawodach dających możliwość egzystencji w dorosłym życiu, wspomaganie niezamożnych studentów fundowanymi stypendiami, ale także zatroszczono się o warunki życiowe robotników, nie wnikając specjalnie w warunki ich pracy. Instytucje dobroczynne firmowane przez członków rodziny panującej niekonięcznie związane były ze stałym dofinansowaniem, ale zawsze opieka carska była powodem ich autorytetu i dawała nadzieję, iż w przypadku kryzysu *opiekun pospieszy z pomocą*<sup>16</sup>. Wśród wielu instytucji znajdujących się po opieką członków rodziny carskiej były między innymi: Moskiewskie Dobroczynne Towarzystwo Roku 1837, Towarzystwo na Rzecz Wsparcia Robotniczej i Potrzebującej Pomocy Ludności Sankt Petersburga, Resort Schronisk dla Dzieci, Towarzystwo Opieki nad Ubogimi Duchownymi Wojskowymi i inne.

W tym czasie rozwinęły się także inne formy pomocy ubogim. Popularnością cieszyły się różnego rodzaju loterie, z których dochód wspierał finansowo omawiane instytucje, ale uzyskanie pozwolenia na przeprowadzenie akcji miało liczne obwarowania. Znikały one jednak w momencie, gdy w puli fantów lądowały przedmioty подарowane przez któregośkolwiek z członków rodziny carskiej. Osobami szczególnie zaangażowanymi w działania dobroczynne były żony lub siostry władców, między innymi Olga Mikołajewa czy Najjaśniejsza Maria Fiodorowna, która w opinii badaczy epoki i problemu miała nie tylko talent organizatorski, ale także zmysł praktyczny, umiejętność kierowania ludźmi oraz wynajdywanie oryginalnych rozwiązań. Jej pomysłem było powołanie Rady Opiekuńczej Nad Zakładami Dobroczynnymi w stolicy państwa, a także doprowadzenie na tym polu do zdrowego współzawodnictwa między nimi w zakresie zdobywania funduszy i udoskonalania działalności. Talent Marii Fiodorowny doprowadził do rozkwitu prace dobroczynne, a po jej śmierci opiekę nad nimi objęła Wielka Księżna Elena Pawłowna, która wraz z gronem dam otworzyła zakład miłosierdzia. W to przedsięwzięcie księżna zaangażowała Wspólnotę Sióstr Miłosierdzia, biorąc wzór z pracy Sióstr Miłosierdzia w warszawskim szpitalu Dzieciątka Jezus. Maria Aleksandrowna, żona cara Aleksandra II, zapisała się w pamięci potomnych jako

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 62.



oredowniczka i współzałożycielka (w 1859 r.) pierwszego eksperymentalnego gimnazjum żeńskiego, co nastąpiło na długo przed udostępnieniem tej formy kształcenia dziewcząt w Królestwie Polskim.

Nie bez znaczenia pozostawały również inicjatywy dobroczynne osób prywatnych – przedsiębiorców, duchownych czy przedstawicieli inteligencji. Należy podkreślić, że opierały się one głównie na wsparciach finansowych instytucji, jak i udzielaniu konkretnych zasiłków celowych. Niekiedy darczyńcy osobiście uczestniczyli w tych akcjach. Autor podał przykład przemysłowca S. W. Aleksiejewa, który przeciwdziałając klęsce głodu, rozdał chłopom ze stu wsi zboże, żywność i karmę dla zwierząt, a także odzież i opał<sup>17</sup>. Inny zaś kupiec – W. F. Czyżow podarował 6 mln rubli na urządzenie szkoły rzemiosła i szpitala położniczego<sup>18</sup>. Baron Stiglitz założył i wspierał finansowo Petersburska Pensję Handlową, przekazał milion rubli na uruchomienie w mieście szkoły rysunku technicznego i zapisał jej w testamencie 8 mln rubli<sup>19</sup>. Wraz z upływem lat i rozwojem przemysłu rosyjscy przedsiębiorcy starali się o podwyższenie standardów życia proletariatu, co nie zawsze szło w parze z polepszeniem warunków ich pracy. Ta dbałość o egzystencję miała dwa wymiary. Z jednej strony dbano o przekazywanie dóbr w postaci usług, z drugiej zaś działała silna konkurencja, której celem było pozyskanie jak najlepszych fachowców. Jak pisał Autor: *dla większości rosyjskich przedsiębiorców dobroczynność i biznes nie miały ze sobą nic wspólnego, pozostawały niezależnymi od siebie światami*<sup>20</sup>.

Duchowieństwo cerkiewne w połowie XIX wieku odrodziło swoją działalność dobroczynną w postaci tworzenia bractw i opiekuństw. Z tego nurtu wywodziło się Bractwo Narodzenia Chrystusa o. Gumilewskiego. Organizatorem parafialnej dobroczynności w końcu XIX wieku był o. Joan Siergiejew Kronsztadzki, który przy zawiadywanej przez siebie świątyni utworzył cały kompleks zakładów dobroczynnych, oferujących ubogim mieszkanie i wyżywienie.

Tak jak w innych krajach europejskich, także w Rosji w działaniach charytatywnych uczestniczyła inteligencja pracująca, udzielając pomocy zarówno rzeczowej (darowizny, zapisy testamentowe), jak i zawodowej (lekarze, nauczyciele), biorąc osobisty udział w pomocy ubogim, osieroconym, starym i chorym ludziom.

Pracę A. R. Sokołowa zamyka rozdział poświęcony porównaniu pomocy dobroczynnej w stolicach i na rosyjskiej prowincji. Charakterystyczny jest tutaj rozwój różnych form wsparcia potrzebujących i działalność zorganizowana w dużych miastach imperium, obudowana przepisami i charakterystyczną biurokracją. Natomiast na prowincji prace te wynikały z konkretnych potrzeb i toczyły się

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 87.

<sup>18</sup> Tamże, s. 90.

<sup>19</sup> Tamże, s. 93.

<sup>20</sup> Tamże, s. 93.

spontanicznie, bez konieczności powoływania różnych ciał organizacyjnych, co z kolei nie uchodziło uwadze żandarmerii. Tym, co łączyło zarówno miasto, jak i prowincję oraz stanowiło cechę charakterystyczną rosyjskiej dobroczynności, była troska o zdrowie ludności i wykształcenie młodego pokolenia.

Warto zastanowić się nad podobieństwami i różnicami między dobroczynnością rosyjską w podstawowych granicach imperium a pracami filantropijnymi prowadzonymi w krajach, które popadły w zależność od Rosji, np. w Królestwie Polskim czy na Litwie na początku XIX wieku. Niewątpliwie warunki powstawania tych działań były zdecydowanie prostsze w Rosji, co spowodowane było rodzimą inicjatywą mieszkańców. Natomiast w Królestwie Polskim tego rodzaju pomoc zainicjowana była stosunkowo wcześniej, ale obciążona była zależnością od władz carskich. Co prawda car pozwolił na założenie Warszawskiego, Wileńskiego, Lubelskiego i innych Towarzystw Dobroczynności, jednak nie były one tak wspomagane finansowo i nie cieszyły się tak hojnym protektoratem władców jak instytucje rosyjskie. Poza tym społeczeństwo polskie było zawsze podejrzewane przez władze carskie o spiski i knowania pod płaszczykiem inicjatyw charytatywnych, stąd większa inwigilacja i mniejsze dotacje dla polskich towarzystw dobroczynnych. Wydaje się również, że polskie instytucje były terenem obserwacji i przenoszenia dobrych wzorców pracy do rosyjskich instytucji dobroczynnych. Dobroczynność w wersji polskiej (Polacy korzystali z wzorców zachodnioeuropejskich) opierała się głównie na ofiarności społeczeństwa, zaś w mniejszym stopniu (lub wcale) korzystała z dotacji władz. Natomiast plusem dobroczynności rosyjskiej była szczególna troska o zdrowie społeczeństwa i edukację dzieci. Rosyjskie gimnazja dla dziewcząt działające w połowie XIX wieku dla pensji w Królestwie Polskim stanowiły niedościgły wzór. Również przywiązywanie wagi do uzyskania konkretnego zawodu w ramach systematycznej nauki szkolnej (a nie kursów markujących przygotowanie do zawodu) było znaczącym osiągnięciem rosyjskiej dobroczynności. Książka Sokołowa, objętościowo niewielka, zawiera wiele nieznanych faktów i daje obraz początków i rozwoju dobroczynności rosyjskiej, jej inicjatorów, działań państwa i osób prywatnych na tym polu, form i sposobów pomocy, „uczłowiecza” obraz panującej dynastii w państwie knuta i przemocy z jednej strony i społeczeństwa wrażliwego na nieszczęście ludzi z drugiej. Jest ona niewątpliwie znaczącym źródłem w poznaniu rosyjskiej rzeczywistości dobroczynnej.

HANNA MARKIEWICZOWA  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
w Warszawie

## STANISŁAW FRYCIE: *SZKICE DO PORTRETU*, SZCZECIN 2015, s. 332

W 2016 roku minęła trzecia rocznica śmierci prof. zw. dr. hab. Stanisława Fryciego. Rok wcześniej do rąk czytelników trafiła książka Jego autorstwa pt. *Szkice do portretu*, ukazująca nie tylko bogaty dorobek naukowy i dydaktyczny autora, ale też będąca swoistym wspomnieniem osób z najbliższego otoczenia oraz wydarzeń, które odegrały znaczącą rolę w życiu naukowym i prywatnym Profesora.

W *Przedmowie do Szkiców do portretu* Bolesław Faron napisał: [...] *książka ze względu na ilość zgromadzonych tu szczegółów może być wdzięcznym materiałem dla badaczy dziejów oświaty po drugiej wojnie światowej, socjologów życia społecznego, dla czytelnika zaciekawionego losem innych ludzi*<sup>1</sup>.

S. Frycie przybliżył w publikacji szereg informacji o życiu w powojennej Polsce, zmieniającym się ustroju, kształtowaniu się polskiej nauki, oświaty i kultury.

Pierwszy szkic pt. *Skąd przychodzimy, dokąd zmierzamy?* stanowi reminiscencję czasów dzieciństwa, wspomnień domu rodzinnego we Włyniu, najbliższej rodziny, czasów, w których S. Frycie w trudnych okolicznościach wojennych i powojennych rozpoczynał edukację szkolną. Swoje wspomnienia rozpoczyna Autor od przytoczenia drzewa genealogicznego rodziny, wyjaśniając etymologię nazwiska „Frycie”. Ze wspomnieniami pierwszych lat nauki przeplatają się wspomnienia o dziadkach, rodzicach, rodzeństwie, których wsparcie dawało ogromną siłę w dalszej edukacji. Przytacza najpiękniejsze chwile spędzone w gronie rodzinnym podczas Bożego Narodzenia, Wielkanocy, Zielonych Świątek oraz kultywowania rodzinnych tradycji.

S. Frycie z ogromną precyzją dokumentuje wydarzenia, osoby i miejsca, które bezpośrednio wpłynęły na jego życie zawodowe i prywatne. Autor powraca do czasów nauki we Włyniu, w Warcie, Liceum Pedagogicznym w Wolborzu, XX Liceum Ogólnokształcącym w Rudzie Pabianickiej, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie. We wspomnieniach skrupulatnie opisuje swoją dzia-

---

<sup>1</sup> B. Faron, *Przedmowa*, w: S. Frycie, *Szkice do portretu*, Szczecin 2015, s. 11.

łałość w środowiskach szkolnych i studenckich, mówiąc o sobie, iż cechuje go „żyłka” społecznika.

W okresie studiów S. Frycie spotykał się i kolegował z Jackiem Kuroniem, Stanisławem Kracewiczem, Stanisławem Makowskim, Jerzym Myśliwskim, Janem Ormowskim, Andrzejem Garlickim, Józefem Ławnikiem, Janem Kantyką – późniejszymi wybitnymi przedstawicielami nauki, kultury i polityki.

W *Szkicach do portretu* pojawia się też charakterystyka ośrodków naukowych i szkół w Wolborzu, Rzeszowie, Piotrkowie Trybunalskim, Warszawie oraz szereg ciekawych informacji dotyczących ich powstania i dalszego rozwoju, w czym S. Frycie miał swój ogromny udział, wykazując się determinacją i uporem w dążeniu do realizacji postawionych celów.

Czytając *Szkiice do portretu*, poznajemy nie tylko refleksje dotyczące czasów edukacji i pracy zawodowej Autora, ale także okresu zmian w życiu polityczno-społecznym, kulturalnym i ekonomicznym kraju. S. Frycie przybliży najważniejsze wydarzenia, które przypadły na początki jego kariery naukowej, wymienia ówczesnych liderów i otwarcie mówi o poglądach politycznych swoich i wymienionych polityków.

W kolejnych szkicach: *Początki kariery akademickiej, O sobie i innych do potomności, Przypoda z reformowaniem oświaty, Kariery akademickiej ciąg dalszy* Profesor wspomina rozwój kariery akademickiej, współpracowników i przyjaciół, którzy wspierali go w niełatwych wyborach. Dar zjednywania sobie ludzi ułatwiał Autorowi *Szkiiców*... realizację kolejnych wyzwań zawodowych, jak: tworzenie szkół, redagowanie czasopism, organizowanie sesji naukowych. W trudnych czasach każda odmowa ówczesnych władz wobec podjętych przez Profesora przedsięwzięć powodowała szukanie przez niego innej drogi i miejsca na realizację planów i osiągnięcie skrupulatnie przemyślanych celów. Wspomniane kolejne etapy edukacji i kariery naukowo-dydaktycznej poddaje Autor konfrontacji z panującym wówczas w kraju ustrojem.

Już od dzieciństwa, jak pisał S. Frycie w *Szkicach*..., spotykał na swej drodze wybitnych nauczycieli, znakomitości świata nauki, kultury, przedstawicieli życia publicznego. Kształcił się pod okiem prof. Janiny Oberleitnerowej, mgr Zofii Wilanowskiej czy mgr Aleksandra Sachadyniuka. Studiował polonistykę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie, w której wykładali znakomici profesorowie, jak Krystyna Kuliczowska – promotor jego pracy magisterskiej, Eugeniusz Sawrymowicz – promotor rozprawy doktorskiej, Zdzisław Libera, Tadeusz Pasierbiński, Zbigniew Sudolski czy Stanisław Furmanik.

S. Frycie powraca także do czasów, gdy był redaktorem studenckiego czasopisma „Młody Nauczyciel”, członkiem kolegium redakcyjnego „Gazety Ziemi Piotrkowskiej”, redaktorem „Roczników Naukowo-Dydaktycznych. Nauki Humanistyczne”, redaktorem naczelnym „Kwartalnika Rzeszowskiego”, redaktorem „Polonistyki”. Charakteryzuje wspomniane periodyki, dokonując przeglądu poruszanej w nich tematyki oraz przybliżając charakter każdego z nich.

Przybliża czasy reformy polskiego systemu oświatowego związanej z koniecznością doksztalcania nauczycieli, upowszechnieniem wychowania przedszkolnego, wdrożeniem 3-letniego nauczania początkowego, opracowaniem nowych programów szkolnych. Działalność naukowa i dydaktyczna ukazane zostały na tle przemian politycznych, kształtowania się programów szkolnych i cenzury.

Aktywna działalność na rzecz polskiej nauki przekładała się na liczne wyjazdy. Stanisław Frycie podczas wyjazdów krajowych i poza granice kraju reprezentował następujące instytucje naukowe: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Programów Szkolnych, Instytut Kształcenia Nauczycieli, uczestniczył w licznych obradach, seminariach i konferencjach w Bułgarii, Izraelu, na Kubie, na Węgrzech, we Włoszech, w Moskwie poświęconych problemom oświatowym i szkolnictwa. Przez wiele lat związany był także z Komisją Historycznoliteracką, Komitetem Nauk o Literaturze PAN, Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN oraz Piotrkowskim Towarzystwem Przyjaciół Nauk.

W szkicu *Wkład, jaki wniosłem do wiedzy o literaturze i pedagogiki* S. Frycie dokonał charakterystyki swojego dorobku naukowego, ze szczególnym uwzględnieniem prac historycznoliterackich i dwutomowej *Literatury dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970* (T. I. *Proza*, wyd. I, Warszawa, WSiP, 1978, wyd. II, Warszawa, WSiP, 1983, wyd. III, Warszawa, WSiP, 1988, T. II. *Baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka*, wyd. I, Warszawa, WSiP, 1982, wyd. II, Warszawa, WSiP, 1990). Publikacje z literatury i pedagogiki oparte zostały na długoletnich badaniach i studiach literackich.

Zainteresowanie Profesora literaturą dla dzieci i młodzieży miało swój początek w czasach dzieciństwa, zwłaszcza po lekturze *Trylogii*, *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, *Wiernej rzeki i Popiołów* Stefana Żeromskiego, *Wyspy skarbów* Roberta Louisa Stevensona, *Winnetou* Karola Maya, *Awantury o Basie* Kornela Makuszyńskiego czy *Dawida Copperfielda* Karola Dickensa. Miłość do książki i nauki, chęć zdobywania wiedzy zaszczerpił Profesor także u swoich wychowanków, uczniów, studentów i bliskich współpracowników, dla których pozostanie niedoścignionym autorytetem.

Jako badacz literatury dla dzieci i młodzieży S. Frycie współpracował z prof. Jerzym Cieślakowskim, prof. Józefem Białkiem, doc. Anną Nikliborc, doc. Krystyną Kuliczkowską, doc. Izabelą Kaniowską-Lewańską, współtworząc kanon literatury oraz szereg wybitnych pozycji naukowych z literatury dziecięco-młodzieżowej.

Osobne miejsce w *Szkicach do portretu* zajmują rozdziały pt. *Moi bliscy, którzy sprawili, że życie, mimo przeróżnych zawirowań, miało dla mnie sens*, *Moi bliscy o mnie*, w całości poświęcone najbliższej rodzinie: żonie, synowi, córce, synowej, zięciowi, czwórce wnucząt oraz ich wspomnieniom i refleksjom związanym z osobą Profesora, jego marzeniami, celami, życiem codziennemu,

pracą, która wiązała się niejednokrotnie z niełatwymi decyzjami i licznymi przeprowadzkami.

S. Frycie cenił nade wszystko rodzinę, ogromną wagę przywiązywał do tradycji, pisał: *Mimo rozlicznych obowiązków zawodowych i społecznych, nigdy nie zapomniałem o moich powinnościach wobec rodziny, która była dla mnie zawsze najcenniejszą wartością. W niej szukałem bowiem wsparcia w chwilach dla mnie trudnych i wsparcie to otrzymywałem. Chciałbym, aby zdawały sobie z tego sprawę moje dzieci i pamiętały o tym moje wnuki, które dzięki oddanym rodzicom miały szczęśliwe dzieciństwo i młodość*<sup>2</sup>.

W wypowiedziach najbliższych: żony Haliny, córki Małgorzaty, wnuczki Anny Stanisław Frycie pozostaje wspaniałym, pełnym optymizmu i radości życia, oddanym rodzinie mężem, ojcem i dziadkiem, stojącym na straży swoich najbliższych, popierającym każdy ich wybór. Upór, świadomość własnej wartości, dobroć, niezwykła umiejętność podejmowania trudnych i słusznych decyzji, determinacja to cechy Profesora wymieniane przez bliskich.

Doskonałym uzupełnieniem omawianej pozycji są zdjęcia Autora z czasów dzieciństwa i młodości, fotografie kartek z zeszytów przedmiotowych, świadectw szkolnych, dyplomów, listów z gratulacjami i podziękowaniami, zdjęcia kolegów ze szkolnej ławy, nauczycieli, zdjęcia z uroczystości szkolnych oraz dokumentów potwierdzających kolejne awanse i nagrody.

Całości dopełniają fotografie najbliższej rodziny S. Fryciego – rodziców, rodzeństwa, zdjęcia pochodzące z prywatnego archiwum Profesora, fotografie z uroczystości rodzinnych, wyjazdów z dziećmi i wnukami, wieczornych spotkań w gronie rodzinnym, ukazujące Autora *Szkiców*... w zwykłych sytuacjach życia codziennego, w domu rodzinnym, podczas wyjazdów z najbliższymi w różne zakątki Polski.

*Szkice do portretu* zamyka wykaz prac opublikowanych w latach 1959–2012. W bogatym dorobku S. Fryciego znajdują się 22 publikacje książkowe, 251 studiów, rozpraw, szkiców i artykułów, 5 bibliografii, 52 recenzje, 27 recenzji prac doktorskich, 10 opinii wydawniczych, 8 opinii naukowych, 39 wywiadów, 62 prace redakcyjne i edytorskie, 27 informacji biograficznych. Ponadto Profesor wypromował ponad 400 magistrów, ponad 50 licencjatów oraz 14 doktorów.

Tematyka wymienionych prac dotyczy literatury dziecięco-młodzieżowej, twórczości scenicznej dla dzieci, edukacji filmowej, roli nauczyciela, problemów uczenia i nauczania, reform systemu oświaty, życia literackiego, kultury filmowej i radiowo-telewizyjnej oraz liczy zagadnień z pedeutologii.

Układ *Szkiców*... kolejno prezentuje poszczególne etapy życia S. Fryciego. Ogromnym atutem książki jest doskonały styl, merytoryczna wiedza, skrupulatność i precyzja w narracji, uzupełniające się i zazębiające wydarzenia, które

---

<sup>2</sup> S. Frycie, *Szkice do...*, s. 277.

---

łączy sylwetka Autora, wydarzenia i miejsca związane z jego działalnością i pracą zawodową.

W **Końcowej refleksji** S. Frycie napisał: *W zamieszczonych w tym wydawnictwie szkicach starałem się przedstawić nie tylko moją drogę życiową, osiągnięcia zawodowe i naukowe oraz mój system wartości, ale owe symboliczne sygnały dobra, które w ciągu swego długiego życia wysyłałem do bliskich i obcych mi ludzi, by im pomóc w ich codziennych troskach i dążeniu do lepszego, godziwego życia, w ich działalności edukacyjnej i wychowawczej, w tworzeniu cennych wartości dla polskiej nauki i naszej narodowej kultury*<sup>3</sup>.

S. Frycie – wybitny badacz literatury dla dzieci i młodzieży, pedagog i dydaktyk, wielki humanista – pozostanie ogromnym autorytetem dla wielu pokoleń uczniów i studentów, a we wspomnieniach – wspaniałym nauczycielem i przyjacielem.

IZABELA KIEŁTYK-ZABOROWSKA  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 287.

## **SPRAWOZDANIE Z VI WALNEGO ZEBRANIA TOWARZYSTWA HISTORII EDUKACJI<sup>1</sup>, WARSZAWA, 14 STYCZNIA 2016 ROKU**

Zgodnie ze Statutem Towarzystwa Historii Edukacji [dalej: THE] Zarząd Główny Towarzystwa w dniu 14 stycznia 2016 roku zwołał w Warszawie VI Walne Zebranie członków<sup>2</sup>. Jego głównym celem było złożenie sprawozdań władz statutowych THE piątej kadencji oraz wybór nowych władz Towarzystwa na szóstą, czteroletnią kadencję w latach 2016–2020.

Zebranych członków THE w imieniu władz stowarzyszenia powitał prezes ustępującego Zarządu Głównego THE – prof. dr hab. Wiesław Jamrożek, po czym zaproponował powołanie prof. dr hab. Adama Massalskiego na przewodniczącego bieżącego posiedzenia. Spotkało się to z jednomyślną akceptacją i odtąd profesor A. Massalski czuwał nad przebiegiem zebrania, zgodnie z ustalonym wcześniej i zaakceptowanym przez wszystkich obecnym porządkiem

---

<sup>1</sup> Towarzystwo Historii Edukacji powstało w 2000 roku. Z inicjatywą utworzenia ogólnopolskiej organizacji historyków oświaty wystąpił prof. dr hab. Józef Miąso w lutym 2000 r. na konferencji w Pułtusk. Zebranie założycielskie stowarzyszenia odbyło się 24.02.2000 r., a uczestniczyli w nim naukowcy z różnych ośrodków akademickich z całej Polski. Pierwsze Walne Zebranie Towarzystwa Historii Edukacji odbyło się 26.06.2001 r. w Warszawie.

Towarzystwo jest otwarte nie tylko dla pracowników wyższych uczelni, PAN czy ośrodków badawczych, lecz także dla ogółu nauczycieli, pedagogów oraz pasjonatów historii – miłośników badania dziejów oświaty na poziomie mikro- i makroregionów. Zgodnie ze Statutem (§ 6) jego celem jest *inspirowanie, organizowanie i popieranie badań nad dziejami edukacji oraz upowszechnianie ich wyników w społeczeństwie w celu podniesienia jego kultury historycznej i pedagogicznej*. W chwili obecnej do stowarzyszenia należy 150 osób, podczas gdy na początku jego działalności zapisanych było 31. Zob.: Internet, (dostęp: 30.03.2016 r.), dostępny: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/the.php?id=982>; I. Szybiak, *Towarzystwo Historii Edukacji*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2002, nr 1–2, s. 164–168.

<sup>2</sup> *VI Walne Zebranie Członków THE* odbyło się w gmachu Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego przy ul. Mokotowskiej 16/20.

Akty prawne dotyczące walnego zebrania – zob.: *Statut Towarzystwa Historii Edukacji*, R. IV, § 21 ust. 2 i § 22 ust. 1, zob.: Internet, (dostęp: 30.03.2016 r.), dostępny: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/the.php?id=982>



obrad<sup>3</sup>. Dalej w jawnym głosowaniu dokonano wyboru: Komisji Mandatowej, Komisji Skrutacyjnej oraz Komisji Wnioskowej. W wyniku jednogłośnych wyborów w skład Komisji Mandatowej weszli następujący członkowie THE: prof. dr hab. Katarzyna Dormus i prof. dr hab. Joanna Sziller-Walicka, w skład Komisji Skrutacyjnej: prof. dr hab. Witold Chmielewski, prof. dr hab. Adam Fijałkowski i prof. dr hab. Marcin Rzepka, a w skład Komisji Wnioskowej: dr Danuta Apanel, dr Joanna Dąbrowska i dr Marzena Pękowska.

Zgodnie z kolejnym zaplanowanym punktem plenum profesor Wiesław Jamrozek przedstawił sprawozdanie z działalności Towarzystwa Historii Edukacji za okres ostatnich czterech lat<sup>4</sup>. Wskazał na liczne osiągnięcia stowarzyszenia<sup>5</sup>, organizację konferencji pod patronatem THE, aktywny udział członków THE w krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych. Ustępujący prezes podkreślił, że w okresie sprawozdawczym ukazało się pięć numerów czasopisma „Biuletyn Historii Wychowania”<sup>6</sup> i zaakcentował, iż w 2015 roku magazyn otrzymał 9 punktów na liście naukowych czasopism punktowanych<sup>7</sup>. W końcowej części wypowiedzi profesor W. Jamrozek w imieniu Zarządu Głównego THE złożył wniosek, by dzień 11 listopada uczynić Świętem Towarzystwa Historii Edukacji.

Następnie zgromadzeni naukowcy wysłuchali trzech zestawień z czteroletnich działań podzespołów stowarzyszenia. Podsumowanie działalności Komisji Rewizyjnej ustępującego Zarządu THE przedstawiła prof. dr hab. Dorota Żołądz-

---

<sup>3</sup> Szczegółowy porządek obrad *VI Walnego Zebrania Członków Towarzystwa Historii Edukacji* zob.: Internet, (dostęp: 30.03.2016 r.), dostępny: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/the.php?id=986>

<sup>4</sup> Profesor W. Jamrozek podliczył, iż w tym okresie odbyło się czternaście posiedzeń Zarządu THE.

<sup>5</sup> Ustępujący Prezes THE prof. dr hab. Wiesław Jamrozek wspominał m.in. o realizacji wcześniejszej inicjatywy Towarzystwa dotyczącej tworzenia kół naukowych THE (takie koła powstały np. w Lublinie, Piotrkowie Trybunalskim, Kielcach, Toruniu) i zasygnalizował potrzebę bliższych informacji na temat ich działalności. Padła od razu propozycja, by sprawozdania z działań regionalnych ogniw Towarzystwa były publikowane na łamach „Biuletynu Historii Wychowania”. Koła naukowe THE działają na podstawie regulaminu uchwalonego przez Walne Zebranie Członków – zob.: Internet, (dostęp: 31.03.2016 r.), dostępny: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/statut.php#V>, *Statut Towarzystwa Historii Edukacji*, R. V, § 37 ust. 2; I. Szybiak, *Towarzystwo Historii...*, s. 167–168.

<sup>6</sup> „Biuletyn Historii Wychowania” jest ogólnopolskim czasopismem historyczno-oświatowym, będącym oficjalnym organem THE. Redakcja magazynu związana jest z Zakładem Historii Wychowania Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, zaś aktualnym jego współwydawcą jest Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Pismo ukazuje się od 1994 roku. Pierwszym wydawcą czasopisma historyków oświaty było Wydawnictwo Eruditus. Zob.: Internet, (dostęp: 31.03.2016 r.), dostępny: <http://historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>. Obecną Radę Redakcyjną „Biuletynu Historii Wychowania” tworzą następujący naukowcy: Kalina Bartnicka (Instytut Historii Nauki PAN), Vlasta Cabanova (Žilinská Univerzita v Žiline), Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), Wiesław Jamrozek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Andrzej Meissner (Uniwersytet Rzeszowski), Lech Mokrzecki (Uniwersytet Gdański), Winfried Schich (Freien Universität Berlin), Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), Jaroslav Vaculik (Masaryk University Brno), Adam Winiarz (Wszelchnica Świętokrzyska w Kielcach), Dorota Żołądz-Strzelczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), zob.: Internet, (dostęp: 3.04.2016 r.), dostępny: <http://historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

<sup>7</sup> Wskaźniki punktowe tego czasopisma w poszczególnych latach – zob.: Internet, (dostęp: 3.04.2016 r.), dostępny: <http://impactfactor.pl/czasopisma/3428-biuletyn-historii-wychowania>

-Strzelczyk, która przez okres ostatniej kadencji pełniła funkcję przewodniczącej teże Komisji. Sprawozdanie finansowe zaprezentowała prof. dr hab. Ewa Kula, pełniąca dotychczas funkcję skarbnika w Zarządzie Głównym THE. Pani Profesor określiła wysokość wpływów z tytułu składek członkowskich oraz wydatków, m.in. na publikacje „Biuletynu Historii Wychowania”. Kolejno dr Danuta Apanel jako członek ustępującego Sądu Koleżeńskiego w imieniu prof. dr. hab. Jana Krukowskiego przybliżyła prace Sądu, który w czasie minionych czterech lat nie rozpatrywał żadnej sprawy spornej między członkami THE.

W dalszej części VI Walnego Zebrania kierujący nim prof. dr hab. Adam Massalski otworzył dyskusję. W trakcie jej trwania prof. dr hab. Kalina Bartnicka nawiązała do Seminarium z okazji Jubileuszu prof. dr hab. Ireny Szybiak oraz do prac nad trwającym projektem badawczym dotyczącym Komisji Edukacji Narodowej. Profesor K. Bartnicka w swojej wypowiedzi poruszyła m.in. sprawę wystawy, która w dwóch egzemplarzach krąży po Polsce<sup>8</sup>, oraz zapowiedziała publikację albumu dotyczącego KEN, a przygotowanego przez prof. dr hab. Irenę Szybiak i prof. dr hab. Janinę Kamińską<sup>9</sup>. Potem głos w dyskusji zabrał dr Ryszard Ślęczka, który omówił kwestie związane z *Ogólnopolskim konkursem prac magisterskich i doktorskich z historii edukacji*, a także wysunął postulat w sprawie wprowadzenia zmian w regulaminie powoływania jury i oceniania tychże prac.

Po zakończeniu dyskusji Przewodniczący VI Walnego Zebrania prof. dr hab. Adam Massalski złożył wniosek o udzielenie absolutorium dla ustępującego Zarządu Głównego THE. Zgromadzeni na posiedzeniu członkowie stowarzyszenia w trakcie jawnego głosowania zaaprobowali go jednogłośnie. W dalszej części zebrania, zgodnie z przyjętym harmonogramem, dokonano wyboru nowego Prezesa i nowych Członków Zarządu Głównego Towarzystwa Historii Edukacji. W tajnym głosowaniu, zgodnie z opinią Komisji Skrutacyjnej, Prezesem THE na okres kolejnej kadencji została prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk. Do Zarządu Towarzystwa zgłoszono zaś następujące kandydatury: prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz, prof. dr hab. Wiesława Jamrozka, prof. dr hab. Janinę Kamińską, prof. dr hab. Krzysztofa Jakubiaka, prof. dr hab. Kalinę Bartnicką i prof. dr hab. Ewę Kulę. W trakcie jawnego głosowania lista kandydatów do Zarządu Głównego THE została zamknięta.

---

<sup>8</sup> Wystawa zatytułowana *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794* na przełomie października i listopada 2013 roku była na przykład prezentowana na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, zob.: Internet, (dostęp: 4.04.2016 r.), dostępny: <http://www.up.krakow.pl/ken/?page=wystawaken>, a na przełomie marca i kwietnia 2015 roku – na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zebrane na niej materiały pochodzą ze zbiorów Archiwum Głównego Akt Dawnych i Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie, Biblioteki Jagiellońskiej w Krakowie, Biblioteki Uniwersyteckiej w Wilnie oraz zbiorów własnych pomysłodawców.

<sup>9</sup> W trakcie wystąpienia pani profesor K. Bartnicka wspomniana również o publikacji jednego z najważniejszych polskich dokumentów końca XVIII wieku – *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, która ukazała się w wersji trójjęzycznej polsko-litewsko-angielskiej i została sfinansowana przez MEN (Warszawa 2015).

Po sprawdzeniu oddanych głosów i po naradzie członków nowego Zarządu przewodniczący Komisji Skrutacyjnej prof. dr hab. Adam Fijałkowski ogłosił zgromadzonym ukonstytuowany skład Zarządu Głównego Towarzystwa Historii Edukacji [dalej: ZG THE]. Na kolejną kadencję, tj. lata 2016–2020, odpowiednio funkcje będą pełnić:

- Zastępcy Prezesa ZG THE – prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz i prof. dr hab. Kalina Bartnicka,
- Sekretarza ZG THE – prof. dr hab. Janina Kamińska,
- Skarbnika ZG THE – prof. dr hab. Ewa Kula,
- Członka ZG THE – prof. dr hab. Wiesław Jamrozek i prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak.

W dalszej części zebrania odbyły się wybory członków Komisji Rewizyjnej oraz Sądu Koleżeńskiego THE na nową kadencję. Po przeprowadzeniu tajnego głosowania i podliczeniu głosów Komisja Skrutacyjna ogłosiła najpierw skład Komisji Rewizyjnej. Jej przewodniczącą została prof. dr hab. Stefania Walasek, a członkami: dr Ryszard Ślęczka i dr Joanna Falkowska. Natomiast Przewodniczącym Sądu Koleżeńskiego został prof. dr hab. Adam Massalski, a jego członkami: prof. dr hab. Barbara Jędrychowska, dr Danuta Apanel, dr Tomasz Maliszewski i dr Marzena Pękowska.

Na niniejszym zebraniu Towarzystwa Historii Edukacji miał miejsce jeszcze ważny casus, dotyczący perspektywistycznego spojrzenia na prace Towarzystwa. Przewodniczący prof. dr hab. A. Massalski poprosił nowego Prezesa THE o wygłoszenie przemówienia. Prof. dr hab. Dorota Żołądz-Strzelczyk przybliżyła zatem plany stowarzyszenia. Podkreśliła, iż głównym celem nowego Zarządu THE będzie intensyfikacja prac w zakresie otwierania i pozyskiwania grantów naukowych, prowadzenia nowych badań akademickich oraz w zakresie nawiązywania i poszerzania międzynarodowych kontaktów naukowych.

W trakcie finalnej dyskusji prof. dr hab. Wiesław Jamrozek zaproponował omówienie kwestii logo THE, które zostało przygotowane przez prof. dr hab. Ewę Kulę. Autorka projektu przedstawiła propozycję znaku, wyjaśniła znaczenie kształtu i kolorystyki, po czym odbyło się jawne głosowanie. Członkowie VI Walnego Zebrania THE jednogłośnie przyjęli zaprezentowane logo Towarzystwa.

W końcowej części zebrania członek Komisji Wnioskowej dr Joanna Dąbrowska zebrała i przedstawiła wnioski zgłoszone do realizacji na okres nowej kadencji Towarzystwa Historii Edukacji. Są to:

1. Wykluczenie z listy członków THE osób, które nie uiszczają składek członkowskich po dwukrotnym powiadomieniu.
2. Ogłoszenie dnia 11 listopada Świętem Towarzystwa Historii Edukacji.
3. Wprowadzenie zmian w regulaminie powoływania jury i oceniania prac doktorskich i magisterskich z zakresu historii wychowania.

4. Przygotowanie do publikacji w „Biuletynie Historii Wychowania” sprawozdań z działalności kół terenowych THE<sup>10</sup>.

5. Przyjęcie projektu logo przygotowanego przez prof. dr hab. Ewę Kulę jako logo Towarzystwa Historii Edukacji.

6. Powołanie Komisji do Spraw Współpracy z Zagranicą.

W wyniku przeprowadzonego przez Przewodniczącego zebrania jawnego głosowania wszyscy zgromadzeni członkowie THE jednogłośnie przyjęli przedstawione konkluzje.

Wśród wolnych wniosków zgłoszony został jeden, przez prof. Kalinę Bartniczką, w sprawie pozyskiwania sponsorów na działalność dodatkową Towarzystwa, konferencje, sympozja, granty.

Obrady *VI Walnego Zebrania Towarzystwa Historii Edukacji* zostały zamknięte przez Przewodniczącego obrad, który zaprosił wszystkich uczestników do udziału w popołudniowym seminarium z okazji Jubileuszu prof. dr hab. Ireny Szybiak.

DANUTA APANEL

Słupsk

JOANNA E. DĄBROWSKA

Białystok

---

<sup>10</sup> Informacje na temat powołania i aktywności istniejących kół zob. np.: Toruńskie Koło THE – Internet, (dostęp: 4.04.2016 r.), dostępny: <http://www.pedagogika.umk.pl/index.php/855-torunskie-kolo-towarzystwa-historii-edukacji>; Piotrkowskie Koło THE – A. Felchner, *Zakład Historii i Teorii Wychowania w Filii Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim oraz Piotrowskie Koło Towarzystwa Historii Edukacji*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, nr 24, s. 135–138.

## **II SEMINARIUM POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ *REALIZM FILOZOFICZNY JAKO PODSTAWA KONCEPCJI I KIERUNKÓW ROZWOJU POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZ- NEJ*, KRAKÓW, 29 KWIETNIA 2016 ROKU**

*Realizm filozoficzny jako podstawa koncepcji i kierunków rozwoju polskiej myśli pedagogicznej* to tytuł II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej, które odbyło się 29 kwietnia 2016 roku w murach krakowskiej *Alma Mater*, a dokładnie w najstarszym budynku uniwersyteckim – Collegium Maius. Jak twierdzi inicjator drugiego, cyklicznego Seminarium PMP prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – kierująca Zakładem Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego (organizator seminarium wraz ze Stowarzyszeniem Studentów i Absolwentów „Paideia”) – podjęty temat, przy obecnych problemach (trudnościach) praktyki wychowawczej i dylematach teorii pedagogicznych, staje się coraz ważniejszy.

Otwierając Seminarium, prof. dr hab. Janina Kostkiewicz powitała uroczystie przybyłych uczestników, a Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ prof. dr hab. Jarosław Górniak w swoim wystąpieniu wskazał na wagę rozwojową pracy wychowawczej. Nawiązując do tematu Seminarium, podkreślił on, iż aby wypowiadać się o dowodach, trudno wyobrazić sobie inne myślenie niż realizm. Świat, który istnieje, dany jest nam w sposób niedoskonały, wobec czego to, co jest dorobkiem realizmu, to świadomość tego, że pewne struktury istnieją rzeczywiście, niezależnie od tego, czy potrafimy je rozpoznać. Rozpoznajemy je w sposób niedoskonały, tworząc modele i licząc, że w ten sposób zbliżymy się do poznania prawdy. J. Górniak zaznaczając, że pedagogika jest zorientowana na to, aby człowiekowi nieść wsparcie, tak odczytuje dyskusowanie o realistycznych fundamentach pedagogiki polskiej, upatrując w realizmie podstaw dla naszych działań wychowawczych.

W sesji I obrad skoncentrowano się na polskim dorobku, kierunkach i koncepcjach pedagogicznych opartych na realizmie filozoficznym. Z wykładem wprowadzającym wystąpił ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Maryniarczyk, przedstawiając antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej. Prelegent odwołując się do poszukiwań

wielu filozofów, przypominał, że wszelkie poznanie trzeba budować na doświadczeniu bytu, budować metafizykę od podstaw, przy czym metafizykę należy traktować jako typ poznania, jako naukę czytania rzeczywistości. Rozumienie bytu pozwala dopiero na rozumienie człowieka.

O refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Swieżawskiego (współtwórcy szkoły lubelskiej) i jej miejscu w polskiej teorii wychowania mówił prof. Marek Rembierz z UŚ, podkreślając rolę teorii wychowania, która wyznacza *praxis*. Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej nie istnieje bez zdumienia rzeczywistością, stąd w praktyce nawet wobec doświadczeń negatywnych dobrze w sobie zachować zdumienie istnieniem. Znaczenie realizmu filozoficznego Szkoły Lubelskiej jako podstawy modelu wychowania otwartego na religię omówiła prof. UKSW Maria M. Boużyk, nawiązując do pism s. Z. J. Zdybickiej, ks. M. A. Krąpca, S. Swieżawskiego. W Europie wielokulturowej szczególnie ważne staje się propagowanie modelu otwartego na religię. Prof. KUL JP II Danuta Opozda przedstawiła kierunek rozwoju pedagogiki rodziny związany z realizmem filozoficznym Szkoły Lubelskiej, poprzez przywołanie dokonań T. Kukołowicz, podejmującej problematykę rodzinną w powstających pierwszych podręcznikach z zakresu pedagogiki rodziny (lata 70. i 80.). Nawiązanie do uprawiania pedagogiki rodziny w kontekście Szkoły Lubelskiej to również przypomnienie dorobku ks. J. Wilka. Kolejny referat w sesji I poświęconej tradycji polskich kierunków i koncepcji pedagogicznych opartych na realizmie filozoficznym wygłosił prof. UP Andrzej Ryk. Odniósł się on do elementów realizmu i idealizmu klasycznego w pedagogii polskiej Władysława Seredyńskiego, który przez wychowanie rozumiał wydobywanie z dziecka tego wszystkiego, co mu służy. Występujący jako ostatni w tej sesji prof. UKSW Witold Starnawski rozważał *Czym jest realizm w pedagogii osoby?* W odpowiedzi wskazując na zależność w prawdzie – bowiem człowiek żyje dzięki prawdzie – uznał, że problemy realistyczne mogą być przetłumaczone na rozumienie prawdy.

Sesja II obrad, której przewodniczyli prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht oraz ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, poświęcona została teoretycznym i metodologicznym problemom realistycznej myśli pedagogicznej i pedagogiki. Rozpoczęło ją wystąpienie prof. zw. dr hab. Stanisława Palki dotyczące metodologicznego kontekstu uprawiania pedagogiki realistyczno-konstruktywnej. Do ograniczeń perspektywy realistycznej, pułapek, na jakie można się narazić, przyjmując tę perspektywę, nawiązał prof. UŚ Krzysztof Maliszewski w wystąpieniu *Zmysł fałdy – „realność” jako kategoria myślenia pedagogicznego*. Realizm, zakładając niezależność świata od umysłu, bada to, co jest. Z kolei opozycja realizm/idealizm to „wyruszenie” na poszukiwanie tego, jak jest. Stąd postulat, aby poszukując prawdy, umieć też porzucić realizm. Realistyczna perspektywa, zdaniem prelegenta, zbyt dużo pomija i okazuje się być też redukcyjna (np. subiektywne założenie realizmu – umiłowanie prawdy). Prof. K. Maliszewski podkreślił dialektyczną zależność idealizmu i realizmu; z kolei „nieumiarkowany”

realizm prowadzi do ideologii, doktryny, grozi „szufladkowym” uprawianiem humanistyki. Kolejny prelegent, prof. UŚ Krzysztof Śleziński, przywołał założenia realizmu ontologicznego i aksjologicznego w koncepcji wychowania Jacka Woronieckiego. Prelegent wskazał na dowartościowanie u Woronieckiego władz poznawczych w człowieku i niedowartościowanie władz pożądanyczych w wychowaniu. **Realizm doświadczenia etycznego u podstaw adekwatnych koncepcji wychowania moralnego. Refleksja w świetle etycznego personalizmu Karola Wojtyły i jego uczniów** to temat wystąpienia ks. dr. Mariusza Sztaby. Zaznaczając, że zasadniczą sprawą dla pedagoga jest wychowanie moralne, prelegent stawiał szereg następujących pytań: Czym jest moralność? Czy i jak poznaje się zjawisko moralności? Jak moralność ma się do istoty człowieka? Co jest źródłem adekwatnej teorii moralności? Odpowiedzi można poszukiwać w propozycji etyki normatywistycznej Karola Wojtyły.

W dalszej kolejności uczestnicy Seminarium, wciągnięci w prowadzone wywody, zrezygnowali z przerwy kawowej i przeszli płynnie do sesji III: **Dlaczego realizm filozoficzny?** moderowanej przez przewodniczącą Seminarium prof. dr hab. J. Kostkiewicz. W dyskusji panelowej udział wzięli: ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Maryniarczyk, dr hab. Barbara Kiereś, dr hab. Michel H. Kowalewicz, prof. UJ, dr hab. Marek Rembierz, a ks. dr Tomasz Mioduszewski przedstawił wprowadzenie do dyskusji: **Po co pedagogom metafizyka realistyczna?** Prof. UJ Michel H. Kowalewicz, nawiązując do Szkoły Lubelskiej, odniósł się do prac Stefana Swieżawskiego i Jerzego Kalinowskiego (który omawiając dorobek filozofów KUL, w czasopiśmie „Revue philosophique de Louvain” nazwał go *ecole philosophique lublinoise*), jak również do potrzeby uporządkowania pojęciowego, które proponował m.in. J. Maritain w książce **Education at the Crossroads**. Zgoda czy niezgoda na uzgadnianie pojęć zdynamizowały dyskusję panelistów. Prof. K. Maliszewski argumentował, że każdy autor będzie używał innych pojęć, oprócz słów (odwołujemy się do języka naukowego) są konotacje, konteksty intersubiektywnie komunikowalne. Prof. APS Andrzej Ciężela dołączając do dyskusji, przypomniał tekst B. Suchodolskiego **O prawdzie** drukowany w „Znaku”<sup>1</sup>, w którym chodziło o perspektywę dostrzeżenia za rzeczami czegoś więcej (Stwórcy?). Egzemplifikacją tego może być bliski prelegentowi realizm, który nie odwołuje się do Boga, nie odwołuje się do materii, a widzi człowieka jako odpowiedzialnego za przyszłość (np. w ujęciu etyki odpowiedzialności Hansa Jonasa).

Ostatnia, poobiednia sesja IV zgromadziła uczestników II Seminarium PMP wokół tematu **Koncepcje pedagogiczne i ich związki z realizmem (lub/i idealizmem) – egzemplifikacje**. Rozpoczynający tę sesję prof. UKSW ks. Dariusz Stepkowski w wystąpieniu **Filozofia doświadczenia osobistego Stefana Z. Pawlickiego a pedagogika** zastanawiał się, czym jest pedagogika ogólna: nauką szczegółową czy rodzajem filozofii poznania? Próby filozofowania przez

<sup>1</sup> B. Suchodolski, *O prawdzie*, „Znak” 1947, nr 4.



Obrady w Sali Bobrzyńskiego Collegium Maius UJ.

pedagogów bywają różnie postrzegane, odmawia im się tego, gdyż nie mają kompetencji filozoficznych. Taką możliwość otwiera koncepcja S. Pawlickiego, która nie jest aplikacją kategorii pedagogicznych w odniesieniu do filozofii. O znamionach realizmu w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego oraz w podstawach procesu jej zmian adaptacyjnych i zachowania tożsamości mówiła dr hab. Maria Opiela BDNP z KUL JP II, pojmując realizm jako sposób poznawania i rozumienia rzeczywistości, a nie jako system. Do antropologicznych fundamentów pedagogiki neotomistycznej nawiązał dr Jarosław Horowski z UMK w wystąpieniu poświęconym kwestii wstydu w świetle rozwoju moralnego człowieka. Po przedstawieniu definicji wstydu w różnych kontekstach prelegent rozważał, w jakim sensie mówi o wstydzie przedstawiciel szkoły lubelskiej, a zarazem pedagogiki neotomistycznej – Jacek Woroniecki. W kolejnym wystąpieniu poświęconym implikacjom pedagogicznym realizmu filozoficznego szkoły lubelskiej mgr Anna Małdrzykowska SAC wskazała na lata 1959–1969 jako najważniejszy okres rozwoju Szkoły Lubelskiej, kiedy to powstały znamienite pisma. Następni występujący, odnosząc się do związków określonych koncepcji i podejść pedagogicznych z realizmem, mówili o: początkach pedagogiki uniwersyteckiej w Krakowie (prof. ADJ Wiesława Sajdek), personalizmie chrześcijańskim jako fundamencie życiowego sukcesu (dr Janusz Mółka SJ z Akademii Ignatianum) oraz o wychowaniu moralnym jako kształceniu charakteru dziecka w ujęciu realistycznym (dr Marek M. Tytko z UJ).

W wystąpieniu wieńczącym Seminarium prof. dr hab. Janina Kostkiewicz, odnosząc się do tradycji i perspektyw pedagogiki realistycznej w Polsce, jeszcze



raz postawiła pytanie: dlaczego realizm filozoficzny? Dlaczego realizm „przegrywa” z idealizmem? Odpowiedź wskazywała na historyczne wpływy zewnętrzne oraz większą przychylność środowisk akademickich dla inspiracji idealizmem; na eksponowanie związków procesu dyscyplinaryzacji pedagogiki w Drugiej Rzeczypospolitej z pedagogiką niemiecką, wiążącą się z filozofią idealizmu i neokantyzmem. Niedopuszczanie do głosu koncepcji pedagogicznych powstałych na gruncie realizmu, najczęściej realizmu (neo)tomistycznego – szczególnie w obrębie pedagogiki kultury – wiązało się dziejach Polski z narzucaną ideologią lub innego rodzaju inspiracjami. Spowodowało to długie lata nieobecności koncepcji powstałych w nurcie pedagogiki katolickiej. Szczególne straty dotyczą koncepcji powstałych w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym, które były pedagogikami charakteru, pedagogiami wartości.

W trakcie dyskusji prowadzonej na zakończenie Seminarium uczestnicy zastanawiali się nad problematyką przyszłego spotkania. Padały propozycje: integrowania dorobku polskiej myśli pedagogicznej z różnych ośrodków uniwersyteckich; dyskusji wokół danej kategorii, żeby ją przedstawić w świetle różnych podejść, konfrontować ze sobą; skupienia uwagi na kategoriach dobra, prawdy i piękna; wreszcie pojawiła się sugestia, aby zachować myśl pedagogiczną, czytając pisma klasyków według własnych założeń.

BEATA GOLA  
DOROTA PAULUK  
Kraków



Fot. B. Gola

Uczestnicy Seminarium podczas obrad.

## **DEBATA EDUKACYJNA *REWOLUCJA CZY EWOLUCJA* – *DYLEMATY POLSKIEJ EDUKACJI W ŚWIETLE PROPO-* *NOWANYCH ZMIAN, KRAKÓW, 30 MARCA 2016 ROKU***

Zapowiedziane przez rząd zmiany dotychczasowego systemu szkolnego zelektryzowały różne środowiska, nie tylko oświatowe, i zachęciły do dyskusji nad zasadnością reform i ewentualnym modelem nowej szkoły. W toczących się polemikach uczestniczy Związek Nauczycielstwa Polskiego jako organizacja, a członkowie Związku aktywnie pracują w różnych gremiach nad nowymi koncepcjami oświatowymi. W tej atmosferze Zarząd Okręgu Małopolskiego ZNP i Rada Zakładowa ZNP w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie zorganizowały w dniu 30 marca 2016 r. debatę edukacyjną poświęconą aktualnym problemom polskiej polityki oświatowej. Debatę odbyła się w auli głównej Uniwersytetu Pedagogicznego. Do udziału w niej zaproszeni zostali przedstawiciele wszystkich środowisk związanych z polską szkołą. Zaproszona została także Pani Premier Rządu Beata Szydło, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin oraz senatorowie i posłowie z Małopolski. Niestety posiedzenie Sejmu w tym dniu uniemożliwiło przybycie parlamentarzystów. Obecni byli natomiast przedstawiciele władz ZNP z Prezesem ZG Sławomirem Broniarzem, Wiceprezesem Zarządu Rady Nauki i Szkolnictwa Wyższego ZNP Dariuszem Sałą, Panią Prezes Okręgu Małopolskiego ZNP Grażyną Ralską i prezesami lokalnych ognisk ZNP. Łącznie w spotkaniu wzięło udział ok. 240 osób.

Spotkanie otworzyła Pani Prezes Grażyna Ralska. Po przywitaniu gości przedstawiła cel debaty i główne problemy, wokół których miała się koncentrować dyskusja. Zachęcała uczestników do aktywnego uczestnictwa, a zwłaszcza do szczerych i nieskrępowanych wypowiedzi. Następnie Przewodniczący RZ ZNP w Uniwersytecie Pedagogicznym Jan Ryś odczytał listy i adresy od posłów i samorządowców skierowane do obradujących, w których życzone owocnych i udanych obrad. W dalszej części prof. dr hab. Tadeusz Gadacz wygłosił wykład ***Kryzys edukacji***, który wzbudził wiele refleksji wśród zgromadzonych i stał się punktem odniesienia dla wielu dyskutantów. Profesor dokonał analizy współczesnego modelu kształcenia, zwracając uwagę na treści i wartości przekazywane obecnie młodzieży. Zwrócił też uwagę na odhumanizowanie całego procesu

kształcenia i wychowania, na brak mechanizmów służących rozwijaniu zdolności, które zastępuje teraz sztuczna pamięć i inteligencja *wciskanego kciuka*. Wystąpienie JM Rektora UP prof. dr. hab. Michała Śliwy koncentrowało się wokół kwestii kształcenia nauczycieli. W tej dziedzinie krakowska uczelnia od lat jest na pierwszym miejscu w kraju. Jednak w ostatnich latach pojawiła się niezdrowa konkurencja, wpływająca na obniżenie poziomu wykształcenia nauczycieli. Zdaniem prof. M. Śliwy zła należy upatrywać w zbyt dużej ilości podmiotów, które kształcą pedagogów. Prawie każda uczelnia, niezależnie od profilu, prowadzi pedagogikę z uprawnieniami nauczycielskimi, traktując te studia jako możliwość pozyskania studentów, nie oglądając się na własne możliwości i doświadczenia. Tymczasem bez nauczycieli o wysokich kwalifikacjach niemożliwe będzie ulepszenie polskiej szkoły w kierunku jej demokratyzacji i szerzenia humanistycznych idei. Podejmując jakiegokolwiek reformy oświaty, podkreślał prof. M. Śliwa, musimy pamiętać, że stanowi ona jedną całość od przedszkola do uniwersytetu. Prezes S. Broniarz mówił o aktualnej sytuacji, jaka panuje w środowisku nauczycielskim. Niepokojące są według niego podziały wśród nauczycieli, bardzo często na tle politycznym, które prowadzą do separatyzmu poszczególnych grup, starających się na własną rękę realizować swoje cele zawodowe. Tymczasem siła nauczycielstwa leży w jego jedności i zdecydowanej postawie wobec władz, które próbują często mamici obietnicami. Nauczyciele powinni nie tylko ubiegać się o poprawę warunków materialnych, ale niezwykle istotne są takie wartości jak wolność i swoboda wyrażania swoich myśli.

Deбата zorganizowana była w formie dyskusji panelowej, do której zaproszono przedstawicieli wszystkich środowisk związanych z polską szkołą z terenu Małopolski. Do stolików tematycznych zaproszono wybranych ekspertów. Władze samorządowe reprezentował wójt podkrakowskiej gminy Zielonki Bogdan Król. W imieniu psychologów wypowiadała się Renata Spisak-Sowa, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Suchoj Beskidzkiej, a z pedagogów za stołem zasiadli prof. T. Gadacz, prof. Bożena Muchacka i prof. Iwona Czaja-Chudyba. Licznie przybyłych rodziców reprezentowała Marta Tatulińska z Forum Rady Rodziców, pełnomocnik zarządu Fundacji „Rodzice szkole” z Krakowa. Debatę prowadził redaktor „Głosu Nauczycielskiego” Piotr Skura, który przygotował wstępny zestaw pytań dla ekspertów. Dotyczyły one zasadniczo trzech kwestii: sześciolatków w szkole, zmian strukturalnych systemu szkolnego i związanych z tym problemów zatrudnienia nauczycieli oraz finansowania oświaty przez samorządy. W dalszej kolejności pytania zadawali uczestnicy obrad, po czym wywiązała się rzeczowa dyskusja. Pośród licznych wypowiedzi przynajmniej kilka należałoby tu odnotować.

B. Król zwrócił uwagę na problemy, jakie samorządom sprawia brak stabilności w polityce oświatowej. Coraz to nowe rozwiązania wymagające nakładów utrudniają planowe zarządzanie budżetem gminy. W podobnym tonie wypowiadała się Magdalena Mazur, dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących Inte-

gracyjnych nr 1 w Krakowie. Za najważniejsze uznała uniezależnienie systemu oświaty od polityki, co gwarantowałoby stabilność w szkolnictwie. Zmieniające się opcje polityczne pociągają nieraz szkodliwe zmiany, a najbardziej poszkodowane są tu dzieci. Przez trzy lata trwały przygotowania do wprowadzenia sześciolatków do szkoły. Teraz wszystko zostało cofnięte. Wywołało to istny chaos wśród rodziców, którzy nie wiedzą, czy ich dzieci są gotowe do podjęcia nauki, czy nie. Zabrakło też stosownych przepisów, a skutki tej decyzji są już widoczne. W niektórych krakowskich szkołach podstawowych wystąpił brak naboru do pierwszych klas, a to wiąże się ze zwolnieniami nauczycieli. Temat sześciolatków rozwinęła Renata Spisak-Sowa. Potwierdziła, że nie wiek biologiczny decyduje o rozpoczęciu nauki przez dziecko, ale poziom jego rozwoju, a w tej dziedzinie występują znaczne różnicowania. Jednak zdecydowana większość dzieci jest zdolna do systematycznej nauki w szóstym roku życia. Jest też i grupa, która nie jest w stanie podolać obowiązkowi ucznia. Z tego powodu niezwykle ważne jest rozpoznawanie tych uzdolnień. Zadaniem psychologów jest więc przekonywać rodziców, aby decyzje w sprawie nauki swoich dzieci podejmowali po uprzednich badaniach, a nie kierowali się przepisami, których i tak brakuje. Zresztą sami rodzice byli bardzo sceptyczni wobec proponowanej zmiany, co potwierdziła swoim wystąpieniem M. Tatulińska. Powróciła do podnoszonego już problemu chaosu w polityce oświatowej i prób dokonania „rewolucji” w całkiem dobrze funkcjonującym systemie. Aktualną politykę oświatową porównała obrazowo do sytuacji, w której spadkobierca przejmuje dom z nielubianym lokatorem. Nie jest to powód do wyburzenia domu, a raczej zachęta do dokonania w nim porządków. To samo dotyczy naszego szkolnictwa. „Sprzątnięcie” jest niewiele, ale ważną rolę mają tu do spełnienia rodzice. Sytuacja panująca w szkołach nie zawsze jest dobra. Stąd też są oni solidnym wsparciem dla nauczycieli, a wspólne działania mogą tylko przynieść sukces.

Odnosnie zmian w systemie szkolnym wypowiadało się wielu uczestników. Wszyscy stawiali pytanie o ich zasadność. Gimnazja, o które toczy się teraz batalia, wrosły już w polską rzeczywistość oświatową. Nawet zagorzała przeciwniczka ich tworzenia – Gabriela Olszowska z Gimnazjum nr 2 w Krakowie przyznała, że błędy, które w tamtym czasie wydawały się nie do pokonania, zostały usunięte i szkoła ta funkcjonuje bez większych zastrzeżeń. Tak jak kiedyś była przeciw tworzeniu, tak dziś jest przeciw likwidacji gimnazjów, chociażby ze względów finansowych. To rozwiązanie nie przyniesie korzyści uczniom. Daleko większy pożytek przyniosłoby roztoczenie opieki nad młodymi nauczycielami, którzy reprezentują odmienne pokolenie i nie radzą sobie w pracy. To troska o nauczycieli powinna zaprzętać uwagę władz oświatowych. Wypowiedź ta korespondowała z wcześniejszym wystąpieniem prof. B. Muchackiej, która za szczególnie ważne dla przyszłości polskiej oświaty uznała kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego i klas I–III. Urynkowienie uczelni przyczyniło się do obniżenia poziomu kształcenia w tej dziedzinie. Ponadto standardy kształcenia zostały mak-

symalnie okrojone, a zupełnym absurdem jest możliwość realizacji przez studenta aż 60% zajęć w systemie on-line. Student nie ma kontaktu z metodykiem, a liczba godzin praktyki szkolnej jest niewystarczająca.

Jakie znaleźć lekarstwo na polepszenie kondycji polskiej oświaty? Na to pytanie w sposób sarkastyczny odpowiedział prof. T. Gadacz: należy zlikwidować ministerstwo edukacji i nauki. Jego zdaniem w relacje nauczyciel – uczeń; profesor – student nie powinna ingerować trzecia strona. Tymczasem oświata jest terenem, na którym ścierają się interesy polityczne, społeczne, instytucjonalne i oczywiście indywidualne interesy ucznia i nauczyciela. Ograniczenie tych ingerencji z pewnością poprawi atmosferę edukacyjną. W pierwszej kolejności należy pozostawić rodzicom, psychologom i pedagogom ocenę kondycji sześciolatków pod kątem rozpoczynania nauki szkolnej. Swoje wystąpienie prof. T. Gadacz zakończył stwierdzeniem, że obecna polityka oświatowa jest chaotyczna, a podejmowane decyzje są sprzeczne. Brak w nich szerszych perspektyw, a przede wszystkim nikt nie stawia pytania, kogo powinny szkoły kształcić. Państwo powinno zadbać o systematyczne zwiększanie dotacji na oświatę, bo jest to nie tylko interes samych nauczycieli, ale też interes społeczny.

Debata miała wysoki poziom merytoryczny i w trakcie jej trwania zostało wypowiedzianych wiele krytycznych, ale i konstruktywnych uwag. Przebijało z nich zaniepokojenie i niepewność, jakie trapią rodziców i nauczycieli, a jednocześnie troska o jakość polskiej oświaty. Żadne ze środowisk uczestniczących w debacie nie wyraziło poparcia wobec proponowanych zmian w dotychczasowym systemie szkolnym. Na zakończenie obrad Ewa Żmijewska zapytała o efekt tych niewątpliwie konstruktywnych obrad. Odpowiadając i podsumowując całość spotkania, Prezes Grażyna Ralska zapewniła, że nie poprzestaniemy tylko na informacjach prasowych. Jednak dotarcie do władz z wypracowanymi postulatami jest trudne, gdyż te raczej pozorują publiczną debatę oświatową, a nie wsłuchują się w głos środowisk oświatowych. Na potwierdzenie tego G. Ralska poinformowała o przebiegu debaty w ministerstwie na temat programów kształcenia (13 marca 2016), w której uczestniczyła. Jej zdaniem nie zwalnia to jednak od prowadzenia dalszych rozmów i angażowania całego społeczeństwa w sprawy ważne dla przyszłości Polski.

JAN RYŚ  
Kraków

## **SPRAWOZDANIE Z I OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ *ŻYCIE CODZIENNE NAUCZYCIELI W XIX I XX WIEKU. ZWIĄZKI I ORGANIZACJE NAUCZYCIELSKIE,* KALISZ, 18–19 KWIETNIA 2016 ROKU**

W dniach 18–19 kwietnia 2016 roku w kaliskim środowisku akademickim odbyła się trzecia konferencja naukowa zorganizowana przez Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Książnicę Pedagogiczną im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu. Patronat nad konferencją objęło Towarzystwo Historii Edukacji.

Tematem wiodącym tegorocznej konferencji stały się związki i organizacje nauczycielskie w XIX i XX wieku. Powyższa problematyka rozpoczyna cykl ogólnopolskich spotkań naukowych pod nazwą *Życie codzienne nauczycieli w XIX i XX wieku*.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. nadzw. dr hab. Monika Kostrzewa, Prodzikan Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Następnie w tematykę konferencji wprowadził Prezes Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Dyrektor Książnicy Pedagogicznej im. A. Parczewskiego w Kaliszu prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Walczak. W imieniu organizatorów głos zabrał Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego Konferencji prof. nadzw. dr hab. Piotr Gołdyn (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), który powitał jej uczestników przybyłych z wielu ośrodków dydaktyczno-naukowych w Polsce.

Organizatorzy konferencji podzielili referaty na pięć paneli. W pierwszym dniu wysłuchano referatów w trzech panelach.

Panel I moderował prof. nadzw. dr hab. Grzegorz Michalski. Obrady rozpoczęła prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz, reprezentująca Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej referat dotyczył problematyki popularyzacji nauki w działalności Oddziału Lwowskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Towarzystwo powstało w 1886 roku, a jego członkami byli przedstawiciele różnych zawodów (np. lekarze, adwokaci, pedagogzy). Prelegentka przywołała m.in. postać prezesa Bronisława Trzaskowskiego i Karola Maszkowskiego, podkreśla-

jąc ich zasługi w rozwoju Towarzystwa. Wspomniała też o udziale Kazimierza Twardowskiego i jego trzech córek w odczytach organizowanych przez Towarzystwo. Przywołała również fragmenty toczącego się na łamach prasy osądu odczytów, w którym szczególnie krytycznie ustosunkowano się do udziału w nim kobiet. W 1921 roku Oddział Lwowskiego Towarzystwa Pedagogicznego wszedł w skład Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce.

Następnie wystąpił prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), który przedstawił cele i zadania Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego w Wielkiej Brytanii w latach 1941–1946. Nawiązał do jego koncepcji i zjazdów nauczycieli w tym kraju. Wspomnił o organach Zrzeszenia – „Przeglądzie Pedagogicznym” i „Zrzeszeniu Wiadomości Nauczycielskich”, którego prezesem był Jan Hulewicz, występujący wówczas pod pseudonimem Adama Ordegi. Autor podkreślił, że Zrzeszenie nie tylko zajmowało się doskonaleniem pedagogicznym i zawodowym, ale także opracowywało koncepcję reformowania szkolnictwa po wojnie. Koncepcję tę przedstawiono na III Zjeździe Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii, który odbył się 3 października 1943 roku.

Ostatni referat w panelu I wygłosiła prof. nadzw. dr hab. Lidia Burzyńska-Wentland (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), która przybliżyła organizację polityczną Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i jej wpływ na życie szkoły we wspomnieniach nauczycieli z okresu PRL-u. Prelegentka, wychodząc od tezy, że PZPR wykorzystywała hasła awansu społecznego do realizacji swojego celu, zaprezentowała „paradygmaty” w odniesieniu do działań PZPR wobec nauczycieli. Te paradygmaty to m.in. akcja werbowania członków PZPR, świadomość nauczycieli: niezwerbowanych, o mniejszych poborach, w trudnych wychowawczo klasach, o ulgach dla nauczycieli partyjnych (np. awans kierowniczy, książeczki mieszkaniowe); na temat tego, że sekretarze PZPR stanowią drugą władzę w szkole; odnośnie donosicielstwa w miejscu pracy. W konkluzji referentka stwierdziła, że nauczyciele należący do PZPR podtrzymywali system oraz potrafili pogodzić stanowisko pracy z praktykami religijnymi.

Panel II prowadziła prof. nadzw. dr hab. Joanna Maria Garbula. Tutaj głos zabrało trzech uczestników zajmujących się problematyką regionalną. Obrady otworzył prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Nowak (Uniwersytet Śląski w Katowicach) referatem dotyczącym ruchu nauczycielskiego na Śląsku Cieszyńskim. Autor wystąpienia zwrócił uwagę na uwarunkowania, rozwój oraz ewolucje ruchu nauczycielskiego na omawianym terenie. Tradycje ruchu nauczycielskiego na Śląsku Cieszyńskim sięgają 1888 roku, kiedy to powstało Polskie Koło Pedagogiczne w Ustroniu. Chlubną kartę zapisało też Towarzystwo Szkoły Ludowej i jej organ – „Miesięcznik Pedagogiczny”, który ukazywał się w latach 1892–1939. Nr 1–5 z 1918 roku wspomnianego pisma mogli dotknąć i przejrzeć wszyscy uczestnicy konferencji. Ponadto prelegent omówił działalność Polskie-

go Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku Cieszyńskim, które zorganizowano w 1896 roku. W podsumowaniu zwrócił uwagę na poczucie misji u nauczycieli pracujących na Zaolziu i ich dalszą działalność w Towarzystwie Nauczycieli Polskich założonym w 1921 roku.

Wątek regionalny kontynuowała dr Marzena Bogus (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie). Temat jej wystąpienia brzmiał *W drodze do społeczeństwa – rola związków nauczycielskich na Śląsku Austriackim w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*. Prelegentka omówiła rozwój stowarzyszeń nauczycielskich mających na celu poprawę bytu materialnego na Śląsku Austriackim. Ich właściwy rozwój nastąpił w 1862 roku. Dwa lata później zorganizowano pierwszą konferencję nauczycieli austriackich, a w 1871 roku powołano Krajowy Związek Nauczycieli Śląska Austriackiego z siedzibą w Opawie (Österreichisch-schlesischer Landes-lehrerverein). Autorka zaznaczyła, że w 1897 roku z dwudziestu towarzystw działających na Śląsku aż 18 to były towarzystwa nauczycielskie.

Referat kolejnego prelegenta – prof. nadzw. dr. hab. Janusza Spyry (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) dotyczył związku słowiańskiego nauczycielstwa w Austrii w latach 1909–1914. W swoim wystąpieniu Autor nawiązał do powstałego w 1884 roku Niemiecko-Austriackiego Zrzeszenia Nauczycieli. Kontynuując wątek, zwrócił uwagę na trudności nauczycieli we współpracy ze względu na kwestie narodowościowe. Spory o szkołę prowadzili m.in. Polacy i Czesi. Pomimo trudności w 1907 roku udało się zorganizować w Wiedniu zjazd wszystkich nauczycieli, na którym domagano się m.in. zmiany zapisów ustawy z 14 maja 1869 roku o podstawach oświaty elementarnej w sprawie zrównania płac nauczycielskich. Zjazd dał możliwości powołania związku słowiańskiego nauczycielstwa, w którego w skład weszli głównie Niemcy, Czesi, Polacy, Ukraińcy, Serbowie, Chorwaci i Bułgarzy. Ostatecznie do końca działalności Związku udało się zorganizować trzy zjazdy nauczycielskie, natomiast nie powiodły się próby zmiany zapisów ustawy z 1869 r.

W tym panelu wywiązała się dyskusja, w której głos zabrali prof. nadzw. dr. hab. K. Nowak i prof. nadzw. dr. hab. J. Garbula, odnosząc się do kwestii nauczycielskiego celibatu na Śląsku oraz Warmii i Mazurach. Drugi wątek dyskusji zdominowały wątpliwości wokół przynależności nauczycieli wyznania katolickiego do organizacji nauczycielskich. Głos w tej sprawie wyraził prof. nadzw. dr. hab. G. Michalski, przypominając o Stowarzyszeniu Chrześcijańsko-Narodowym Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce i akcentując wartość tego stowarzyszenia na wartości chrześcijańskie i narodowe. Z kolei prof. nadzw. dr. hab. Iwonna Michalska (Uniwersytet Łódzki), biorąc pod uwagę wyznanie członków ZNP, zwróciła uwagę na teksty o charakterze religijnym nauczycieli związkowców. Jako przykład podała międzywojenne czasopisma dla dzieci i zaakcentowała o czym zapomnieli działacze w PRL. Profesor podkreśliła, że w wielu publikacjach po II wojnie światowej pojawia się nieprawda mówiąca o tym, że ZNP był



związkiem o charakterze lewicowym. Stanowisko to poparł prof. nadzw. dr hab. P. Gołdyn, który wspomniał o duchownych będących członkami ZNP w II RP oraz ich publikacjach na łamach „Głosu Nauczycielskiego”. Ponadto prof. nadzw. dr hab. I. Michalska przywołała statystyki, z których wynika, że w okresie międzywojennym 80% członków ZNP stanowili nauczyciele katolicy.

Trzeci panel, któremu przewodniczyła prof. nadzw. dr hab. Lidia Burzyńska-Wentland, zamykał obrady problemowe w pierwszym dniu konferencji. W tej części jako pierwsza wystąpiła prof. nadzw. dr hab. Joanna Maria Garbula (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) z referatem dotyczącym życia codziennego polskich wychowawczyń przedszkoli i nauczycielek na Warmii w pierwszej połowie XX wieku. Autorka najpierw zaprezentowała analizę kategorii „życie codzienne”, opierając się na badaniach m.in. R. Sulimy, P. Sztompki i M. Boguckiej. Następnie przedstawiła biogramy ochroniarek i nauczycielek placówek prowadzonych przez Polsko-Katolickie Towarzystwo Szkolne na Warmię (zał. w 1921 r.). Biogramy oprócz danych personalnych zawierały również aspekt życia zawodowego oraz działalność społeczną, polityczną i kulturową. Ochroniarki i nauczycielki, zdaniem Autorki, to ciche bohaterki codzienności. Jest to o tyle istotne, gdyż w Prusach Wschodnich polskie placówki mogły funkcjonować jedynie w oparciu o przepisy wydanej 31 grudnia 1928 r. przez pruską radę ministrów ***Ordynacji dotyczącej uregulowania szkolnictwa dla mniejszości polskiej***. Niedostosowanie się do pruskich przepisów groziło nauczycielom polskich ochronek i szkół utratą prawa nauczania oraz wydaleniem z terenu Niemiec.

Prof. nadzw. dr hab. Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki) skupił się w swoim referacie na propagowaniu idei związkowej na łamach czasopisma regionalnego. Przybliżył uczestnikom konferencji okoliczności powstania oraz zakres działalności „Naszego Głosu”, czyli związkowego czasopisma regionalnego ziemi augustowskiej. Periodyk ten ukazywał się w latach 1932–1939. Wydawano go w Augustowie, a jego tematem wiodącym był wymiar pracy szkolnej i pozaszkolnej augustowskich nauczycieli. Na jego łamach zwrócono uwagę m.in. na działalność nauczycieli w zakresie szerzenia kultury i oświaty wśród żołnierzy.

Ostatni referat pierwszego dnia konferencji zaprezentowała dr Dorota Grabowska-Pieńkosz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). Tematem jej wystąpienia była działalność nauczycieli w towarzystwach społeczno-oświatowych w latach 1885–1918 w świetle sprawozdań publikowanych na łamach „Muzeum”. W swoim wystąpieniu prelegentka podkreśliła, że autorami wydawanego we Lwowie „Muzeum” byli nauczyciele szkół średnich i szkół wyższych. Ponadto samo czasopismo charakteryzowało się wysokim poziomem naukowym. Na jego łamach zajmowano się sprawami szkolnictwa, wychowania i nauczania. Możliwość popularyzacji nauki stwarzała nauczycielom przynależność do towarzystw. Stąd też wybierali oni takie, które były „zgodne” z ich wykształceniem, np. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (zał. w 1884 r.), czy Polskie Towarzystwo Przyrodników im. Kopernika. W szeregach najstarszego w Polsce sto-

warzyszenia przyrodniczego, założonego we Lwowie w 1875 roku, działali m.in. Marian Łomnicki, Julian Niedźwiedzki, Benedykt Dybowski.

Na zakończenie panelu moderatorka prof. nadzw. dr hab. L. Burzyńska-Wentland otworzyła dyskusję. Jako pierwszy głos zabrał prof. nadzw. dr hab. K. Nowak. W nawiązaniu do warmińskich ochroniarek podkreślił nauczycielską odwagę, natomiast odnosząc się do nauczycieli pracujących na Zaolziu, wspominał o szantażu ekonomicznym wobec tych pracowników, co skutkowało ubytkiem 10 tys. nauczycieli z tego terenu. Kolejne głosy w dyskusji skupiły się na warsztacie historyka wychowania, a dokładniej na zbieraniu relacji od odchodzącego pokolenia nauczycieli. Parafrazując słowa ks. Jana Twardowskiego, prof. nadzw. dr hab. P. Gołdyn powiedział: *Spieszmy się pytać ludzi, bo tak szybko odchodzą*. Kontynuując ten wątek, prof. nadzw. dr hab. L. Burzyńska-Wentland zwróciła uwagę na niebezpieczeństwo spotkań badaczy ze świadkiem historii. Z jej doświadczeń wynika, że większość badanych ma zamkniętą pamięć, tzn. myli fakty, zdarzenia. Moderatorka sugerowała, aby pozyskaną wiedzę *dwa razy sprawdzać w nowych źródłach*. W dalszej części wspomniani badacze odnieśli się do podkreślania regionalizmu w towarzystwach nauczycielskich. W przeciwieństwie do okresu międzywojennego regionalizm usilnie zwalczano w okresie Polski Ludowej.

W drugim dniu konferencji obrady problemowe odbywały się w dwóch panelach. Panel czwarty moderowała dr Urszula Wróblewska, a autorką pierwszego wystąpienia była dr Monika Nawrot-Borowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). Podjęła się ona problematyki dotyczącej instytucji samopomocowych dla nauczycieli i nauczycielek domowych i prywatnych na terenie ziem polskich w latach 1850–1914. Prelegentka omówiła początki i rozwój instytucji samopomocowych, które powstawały głównie w większych miastach, tj. Krakowie, Poznaniu, Lwowie, Przemyślu i oczywiście Warszawie. Dla przykładu warto wspomnieć o lwowskim Związku Koleżeńskim Uczennic Seminarium, o Samopomocy Nauczycielek w Przemyślu, o Stowarzyszeniu Bon i Guwernantek w Warszawie i Kasach Zapomogowych dla Nauczycielek w Piotrkowie. Choć instytucje miały trudne początki działalności, to z biegiem czasu oprócz usług wyłącznie noclegowych i zapomogowych zaczęły odgrywać znaczną rolę w zakresie oświaty i edukacji.

Kolejna prelegentka dr Barbara Kalinowska-Witek reprezentowała Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka przedstawiła referat o Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, który utworzono na początku 1919 roku. Przybliżyła w swoim wystąpieniu wkład wspomnianego Związku w tworzenie modelu szkoły średniej ogólnokształcącej w okresie II Rzeczypospolitej. W lipcu 1930 roku Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich i Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych połączono i utworzono jedną organizację pod nazwą Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Doktor Maria Radziszewska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) w swoim referacie zajęła się działaczami warmińskiego oddziału Towarzystwa Nauczycieli Polskich w Niemczech. Towarzystwo powstało w 1930 roku w Olsztynie i przez dziesięć lat skupiało się głównie na działalności w formie tzw. „wspólnot pracy”. Miało ono charakter zrzeszenia zawodowego. W latach 1930–1939 do Koła Nauczycieli z Warmii należało ponad 30 osób, w tym jedna nauczycielka. Autorka wykazała, że tylko nieliczni członkowie analizowanego Towarzystwa powrócili na Warmię i Mazury po II wojnie światowej i prowadzili różnorodną aktywność oświatową, społeczno-kulturalną, polityczną oraz związkową. Byli to m.in. Władysława Knosała, Edward Turowski, Kazimierz Pacer, Jan Hedrych.

Ostatni referat w tym panelu przedstawiła dr Anita Suchowiecka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Autorka, podobnie jak jej przedmówczyni, nawiązała do warmińsko-mazurskiej tematyki. Mówiła bowiem o Ignacym Rowickim (1888–1963) i jego zasługach na rzecz rozwoju szkolnictwa na Warmii i Mazurach. Podkreśliła rolę Rowickiego jako nauczyciela osadnika w organizowaniu szkolnictwa zawodowego w regionie po II wojnie światowej. W grudniu 1949 roku Rowicki został dyrektorem Dyrekcji Okręgowej Szkolenia Zawodowego w Olsztynie. Z tego stanowiska odwołano go pod koniec sierpnia 1950 roku. Autorka wspominała też o jego aktywności związkowej i politycznej. Zainteresowała się również represjami wobec Rowickiego z powodów politycznych.

Na zakończenie obrad problemowych w panelu IV wywiązała się dyskusja, w której stwierdzono, że czynnik polityczny powodował to, iż nauczyciele *musieli uciekać przed władzami* w okresie Polski Ludowej. Profesor K. Nowak zwrócił uwagę na Operację „K”, podczas której jednej październikowej nocy 1950 roku aresztowano ok. 5 tys. chłopów i inteligencji przeciwstawiających się kolektywizacji wsi. W grupie aresztowanych byli również nauczyciele, głównie „klasa przedwojenna”.

Obradom w panelu V przewodniczyła dr Monika Nawrot-Borowska. Jako pierwsza referat w tej części konferencji przedstawiła dr Urszula Wróblewska (Uniwersytet w Białymstoku). Tematem jej wystąpienia było poczucie zasłużonej dumy propagowane na łamach „Kalendarza”. Wydany w 1955 roku „Kalendarz” miał nawiązywać do ukazującego się w latach 1927–1939 „Kalendarza Nauczycielskiego” redagowanego przez Romana Tomczaka. Celem wznowienia wydawnictwa było uczczenie 10. rocznicy Polski Ludowej oraz jubileusz 50-lecia ZNP. Stąd na łamach pisma wiele przykładów ilustrujących wkład nauczycieli we wspomniane obchody.

Kolejno głos zabrała dr Agata Samsel z Uniwersytetu w Białymstoku. Autorka w swoim wystąpieniu omówiła postać Marii Kolendo (1894–1980). Szczególnie wyeksponowała obszar życia zawodowego, podczas którego M. Kolendo była nauczycielką, oraz obszar pracy społecznej. Zwróciła też uwagę na zaangażowanie Kolendo w zbieranie i porządkowanie dokumentów z dziejów oświaty w regionie

białostockim. Zainteresowania te ujawniły się podczas pracy w komisji historycznej białostockiego ZNP. Jak zaznaczyła prelegentka, w życiorysie Kolendo są białe plamy, stąd jej referat jest przyczynkiem do dalszych badań.

Doktor Edyta Kahl-Luczyńska (Uniwersytet Zielonogórski) przedstawiła działalność oświatową Związku Nauczycielstwa Polskiego w okresie „propagandy sukcesu”. „Propaganda sukcesu” rozpoczęła się w 1964 roku, kiedy to Związek Nauczycielstwa Polskiego włączył się w ruch nowatorstwa pedagogicznego. W okresie Polski Ludowej masowy ruch związkowy służył renowacji nowej władzy, zgodnie z pedagogiką praktyczną. Poprzez zachęcanie nauczycieli do prac wdrożeniowych w wojewódzkich i powiatowych klubach nauczycieli nowatorów wyrabiano u nich ograniczone działanie sprawstwa.

Problematyką nauczycielskiej organizacji związkowej w pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej zajął się dr Mikołaj Brenk (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu). Autor przybliżył początki i rozwój Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce w latach 1945–1955. Okres autonomii w okręgu z siedzibą w Poznaniu zakończył się w 1946 roku. Dalsze zmiany dokonywały się wraz ze zmianami zachodzącymi w całym kraju. Na przykład lansowany przez PZPR wzorzec kobiety pracującej upowszechniał również wspomniany okręg. W 1949 roku w wielkopolskim Związku Nauczycielstwa Polskiego powołano Referat Pracy Społecznej Koleżanek.

Obrady konferencji zakończył referat dr Gabrieli Matuszkiewicz (Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk). Prelegentka w swoim wystąpieniu scharakteryzowała Zgromadzenie ss. Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Marii Panny i jego wpływ na przynależność uczennic i sióstr nauczycielek do różnych formacji, w tym i do ZNP. Zgodnie z regulaminem Zgromadzenia opracowanym przez Marcelinę Darowską wychowanki i nauczycielki mogły stowarzyszać się w Dzieciach Maryi, Solidacji Mariańskiej i Akcji Katolickiej. Chociaż na łamach „Kuriera Porannego” przestrzegano przed wstąpieniem do ZNP, to jak zauważyła Autorka, te uczennice, które zadeklarowały przynależność do ZNP, nie spotkały się z sankcjami ze strony Zgromadzenia.

Również w tym panelu moderatorka dr M. Nawrot-Borowska otworzyła dyskusję, w której głos zabrali m.in. prof. nadzw. dr hab. J. Garbula i prof. nadzw. dr hab. P. Gołdyn. Rozważania dotyczyły głównie badań detektywistycznych, które są niezwykle przydatne w analizowaniu ludzkich biografii.

Podsumowania i zamknięcia I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. *Życie codzienne nauczycieli w XIX i XX wieku. Związki i organizacje nauczycielskie* dokonała prof. nadzw. dr hab. Ewa Andrysiak i prof. nadzw. dr hab. P. Gołdyn. Profesor E. Andrysiak w imieniu Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk i Książnicy Pedagogicznej im. A. Parczewskiego w Kaliszu podziękowała uczestnikom za obecność na trzeciej konferencji, jaka odbyła się w murach kaliskiej filii UAM. Nawiązując do problematyki zarówno kończącej się, jak i planowanej w przyszłości kolejnej konferencji, podkreśliła, że *zawód nauczyciela zaliczany*

*jest do zawodów szczególnie cenionych* i w związku z tym pedagogom stawiane są wysokie wymagania. Zagadnienie nauczycielskich wymagań skłania do refleksji. Do przyjęcia zaproszenia do refleksji nad aspektem życia rodzinnego i prywatnego nauczycieli zachęcał prof. nadzw. dr hab. P. Gołdyn.

Poza programem konferencji 18 kwietnia 2016 r. odbył się też wieczorny spacer po Kaliszu. Przewodnikiem po mieście był prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Walczak. Uczestnicy konferencji zobaczyli m.in. Rogatkę Wrocławską, Most Kamienny, Katedrę św. Mikołaja, ratusz, pomnik Książki, Liceum Ogólnokształcące im. A. Asnyka, mury miejskie z basztą „Dorotką”, aleję Wolności i Teatr im. Wojciecha Bogusławskiego.

Konferencja zgromadziła wąskie grono badaczy, ale dostarczyła nowej wiedzy w zakresie rozwoju ruchu nauczycielskiego na ziemiach zaboru pruskiego, austriackiego i rosyjskiego, w czasach II RP oraz w okresie Polski Ludowej. Zapowiadana publikacja materiałów z pewnością spopularyzuje zasygnalizowane zagadnienia i ujawni nazwy niezamieszczonych w sprawozdaniu związków i organizacji nauczycielskich.

MARIA RADZISZEWSKA  
Olsztyn

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika  
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: [handel@wydped.pl](mailto:handel@wydped.pl)) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

**Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.**

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie [www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

[prenumerata@ruch.com.pl](mailto:prenumerata@ruch.com.pl)

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7<sup>00</sup>–17<sup>00</sup>.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!